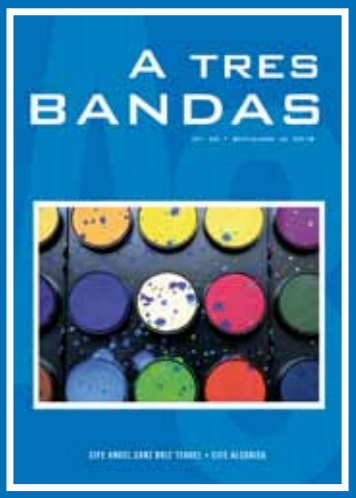
A TRES BANDAS

N.º 40 • Septiembre de 2018

CIFE ANGEL SANZ BRIZ TERUEL • CIFE ALCORISA



Equipo de Redacción:

Javier Benedito Adeva

Gemma Rodrigo Cantín

Laura Calvo Isac

Estefanía Monforte García

Edita:

CIFE "Ángel Sanz Briz" de Teruel

Ciudad escolar s/n. - 44003. TERUEL

http://cifeteruel.catedu.es/

CIFE de Alcorisa

C/. cervantes, 1 - 44550 ALCORISA

http://cifealcorisa.catedu.es/

Depósito Legal: TE-130-1996

ISBN: 1132-7979

Diseño e impresión:

TerueliGRáfica

Pq. Ind. San Blas, 15 • 44195 TERUEL

INDICE

3 EDITORIAL

4 COMUNIDAD EDUCATIVA OPINA

• Una clase más en el colegio de Cantavieja

7 TEORÍA PRÁCTICA

• Arte y educación-sociedad. El arte como necesidad humana.

11 INVESTIGACIÓN

• El uso del móvil y sus efectos en el rendimiento escolar de alumnos de educación secundaria.

16 EXPERIENCIAS

• Emocionarte
• ABJ en infantil. Aprender jugando
• Class dojo. La app que facilita la gestión del aula
• El teatro: fuente de aprendizaje y crecimiento personal
• Metodologías activas. Enfoque centrado en el aprendizaje: centros de aprendizaje
• Kronosferia
• Showing our school! Our school video project

42 CONGRESOS Y COMUNICACIONES

• El congreso de profesores de Geografía e Historia de la provincia de Teruel, una oportunidad para el cambio
• Cultura de pensamiento en el ámbito de las Ciencias Sociales
• Jornadas la Guerra Civil vista desde el valle del Jiloca

51 RECURSOS DIDÁCTICOS

Materiales y recursos de aula para el ámbito social y lingüístico

52 LECTURAS RECOMENDADAS

54 ENTREVISTA A

• Montse Muñoz

Nota: El consejo de redacción de la revista "A tres Bandas" no se identifica necesariamente con el contenido de los artículos en ella publicados.

EDITORIAL

En 1986 se edita por primera vez la revista del Centro de Profesores de Teruel, que con el nombre de CORRINCHE y en su número “cero” recoge la trayectoria y el trabajo del que fue el CEP en su primer año y medio de existencia. Esta primera revista tenía como objetivo fundamental buscar la comunicación con los docentes, porque los docentes siempre tienen algo que decir, mostrar sus experiencias y expresar sus opiniones, curso a curso, año a año.

En el año 1987, las revistas periódicas que se venían editando en los CPRs de Alcañiz, Teruel y Utrillas, se plantearon la edición de las revista A TRES BANDAS, con el objetivo de unidad y de ampliar horizontes. En ella se invitaba a los docentes a poner a funcionar sus máquinas de escribir para “compartir, compartir y compartir”, y así poder enriquecernos todos juntos, con lo poco o mucho, pero siempre algo, de lo que tenemos dentro.

Desde este momento se convierte en la seña de identidad de la actividad formativa en la provincia de Teruel.

En 1995 la revista A TRES BANDAS llega a su número 15 y es el primer número editado por los cinco CPRs de nuestra provincia: Alcañiz, Andorra, Calamocha, Utrillas y Teruel. De esta manera se sigue manteniendo su objetivo de unidad y de ampliación de horizontes, se buscan imágenes de portada con diseño, pasa de ser semestral a ser anual, pasa de tener un formato impreso a tener un formato digital, adaptándose a los nuevos tiempos, pero siempre apoyando las experiencias y los proyectos de la educación turolense.

Con este espíritu nació y con este espíritu sigue en su camino y con una larga trayectoria. Nació una pequeña revista llena de ilusión, de artículos y experiencias, con cambios de formatos, con secciones fijas y con monográficos, con cambios de nombre y de diseño, pero manteniendo su seña de identidad y su característico color azul.

En cada uno de los números que se han editado, el protagonista siempre ha sido la voz de los docentes. Han sido y siguen siendo los docentes los actores y los espectadores de la misma, y los asesores sus impulsores. PERSONAS, con mayúsculas, como Monserrat Muñoz Diestre que escribió en el número “0” de CORRINCHE, pasando por numerosos Equipos y Consejos de redacción, con coordinadores de monográficos, pero siempre guiados por el espíritu de enriquecer la educación.

Y hemos llegado a su Nº 40. Han pasado 30 años desde la primera edición de la Revista A TRES BANDAS. Se merece un reconocimiento a la comunicación de los docentes, un gracias a todas las personas que la han apoyado e impulsado en su andadura, y un empuje para seguir trabajando.

Seguir mirando a la educación sin perder de vista su magia, asegurar el pasaje de los secretos que encierra, disponer de buenos artículos, recopilar y tener a mano relatos de experiencias pedagógicas son algunos de los objetivos que nos empuja a no perder una seña de identidad única en nuestra provincia en pleno siglo XXI.

Porque nos sentimos partícipes del mundo educativo, seguimos trabajando dando visibilidad a las experiencias docentes a través de sus artículos. En el nuevo escenario educativo debemos valorar la escritura como un instrumento potente de producción personal. Desde el encuentro con la tradición de una revista como es A TRES BANDAS, pero encarnada en una actualización de puño y letra digital, queremos lograr que las experiencias y actuaciones de aula sean una motivación que circulen diariamente en nuestros centros y en nuestras aulas.

José Martí Pérez, a decir de Gabriela Mistral señaló “El maestro es la letra viva”. Hagámosla realidad en este nuevo número y en los siguientes.

Mª Asunción Sebastián Martín
Directora del CIFE Ángel Sanz Briz

COMUNIDAD EDUCATIVA OPINA

UNA CLASE MÁS EN EL COLEGIO DE CANTAVIEJA

SOFÍA SÁNCHEZ, madre de Fabián

Fabián llega a casa y se pone a dibujar. Siempre tiene a mano un paquete de folios que usa sin preocuparse demasiado por el gasto y rotuladores gordos, finos, con mucha variedad de colores y en perfecto estado. Algunas temporadas también hay acrílicos, acuarelas, algún lienzo de los baratos, y si no, se puede improvisar cualquier caja o embalaje como soporte de sus dibujos.

No es porque yo, que soy su madre, me haya empeñado en que inicie su carrera artística tan tempranamente, sino porque lo necesita, para entretenerse, para relajarse y muchas veces con objetivos concretos; proyectos que se autoimpone, metas y retos con alguna finalidad expositiva, trabajos escolares,… que suele tomarse con mucha seriedad.

Yo creo que debo aprovechar esas ganas y ponérselo fácil en casa para que siempre tenga material a su disposición. Y sobre todo pienso que gran parte de lo que logra, con seis años recién cumplidos, es consecuencia de las horas que pasa en el colegio. Así que como hace tiempo que me ronda por la cabeza pedir una tutoría a la maestra de Fabián, la excusa me la da esta invitación a participar en la revista.

Amparo, ha dado clases a mi hijo durante todo el ciclo de infantil y ha podido hacer un seguimiento de los progresos de Fabián y conocerlo bastante bien. También yo he tenido oportunidad de conocerla, como madre y vecina de Cantavieja y por eso la conversación se da en un tono informal y de confianza.

Me cuenta que no sigue una sola metodología sino que mezcla varias adaptadas a la edad de los alumnos del aula, aunque la principal es la teoría constructivista del aprendizaje donde el niño construye su propio conocimiento a partir "de ser y de pensar". También sigue la metodología del trabajo de "rincones" donde el niño experimenta y es autónomo. En su clase tiene el rincón de artística, construcciones, matemáticas, juego simbólico, vida cultural y lenguaje y biblioteca.

Ellos eligen en qué rincón quieren estar para lograr mayor autonomía, independencia y seguridad en su toma de decisiones. Los niños deciden el tiempo que dedicarán a cada rincón, aunque si alguno se estanca, Amparo suele pedirle que cambie de actividad. A veces hay que dejarles, porque pueden estar motivados hacia un determinado aprendizaje y se ha de respetar también eso, no se debe interrumpir.

Me llama la atención uno de los rincones que guarda unos tacos de madera, gigantes y pesados. Me cuenta Amparo que es el material que usa por ser noble, con lo que logra evitar los plásticos, que es con lo que en general se fabrican los juguetes infantiles. Con estas piezas juegan mucho, no necesitan un material comprado y elaborado para esas edades, sino que se puede improvisar este tipo de materiales con los recursos del entorno. Se lo dieron en la carpintería y sirve para construir en volumen, siempre sale una construcción diferente y no se cansan.

En cuanto a la lecto-escritura, me parece que han avanzado mucho en este último curso de infantil y quiero saber cómo se trabaja en el aula. En general, se respetan los ritmos de aprendizaje y en qué periodo está cada alumno. Myriam Nemirovsky y Emilia Ferreiro descubrieron que las etapas del aprendizaje de lectura y escritura son universales y son fijas. "Conocer estas etapas te da mucha seguridad", me dice Amparo

y me pone un ejemplo que me tiene un rato pensando… primero es escribir y luego leer, no al revés. Escriben cuando son pequeños con letras que no tienen sentido. Para el niño sí que tiene sentido porque escribir es poner letras y como ya está en esa hipótesis, tiene la seguridad de que lo está haciendo bien. Hay que animarlo porque es el conocimiento que él tiene a partir del cual el maestro va ayudándole a ampliarlo.

Fabián, combinándolos con dibujos, hacía unos larguísimos párrafos de una escritura que se parecía más a la grafía de un adulto que cuando intentaba escribir una letra detrás de otra. Yo no sabía que eso lo ensayaban en clase, pero me dice la maestra que así es, que ellos piensan que están escribiendo y es cierto. Lo que se ha de valorar en esta fase es su intencionalidad.

Creen que están escribiendo aunque no saben que se ha de corresponder la letra con el sonido, así que para ellos eso es un avance grandísimo. Si les permitimos escribir así, avanzan más rápido que si les dices "aquí no entiendo nada". Toda esta explicación concluye con una frase de Amparo que no es la primera vez que escucho y que me encanta: Se lo toman en serio, si confías en ellos, te dan mucho.

Y me lleva a preguntarle por las lecturas en el aula, ya que alguna vez he tenido ocasión de ver qué leen en clase y me ha llamado mucho la atención. Porque no necesitan ninguna adaptación del texto. Ella les lee los libros y revistas divulgativos sobre el proyecto que están trabajando, tal cual, sin evitarles las palabras o conceptos más complicados.

Al preguntarle por ésto me dice que para hablar con los niños no hay que usar un lenguaje infantilizado. Puedes utilizar un vocabulario rico y te entienden. Se aprende desde lo difícil, no desde lo fácil, siempre hay que pedirles un poco más.

> *¿Hacéis algo asambleario? Si, si todos los días. La autonomía es lo principal…, autonomía, independencia y libertad, en la educación y en las personas.*

Me intereso por los referentes que tiene y me cuenta que ha visitado colegios y conocido a personas del ámbito educativo, se ha formado con cursos, y con mucho libro, a base de leer. Van saliendo nuevas tendencias y las pone en práctica viendo lo que funciona y lo que no. Insiste en que lo más importante es la experiencia del día a día.

Me explica los cambios respecto a la formación y que antes había cursos muy prácticos,… llegaban al aula y tenían un montón de recursos concretos para empezar a aplicar en el aula, y ahora es todo más teórico. La formación se hace a través de los CIFE, antes CPR. Hace unos años se hacían muchos cursos en sábado y aquí pedíamos que nos trajesen cosas ya de calidad, lo que se hubiese podido comprobar que era bueno. En cuanto a la situación actual de la educación me explica que los grandes cambios se basan en las tecnologías aunque siguen faltando muchos recursos.

Vuelvo a llevarme la conversación a lo que sucede en sus clases, y puesto que estoy convencida que esta etapa de infantil es muy importante para el desarrollo de los niños y que en ella se forja la imagen de uno mismo que nos acompañará toda la vida, le pregunto por cómo se trabaja la autoestima en el aula.

Tratándolos bien, diciéndoles que han hecho las cosas bien, si es así, se tiene mucho en cuenta a la persona, el equilibrio, que se desarrolle en sus diferentes capacidades.

¿Hacéis algo asambleario? Si, si todos los días. La autonomía es lo principal…, autonomía, independencia y libertad, en la educación y en las personas.

¿Qué piensas sobre la escuela rural?. En mi clase puedo trabajar como yo quiero. Tengo 18 alumnos, para mí un buen número, que supone vida y riqueza. En mi clase estoy feliz, no creo que tenga menos recursos que una ciudad. Los fines de semana las familias van a los mismos sitios que los niños de las ciudades, al cine, de compras, etc… Ahora casi es el mejor momento para vivir en los pueblos, tenemos internet y, aunque no haya mucha prensa, existen muchos recursos. Yo no me veo en inferioridad respecto a escuelas urbanas, estamos más tranquilos, es más fácil gestionar un colegio de este tamaño. Los CRA tienen un buen profesorado, y de todas especialidades. En otros centros no tendrán tantas posibilidades, por ejemplo, no tendrán maestros de apoyo en audición y lenguaje. Puede que aquí los críos estén más conectados. Sabes muchas cosas de ellos, de las familias, es un trato más natural, más cercano, más fácil, los puedes atender mejor. Luego formamos parte de una comunidad, es bueno que te veas por la tarde y te saludes.

Le pregunto por los temas de los proyectos que se trabajan en el aula y me dice que ahora se ha extendido mucho el trabajo con proyectos que se quiere trasladar a primaria, pero que ella lleva 20 años trabajando de esta forma. El universo, los dinosauros,… cuando empecé no era muy común, ahora sí. Trabajando así cubres muchos aspectos del currículum. A mí me gusta tratar temas amplios para que tengan cubiertos todos los objetivos. Es una de las cosas que ahora se falla, trabajando así no está todo hecho, los contenidos son un medio, para llegar a los objetivos.

Le cuento a Amparo que veces Fabián llega a casa y se pone a montar una exposición, selecciona lo que

quiere mostrar y lo va colocando en la habitación esperando que nos guste el resultado. Yo creo que eso lo ha aprendido aquí. No lo sé.

Ella me explica que no es lo mismo dibujar para uno mismo, que poder mostrar al mundo tu visión de las cosas. El aprendizaje significativo es eso, tiene que servir para algo, con una utilidad de tipo social, lo que atiende a la teoría constructivista del aprendizaje que te anima a trabajar con textos de uso social. Si haces un trabajo que tiene utilidad, es un verdadero proyecto, pero hacer eso siempre es muy difícil, porque requiere un gran esfuerzo personal por parte de los profesores.

Después de un buen rato de conversación ya he satisfecho mi curiosidad y me voy muy contenta, sobre todo porque ella insiste en que su forma de trabajar no es excepcional, sino que muchos maestros aplican estas metodologías en el aula. Yo la creo y siendo así, espero que el trabajo de todos esos docentes, que como ella tienen verdadera vocación y procuran innovar constantemente, sirva para que nuestros hijos sean "libres y autónomos".

TEORÍA PRÁCTICA

ARTE Y EDUCACIÓN-SOCIEDAD. EL ARTE COMO NECESIDAD HUMANA.

FRANCISCO DE BORJA GASQUE ALBALATE
Conservatorio Profesional de Música de Teruel

La capacidad del ser humano para el signo y el símbolo lo definen como especie, y han de ser desplegadas dichas capacidades para su total plenitud.

En el artículo se cuestiona la situación actual y su tendencia en cuanto al equilibrio entre ambos conceptos, así como su grado de presencia e importancia tanto en la sociedad como en la educación.

El arte es parte fundamental de la capacidad simbólica y, por tanto, debe tener un papel igualmente importante en el binomio sociedad-educación, y ser considerado como útil y necesario para el ser humano.

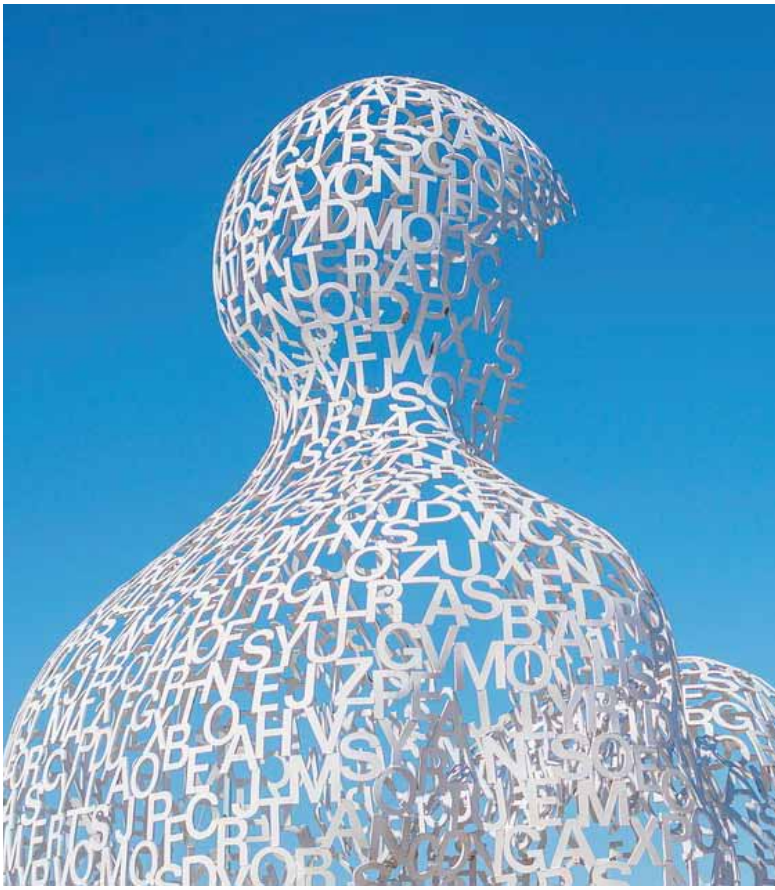
Palabras clave: *arte, símbolo, signo, educación, sociedad.*

El filósofo Víctor Gómez (2005) señala que, como cualquier otro animal, el ser humano tiende a desplegar todas sus capacidades. Y por ello tiende, como especie, a nutrir y desplegar las facultades cognoscitivas y creativas, ni más ni menos que como el pájaro o el caballo tienden a activar sus capacidades innatas para el vuelo o para el galope. Pero si no desarrolla y potencia estas facultades, el *animal humano* pierde las características que lo identifican como especie, su especificidad, quedando reducido a lo genérico, a la simple animalidad.

El eventual desarrollo de otras capacidades no impedirá que quede mutilado de parte importante de su humanidad, y por ello, desarrollar esas capacidades específicas se podría considerar como una necesidad, como un instinto de conservación.

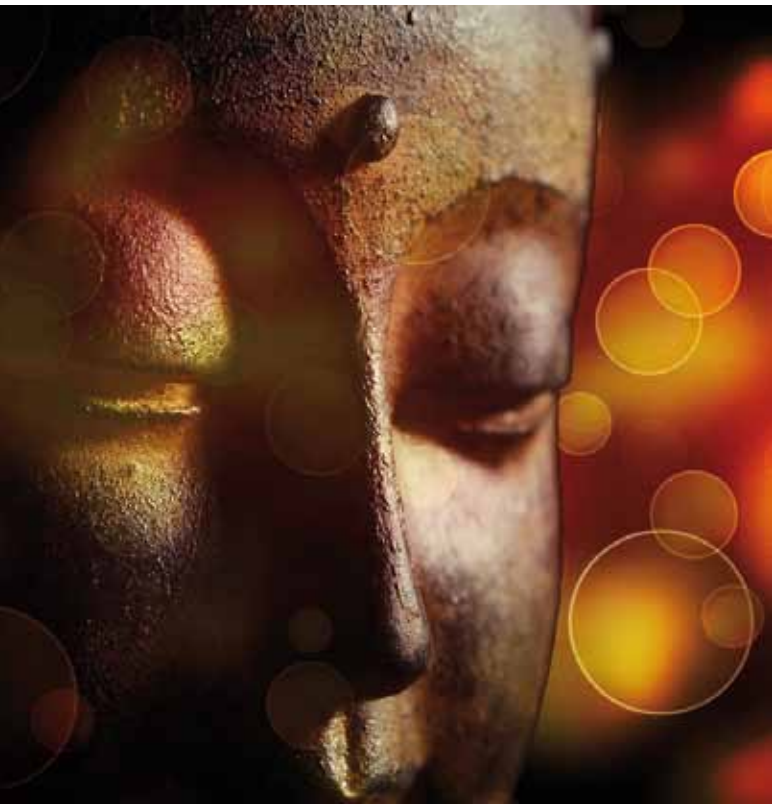
Destacan dos capacidades fundamentales que caracterizan al ser humano como especie, y que deberían ser desplegadas para su plenitud:

Por una parte, la capacidad significativa, el manejo del SIGNO (entendido como señal, código). Su máxima expresión sería el lenguaje verbal (en cuanto a denotativo) y el lenguaje matemático. Sirve para DESCRIBIR el mundo que nos rodea y operar en él, el conocimiento y la lógica. En relación al signo, Aristóteles nos dice en *La Metafísica* que el ser humano, por naturaleza, desea ser lúcido, es decir, desplegar *el lenguaje y la razón*, que se podrían entender, respectivamente, como una forma de codificación y de operatividad del mismo.



Por otra parte, la capacidad simbólica, el manejo del SÍMBOLO (que trasciende los límites sensoriales y al propio signo), donde se incluirían el arte o los sistemas espirituales-religiosos (en sí mismos, no referido al uso que se haga de ellos), y que sirve para EXPLICAR el mundo que nos rodea. En este sentido, Luis Racionero (2014) compara las filosofías orientales, tendentes a la búsqueda espiritual y a esta explicación del mundo, en contraposición a las occidentales, tendentes a una descripción del mismo y que se incluirían en el antes mencionado despliegue de la razón aristotélico. Dentro de la capacidad simbólica se incluiría también el lenguaje verbal en su vertiente poética, en cuanto a connotativo.

Y es aquí, en la capacidad simbólica del ser humano, donde el arte tiene un importante papel, y resulta una valiosa herramienta necesaria para desarrollar esta capacidad, el auto-conocimiento, explicar el mundo que nos rodea y nuestra relación con él, explicar en definitiva el *drama de la vida*. Es parte importante de esa "lucidez" natural aristotélica a la que tiende el ser humano, pero no destinada a ese despliegue del lenguaje y la razón, sino para buena parte de su *autoconocimiento* más profundo, de manera que si no se despliega totalmente esa capacidad, el ser humano pierde parte importante de su característica como especie. Por tanto, todo lo concerniente al símbolo -incluido el arte-, debería ser entendido como una necesidad humana de primer orden, ese "alimento del alma" tan necesario para definirnos, comprendernos y expresarnos como humanos, como lo es el alimento para el cuerpo físico.

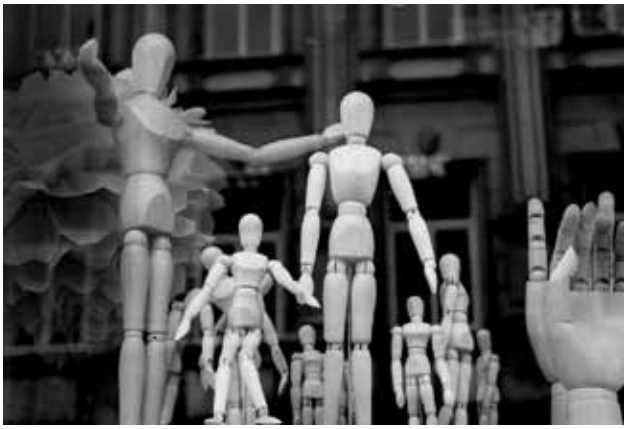


En este punto, habría que matizar que este "alimento del alma" tan necesario y con las características mencionadas al que hace referencia el artículo, es el arte que se podría definir como de *calidad*, sea contemporáneo o de cualquier época, sea folclórico o culto. La sociedad en general consume arte con frecuencia -escuchar música, por ejemplo-, de la misma manera que todos los seres humanos comen cada día. Ahora bien, y siguiendo con la analogía, ¿qué es lo que *comemos*?, ¿cómo alimentamos ese *alma*? De la misma manera que se ha evolucionado hacia la profusión de comida rápida, globalizada, procesada, de escasa calidad nutritiva, comida que sacia pero que no alimenta de la forma más adecuada, que cuida más el aspecto externo y de sabor artificial que la autenticidad, etc., también sucede con el arte de mercado y simplificado que se consume más habitualmente; no alimenta ni nutre de la misma manera. Existe gran diferencia entre un *grafiti* callejero y una *Pintura negra* de Goya, aunque ambas sean pinturas en una pared, y ambas sean arte en el estricto sentido de la palabra.

Hay una parte de la población que, respecto al arte -y siguiendo la analogía-, solo se alimenta a base de *fast food*, que no ha probado otra cosa, que ni siquiera sabe que existe otra cosa y que, de buena fe, considera que se alimenta bien. Y así sucede, que se da un creciente desconocimiento o desinterés de la población general en este ámbito simbólico, llegando casi al "analfabetismo", como describe el compositor Tomás Marco (2017) en relación a la música, y sin ni siquiera tomar conciencia de la carencia ni de su importancia.

Lo mismo sucede en otros campos simbólicos, como en el espiritual-religioso, que vive una creciente crisis en occidente, reflejada en un progresivo desapego y distanciamiento respecto de las religiones tradicionales.

Y es lógico pensar que estas actitudes citadas de desconocimiento, desinterés, desapego y distanciamiento hacia lo simbólico, acaban generando también *insensibilidad* hacia el mismo, lo que no hace sino retro alimentar dichas actitudes, y lo que explicaría además la dificultad creciente de reaccionar, vibrar o empatizar ante la obra artística de calidad.



Cabría preguntarse qué papel juega lo simbólico en general y el arte en particular en nuestras vidas (individualmente), en la sociedad (como colectivo), y en la educación. ¿Qué grado de presencia tiene? ¿Cómo está evolucionando esa presencia? ¿Qué grado de equilibrio hay entre signo y símbolo?

Con respecto a la educación, solo hay que observar el tiempo semanal dedicado a música, literatura y *plástica* en los currículos de educación obligatoria. Aún con todo, las tres disciplinas mencionadas tienen, al menos, el privilegio de figurar -de momento- en dichos currículos.

Llama la atención también la visibilidad y difusión de las artes -a las que me estoy refiriendo- en los medios de comunicación de masas, especialmente en cuanto a la cantidad de tiempo y franjas horarias que ocupan en televisión y radio. Y respecto a los medios, destacar además la evolución en la calidad de contenidos. Porque, obviamente, los medios también "educan".

Añadir en este apartado la opinión de Pierre Hantaï (2017) respecto al uso y tratamiento mercantilista tanto de los contenidos, como del propio proceso productivo y creativo artístico, inmerso ya en una sociedad de consumo y sujeto a las leyes de mercado, pervirtiendo su propia esencia.

Mencionar también el conocido -e igualmente perverso- Informe PISA (programa internacional para la evaluación de estudiantes), que mide únicamente las competencias en Matemáticas, Ciencia y Lectura, con la finalidad de mejorar las políticas de educación y sus resultados. Es significativo que para medir el nivel educativo de una sociedad solo cuenten estas tres disciplinas, *necesarias* (muy necesarias) pero no suficientes. Benditas estadísticas...

Por otra parte, cuando se cercena a la mitad los cursos en los que se imparte la asignatura de Filosofía en Bachillerato, o cuando se elimina en su momento la asignatura de Estética (Filosofía aplicada al arte) del currículo de los conservatorios, cabe preguntarse también qué tipo de formación del individuo se pretende, cuando se quitan asignaturas que promueven hacerse preguntas, el espíritu crítico, tener una visión amplia y comprensión de cuestiones muy fundamentales. En este sentido, destacar que el arte también promueve estas cualidades.

Ante esta situación, cabría preguntarse ¿*cui prodest*? El libro "*1984*" de George Orwell, plantea el empleo -manipulación- de la educación como herramienta de destrucción de la personalidad individual y colectiva. Es ficción apocalíptica que nada tiene que ver con la realidad que vivimos, pero es cierto que "*la ignorancia es la fuerza*", y hay colectivos que se benefician de ello.

Los ejemplos antes citados, reflejan todos ellos aspectos tanto de la educación como de la sociedad al mismo tiempo, y vemos que entre ambos conceptos (educación y sociedad) se establece una estrecha relación que se retroalimenta en un bucle causa-efecto recíproco; así, cuanta menos Filosofía en los currículos educativos, menos interés suscitará en la sociedad que, a su vez, no demandará en un futuro como imprescindible su presencia en el proceso educativo; Cuanto menos arte presente tanto en la formación de las personas como en la sociedad, menor comprensión y necesidad social del mismo en el futuro.

Por lo tanto, La sociedad es reflejo de la educación que recibe, pero también al revés; la educación es reflejo de la sociedad.

Entonces, ¿qué se valora en en la educación y en la sociedad? (qué se considera prioritario y qué se excluye), y ¿qué deriva está tomando la sociedad y la educación? (tanto monta). Es decir, reflexionar sobre dónde estamos ahora y hacia dónde estamos yendo. Que cada uno saque sus conclusiones.

Otra pregunta, consecuencia de las anteriores, sería: ¿Qué se considera "útil" para la sociedad? La tendencia es a valorar aquello que se considera útil y a descartar lo inútil, lo que justificaría a su vez la deriva actual del binomio sociedad-educación. En este sentido, Nuccio Ordine nos invita a reflexionar y replantearnos sobre aquello que consideramos *útil o inútil* en su libro *La utilidad de lo inútil* (2013). El Arte -como vehículo de expresión-comunicación de lo simbólico-, debería entrar en esa categoría de lo *útil* y, por lo tanto, mucho

más presente en la sociedad y en la educación.

En conclusión, se podría decir que son *malos tiempos para la lírica*, con un desequilibrio hacia lo digital, referido al concepto *benenzoniano* (Benenzon, 2011) de lo codificado o verbal -el signo-, como contraposición a lo no-verbal que sería lo analógico -el símbolo-. Se producen además vacíos -o simplificaciones, que es otra forma de crear vacíos- en lo simbólico y espiritual, que se llenan con deseos, ilusiones, entretenimiento y consumo, y que no hace sino acrecentar ese vacío. Por el *feedback* educación-sociedad, y a tenor de la deriva actual, se transfiere progresivamente como vasos comunicantes, llenando el recipiente del signo -considerado más "útil" y necesario- al tiempo que se vacía el del símbolo, por lo que se produce la mutilación de una parte de la propia naturaleza humana. Como en todo, lo importante es el equilibrio entre las partes.

Podemos reaccionar. Solo será demasiado tarde si el grado de alienación o de *deshumanización* llegue a un punto en el que no seamos capaces de reconocer o identificarnos con esa parte esencial de nuestra especie y tender a desarrollarla, precisamente porque con el distanciamiento y desconocimiento perdamos la capacidad de darnos cuenta o de ser conscientes de ello. Ya se mencionó anteriormente el grado de *insensibilidad* creciente de la sociedad hacia lo simbólico.

Pero lo importante es que la situación actual puede cambiar de tendencia. Depende de nosotros, tanto en lo educativo como en lo social. Todos somos sociedad y educación a la vez, y podemos decidir hacia donde dirigirnos, individualmente y como colectivo.

Bibliografía

GÓMEZ, V. (2005) *El hombre, un animal singular*. Madrid. La esfera de los libros.

ARISTÓTELES. (2006) *Metafísica* (Calvo, T., traductor). Madrid. Gredos.

RACIONERO, L. (2014) *Ética para Alicia*. Barcelona. RBA libros, SA.

MARCO, T. *Analfabetos musicales*. Melómano. Madrid. n.º 229. pp: 18-19.

HANTAÏ, P. "Lo que ocurre ahora con la música es aterrador". El periódico de Aragón. 8 de agosto de 2017. Artículo de prensa on-line, recuperado el 1 de marzo de 2018.

http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/escenarios/pierre-hantai-lo-ocurre-ahora-musica-clasica-es-aterrador_1219465.html

ORWELL, G. (2012)*1984*. Jujuy (Argentina): Arenal.

ORDINE, N. (2013) *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.

BENENZON, R. O. (2011) *Musicoterapia. De la teoría a la práctica*. Madrid: Paidós.

INVESTIGACIÓN

EL USO DEL MÓVIL Y SUS EFECTOS EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

ANA RUBIO GONZÁLEZ
Universidad de Zaragoza

El presente trabajo analiza el uso del móvil en una muestra de 289 adolescentes de Centros de Educación Secundaria Obligatoria situados en Teruel y su Provincia, así como el impacto del mismo en el rendimiento escolar. Los resultados muestran que los alumnos pasan alrededor de 3,6 horas conectados al móvil, hallando diferencias significativas en función del sexo y del curso. Además, se encuentra que un elevado número de horas de uso afecta negativamente al rendimiento académico, especialmente para las chicas y los alumnos de primer curso. Los resultados sugieren la necesidad de desarrollar programas de prevención y tratamiento que promuevan un uso adaptativo del móvil.

Palabras clave: *teléfono móvil, rendimiento escolar, adolescentes*.

La institución escolar muestra gran preocupación por el uso que actualmente hacen los alumnos del teléfono móvil pues se ha convertido en un elemento imprescindible, casi indispensable, en la mayoría de nuestras acciones cotidianas (Flores, Jenaro, González, Martín y Poy, 2013). Este dispositivo resulta muy atractivo para los adolescentes al constituir un medio esencial para la formación de sus vínculos sociales (Oksman y Turtianinen, 2004) y responder de manera ejemplar a sus necesidades de autonomía, identidad y comunicación.

Sin embargo, nuestros alumnos al no al no ser capaces todavía de diferenciar cuál es la forma apropiada de uso y los lugares o momentos para utilizarlo, están expuestos a diferentes riesgos derivados del mismo (Gándara y Álvarez, 2004). Echeburúa y de Corral (2010) encuentran señales de alarma indicativas de un uso excesivo de estos dispositivos, entre las que destacan la privación del sueño, el descuido del estudio y de tareas escolares y la reducción del contacto con la familia.

En los adolescentes, estos riesgos se hacen más visibles en el ámbito educativo, pues es una de las facetas más importantes del periodo de la vida en el que se encuentran. En este sentido, diversos autores han sugerido que el rendimiento escolar de los estudiantes se puede ver afectado negativamente por el uso que éstos hacen del teléfono móvil (Echeburúa y de Corral, 2010). Weare (2004) encuentra que un uso desadaptativo puede producir aislamiento debido a las dificultades que crea en el adecuado desarrollo de habilidades sociales.

Conocidos los datos existentes sobre el uso que los adolescentes hacen del teléfono móvil, se considera necesario seguir ampliando el conocimiento sobre ello debido a la falta de resultados concluyentes. Por lo tanto, el objetivo de nuestro estudio es analizar el uso que los alumnos de centros de Educación Secundaria hacen del móvil, en referencia al número de horas diarias que lo utilizan, frecuencia, lugar, tipo de uso, percepción y control parental, así como el impacto que éste tiene en el rendimiento escolar.

Método

Participantes

La muestra del estudio se compone de 296 estudiantes de cuatro IES de la Provincia de Teruel, 142 chicos y 147 chicas, con edades comprendidas entre los 12 y 17 años (= 13,94). Los estudiantes cursaban primero de ESO (27%), segundo (26,6%), tercero (20,8%) o cuarto (25,6%). El 32,9% de ellos eran alumnos del IES Francés de Aranda de Teruel, el 28,7% del IES Sierra Palomera de Cella, el 23,2% del IES Salvador Victoria de Monreal del Campo y el 15,2% restante del IES Lobetano de Albarracín. Los cuatro Centros son públicos y acogen alumnado perteneciente a familias de estatus socioeconómico medio.

Instrumentos

Los participantes completaron un cuestionario de elaboración propia compuesto por 25 preguntas cerradas, tanto dicotómicas como preguntas de respuesta múltiple, que recogen información referente a la edad, sexo, curso y Centro de los estudiantes, la posesión de móvil, el tiempo, lugar y modo de utilización de este dispositivo, su interferencia con las tareas escolares, la frecuencia de consulta y el control parental. También recoge datos relacionados con el tiempo

de dedicación a las tareas escolares y el estudio y el rendimiento académico.

Procedimiento

Para llevar a cabo el pase de los cuestionarios, se seleccionaron de forma aleatoria diferentes clases correspondientes a los cuatro cursos de la ESO de los diferentes Centros. Se informó debidamente del motivo de la investigación, y se aseguró el anonimato y confidencialidad de los datos. Los cuestionarios fueron cumplimentados por los estudiantes en su aula durante la hora de tutoría, durante un tiempo aproximado de 10 minutos.

Resultados

Las respuestas obtenidas en cada una de las preguntas del cuestionario se analizaron a través de análisis descriptivos, obteniendo los porcentajes que se muestran en las figuras 1 y 2.

Figura 1. Análisis descriptivos

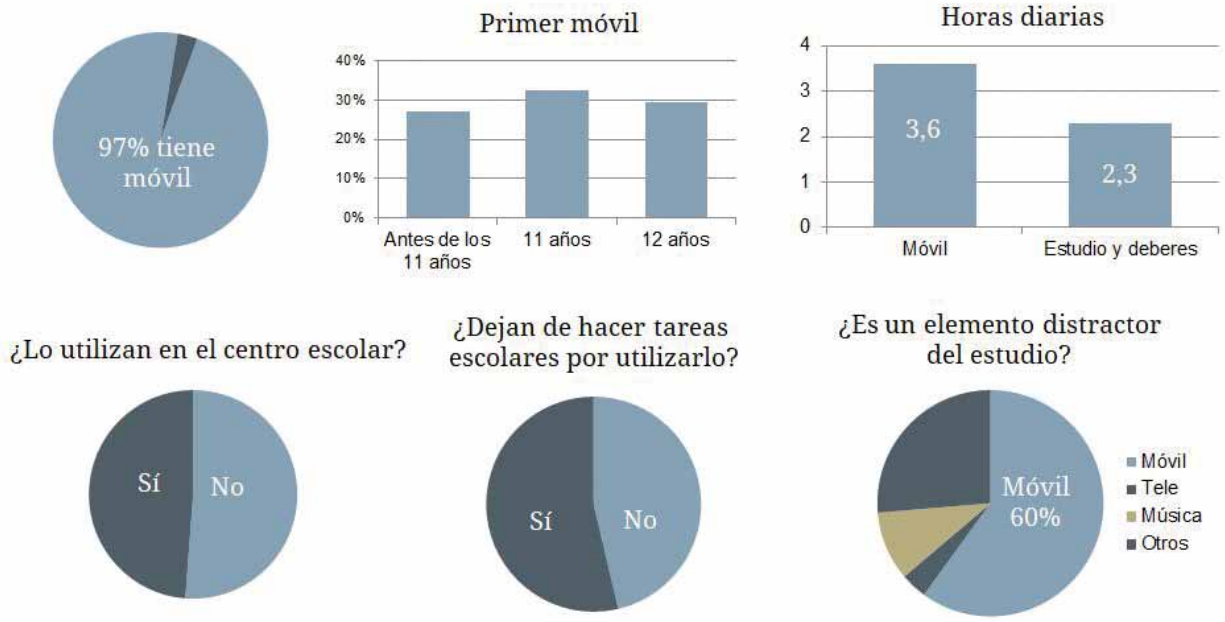
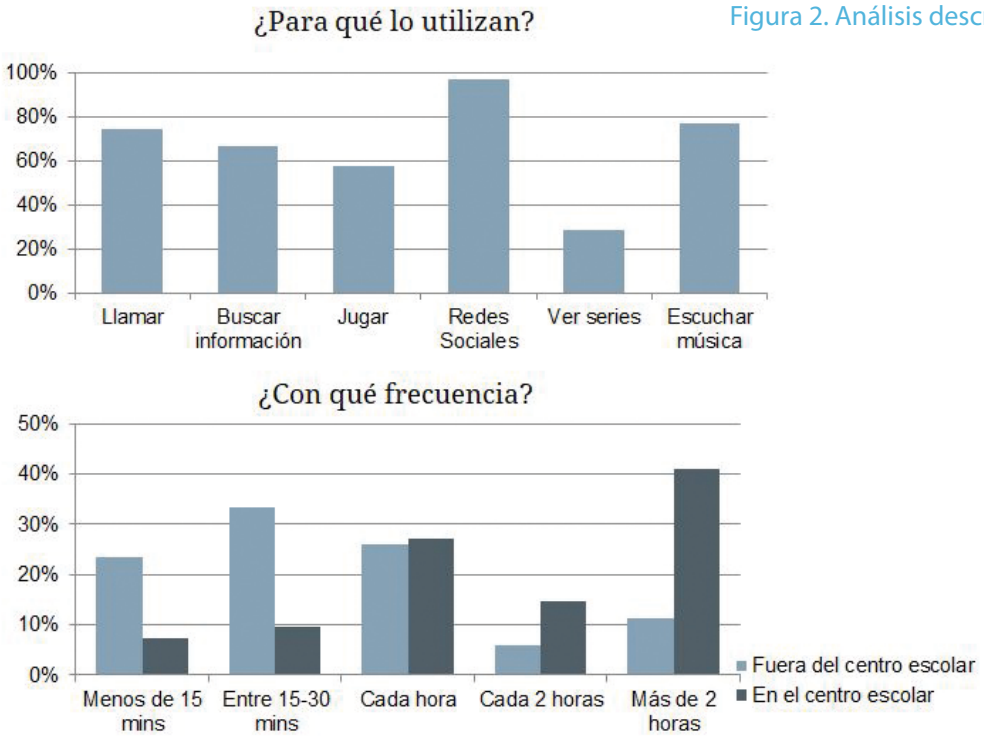


Figura 2. Análisis descriptivos



A través de un análisis de varianza (ANOVA) se encontró que los alumnos de cuarto curso son los que utilizan más horas al día el móvil. Y usando el mismo tipo de análisis se encontró una interacción significativa entre "horas de móvil" y "sexo" y "curso", indicando que las chicas hacen un mayor uso del teléfono móvil que los chicos en todos los cursos (figura 3).

Se encuentra también una correlación significativa inversa entre "Horas de móvil" y Rendimiento académico". Por el contrario no resulta estadísticamente significativa la correlación entre las variables "Horas de móvil" y "Horas de estudio y deberes".

Entre "horas de móvil" y "rendimiento académico" se encuentra una correlación de carácter bajo en el caso de las chicas y una correlación inversa de carácter moderado en alumnos de primer cuso.

Se encontraron diferencias significativas en el rendimiento de los estudiantes que utilizan el móvil en el instituto frente a los que no lo usan.

Asimismo, hallamos una diferencia de medias estadísticamente significativa para la variable "Rendimiento académico" en función de la variable "Considerar que el rendimiento se ha visto afectado negativamente por el uso del móvil". (ver figura 4)

Figura 3. Puntuación media en Horas de uso del móvil al día según sexo y curso

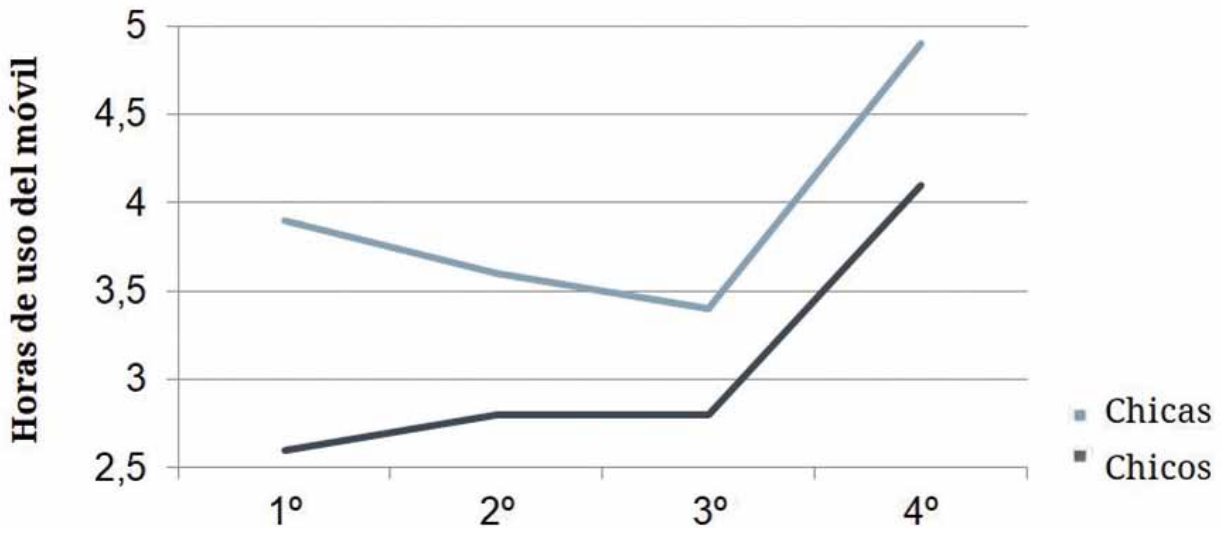
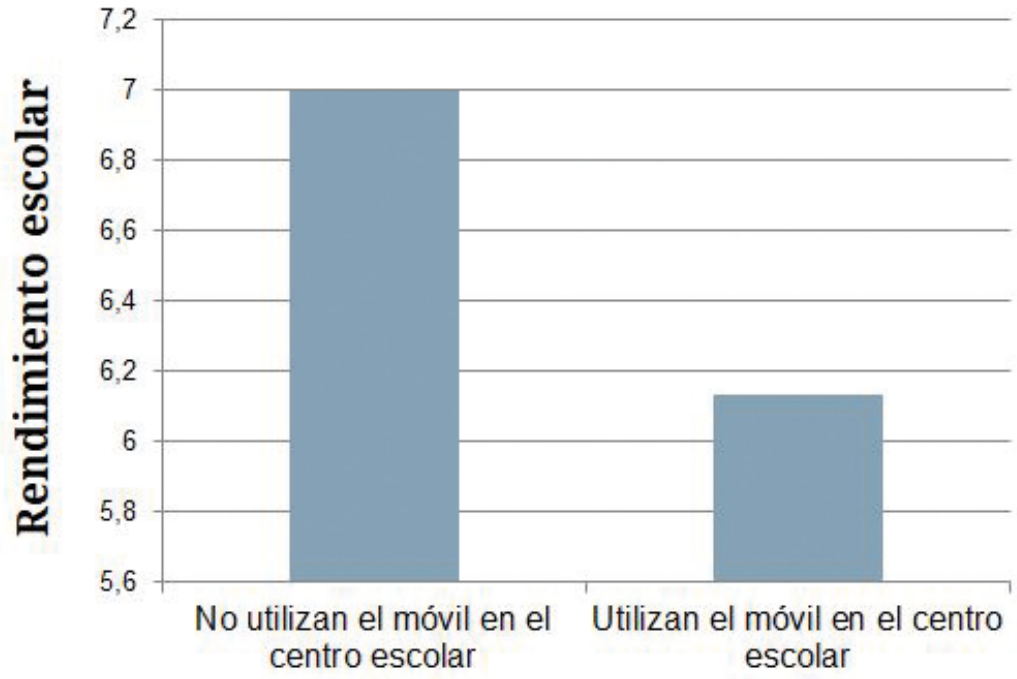


Figura 4. Puntuación en rendimiento académico en función de utilizar el móvil en el centro escolar



A través de una Prueba T hallamos que los alumnos que consideran que su rendimiento se ha visto afectado negativamente por el uso del móvil, utilizan más horas al día este dispositivo.

Discusión

En línea con los datos publicados por estudios previos (Conde, Ruiz y Torres-Lana, 2010; INE, 2016), encontramos que el 97,7% de los adolescentes entre 12 y 16 años tienen móvil, y se apoya lo obtenidos por Muñoz-Miralles et al. (2014) ya que la mayoría de ellos adquieren su primer dispositivo entre los 11 y 12 años.

Los datos del presente estudio arrojan evidencia de que los adolescentes utilizan una media de 3,6 horas al día el móvil, lo que supera la cifra obtenida por Conde, Ruiz y Torres-Lana (2010) que encontraron que los jóvenes pasan dos horas diarias conectados. Sin embargo, se corroboran las diferencias significativas entre chicos y chicas halladas en su estudio, que apuntan a que las chicas tienden a hacer un mayor uso (4,3 horas) que los chicos (3,2 horas), y esta diferencia se mantiene en todos los cursos. Además, se ha comprobado que el tiempo de uso aumenta con la edad, encontrando diferencias entre los alumnos de cuarto (4,7 horas) frente al resto de cursos.

Entre las principales funciones que los adolescentes otorgan al móvil, destacan escuchar música, llamar, buscar información, jugar y ver series, y por encima de todas ellas, el acceso y participación en las redes sociales.

Los resultados revelan diferencias de género y edad en el uso del móvil y señalan que este dispositivo se ha convertido en una herramienta fundamental para los adolescentes puesto que pasan un gran número de horas conectados a él. Sin embargo, encienden la luz de alarma ya que, siguiendo a Echeburúa y de Corral (2010), el uso del móvil puede ser problemático cuando el tiempo que una persona pasa conectado a él interfiere en el desarrollo de su vida cotidiana. En este sentido, encontramos que más de la mitad de los adolescentes dejan de estudiar o de hacer tareas escolares por emplear el móvil, y que sin embargo, un 39% de ellos no considera que su rendimiento académico se haya visto afectado por este hecho.

En el presente estudio, se halla que los adolescentes extienden el uso del móvil a todos los ámbitos de su día a día, incluso a las situaciones en las que no es apropiado, pues un 48'8% de los alumnos utiliza el móvil dentro del Centro escolar, demostrando la carencia de mecanismos internos que regulan su correcta utilización. Asimismo, es destacable la frecuencia con la que el alumnado siente la necesidad de atender el móvil, viéndose abocados a consultarlo varias veces en una hora.

Se ha encontrado una correlación inversa entre horas de uso del móvil y el rendimiento académico. La relación es de carácter moderado, lo que indica que el número de horas que pasa un adolescente conectado al móvil tiene una cierta repercusión en su rendimiento académico pero que, sin embargo, este rendimiento se ve afectado además por otras variables, no dependiendo únicamente del uso de este dispositivo.

Por su parte, la existencia de diferencias de género y edad en el rendimiento académico en función del uso que los alumnos hacen del móvil señalan que la influencia del uso del móvil en el rendimiento escolar no repercute del mismo modo en el rendimiento de los alumnos de los diferentes cursos. Se ha encontrado una influencia negativa del uso del móvil sobre el rendimiento solo para los alumnos de primer curso. En referencia al género, son las chicas las que ven su rendimiento reducido por un elevado uso, y no lo chicos.

> *¿Los resultados revelan diferencias de género y edad en el uso del móvil y señalan que este dispositivo se ha convertido en una herramienta fundamental para los adolescentes puesto que pasan un gran número de horas conectados a él.*

Estos hechos hacen visible la necesidad de regular y reducir el consumo que los adolescentes hacen del móvil, ya que puede acarrear problemas de salud, adicción, falta de sueño, y como queda demostrado, afecta a su aprendizaje disminuyendo el rendimiento académico. Los alumnos que lo utilizan dentro del Centro Escolar bajan de forma más acusada su rendimiento, abriendo camino a plantear la necesidad de fijar normas claras de utilización en los centros escolares (Beland y Murphy, 2015).

Serían beneficiosas, por lo tanto, actuaciones (charlas, conferencias, cursos, Escuelas de Padres...) cuyo objetivo se encaminara a dar a conocer tanto las ventajas como los inconvenientes del uso del móvil, no solo a los alumnos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, sino a toda la Comunidad Educativa en su conjunto, puesto que la familia y el Centro escolar son los principales agentes socializadores de los adolescentes. Si nuestra sociedad no es conocedora de los riesgos que pueden entrañar es-

tos dispositivos, o por el contrario, no ha descubierto todavía sus múltiples ventajas, no van a poder transmitir un modo de utilización correcto y fructífero de los mismos a las futuras generaciones.

Desde la comunidad educativa podemos desarrollar propuestas y programas de prevención y tratamiento que acerquen a los jóvenes a un mejor conocimiento de estos aparatos y al entrenamiento de mecanismos internos que regulen su utilización, convirtiéndose así en óptimos usuarios conocedores del uso correcto y seguidores de un comportamiento seguro, responsable, respetuoso y beneficioso.

Bibliografía

FLORES, N., JENARO, C., GONZÁLEZ, F., MARTÍN, E. Y POY, R. (2013). A*dicción al móvil en alumnos de secundaria: efectos en la convivencia*. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education.

OKSMAN, V. Y RAUTIAINEN, P. (2002). *Toda mi vida en la palma de mi mano: la comunicación móvil en la vida diaria de niños y adolescentes de Finlandia*. Revista de Estudios de Juventud, 57, 10-25.

GÁNDARA, J. J. Y ÁLVAREZ, M. T. (2004). *Patologías emergentes en salud mental. ¿Modas, enfermedades o trastornos psicosociales?* Semergen, 30, 3-15.

ECHEBURÚA, E. Y DE CORRAL, P. (2010). *Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto.* Adicciones, 22, 91-96.

WEARE, K. (2004). *What impact is having information technology on our Young people's health and well-being*. Health Education, 104, 129-131.

CONDE, E., RUIZ, C. Y TORRES-LANA, E. (2010). *Relación entre el uso de Internet y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes canarios*. Departamento de Psicología, Universidad de la Laguna.

BELAND, L.P. Y MURPHY, R. (2015). *Technology, Distraction and Student Performance*. London School of Economics: Centre for Economic Performance.

EXPERIENCIAS

EMOCIONARTE

ESTER ALLUEVA PLUMED y Mª PILAR BLASCO RAMO
CEIP Nuestra Señora del Pilar

En el C.E.I.P. "Nuestra Señora del Pilar" de Monreal del Campo, estamos concienciados de la importancia del trabajo de las emociones, por los beneficios que reporta en los alumnos, la capacidad de identificarlas y expresarlas para la mejora de sus habilidades sociales.

Trabajar los sentimientos y emociones dentro del aula desde la infancia, mejora la confianza de uno mismo, aumenta la empatía y la colaboración entre los alumnos, ayuda al reconocimiento de sus propias emociones y a las de los demás. Con la educación emocional, los niños aprenden a enfrentarse de forma adecuada a muchos problemas y a controlar sus impulsos.

Con el Proyecto Emocionarte hemos querido abordar las emociones y sentimientos a través de diferentes manifestaciones artísticas (música, artes plásticas y literatura infantil). Es decir, hemos tratado de educar en el arte para educar las emociones.

Palabras clave: ***Calma, Miedo, Enfado, Amor, Alegría y Tristeza.***

Hoy en día la escuela no solo se centra en los aspectos puramente académicos, la educación emocional cada vez está más presente en nuestro currículo. Trabajar las emociones desde varios ámbitos nos proporcionará un desarrollo íntegro del niño. Este es un proceso que deberá formar parte de nuestras vidas desde la primera infancia hasta la vida adulta, y deberá ser trabajado e integrado tanto por los centros escolares, como por las familias.

Basándonos en la normativa actual, el trabajo de las emociones queda recogido en el artículo 12 de la LOE, no modificado por LOMCE, cuya finalidad es contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños. Dada la importancia de incluir en el currículo las emociones, en nuestro centro, uno de los objetivos propuestos en PGA fue: "*Fomentar la convivencia escolar entre todos los miembros de la comunidad educativa, reforzándola desde la tutoría.*" Y uno de los objetivos del Equipo Didáctico de Infantil fue: "*Reconocer y expresar las emociones a través de la expresión corporal y el arte*". Es a partir de toda esta fundamentación teórica, cuando decidimos incluir la Educación Emocional en nuestras programaciones didácticas, llevando a cabo metodologías activas y motivadoras, que nos ayuden a conseguir los objetivos propuestos, tanto a nivel de aula como de ciclo.

La experiencia que a continuación exponemos, se llevó a cabo en el curso escolar 2016/17 con dos grupos de alumnos de tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Tras la lectura del cuento de Anna Llenas "El monstruo de colores", y ante la gran expectación que produjo en nuestros alumnos, empezamos a ser conscientes de la importancia de incluir las emociones en nuestra rutina diaria de aula. Así surgió nuestro Proyecto EMOCIONARTE, en el que, además de recurrir a la literatura y la música, nos centramos principalmente en las artes plásticas, intentando que nuestros alumnos fueran capaces de reflexionar y abstraer los sentimientos y emociones que se esconden en las obras pictóricas de los autores que les fuimos presentando. Y a su vez expresando sus sentimientos a través de sus propias creaciones.

Distribuimos en nuestra programación, las seis emociones de nuestro cuento de referencia "El monstruo de colores": **calma, miedo, amor, enfado, tristeza y alegría**. Trabajando dos de ellas por trimestre, intentando que fueran opuestas entre sí, y que se relacionaran con la programación general del curso (ej: halloween - miedo). Y vinculando, cada emoción, con un pintor y alguna de sus obras.

En la Tabla I. queda reflejada la distribución por trimestres, así como los autores y obras trabajadas.

Los objetivos que pretendíamos alcanzar con la realización de este proyecto anual, y que realmente fueron conseguidos satisfactoriamente, fueron:

- Reconocer y expresar las emociones a través del lenguaje oral, corporal, artístico y musical, eligiendo el que mejor se ajuste a la situación y a la intención.
- Identificar los propios sentimientos, emociones y necesidades, y ser capaces de expresarlos a los demás aumentando el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa.
- Participar activamente en las actividades propuestas.

	PRIMER TRIMESTRE		SEGUNDO TRIMESTRE		TERCER TRIMESTRE	
Emoción	CALMA	MIEDO	AMOR	ENFADO	TRISTEZA	ALEGRÍA
Autor	Claude Monet	Edvar Munch	Jorge Gay	Frida Kahlo	Picasso	Andy Warhol
Obra	El puente japonés	El Grito	El amor nuevo	Varias obras	Dos mujeres leyendo	Varias obras

Tabla I. Distribución por trimestres de autores y obras trabajadas.

El esquema de trabajo que seguimos en el desarrollo de cada una de las emociones fue el siguiente:

MOTIVACIÓN

Realización de dinámicas a través de cuentos, canciones, bailes; para fomentar la expresión corporal, y actividades para expresar, de forma oral, los sentimientos y emociones.

Decoración del rincón EMOCIONARTE, según la emoción a trabajar, a través de láminas, imágenes, elementos decorativos, dibujos realizados por los niños y el nombre del autor, su fotografía y el cuadro a reproducir.

Decoración del rincón del miedo.

PRESENTACIÓN DEL AUTOR Y SU OBRA

Presentación del autor y de la obra a trabajar a través de libros, power point, diversos recursos web… Análisis de la obra, técnica utilizada, colores, corriente pictórica, emoción que quiere transmitir el autor, así como el sentimiento que les transmite dicho cuadro.

REALIZACIÓN DE LA OBRA

Reproducción de la obra seleccionada a través de diferentes técnicas plásticas: rasgado, recortado, pintura soplada, ceras blandas, acuarelas, témperas, tizas de colores mojadas, rotuladores, collage...

DOSSIER DEL AUTOR

Elaboración de un pequeño dossier con la biografía de los autores trabajados, título de la obra y emoción transmitida por la misma.

Dossier de las fichas realizadas de uno de los autores trabajados.

A continuación resumimos cómo trabajamos cada una de las emociones:

CALMA. Introdujimos esta emoción con música relajante y luz tenue, favoreciendo un clima de relax y confort. Una vez comentada en asamblea la sensación percibida, realizamos una actividad de puntillismo con bastoncillos impregnados en témpera formando espirales.

En otra sesión presentamos al autor, Claude Monet y su obra "El puente japonés". Una vez explicada su biografía y técnica pictórica, terminamos de decorar entre todos nuestro rincón de las emociones. En las posteriores sesiones se fue realizando el cuadro. Y finalmente concluimos con la elaboración del dossier sobre la biografía del autor, el título, la imagen real del cuadro, lo que ven y lo que les transmite.

MIEDO. Hicimos coincidir esta emoción con la festividad de Hallowen. Sorprendimos a los niños con una "terrorífica" decoración de nuestro rincón. Con poca luz y música tenebrosa experimentamos esta sensación y conversamos sobre cómo se habían sentido, qué cosas les producían miedo y cómo afrontarse a él. Contamos cuentos de esta temática: "La bruja Rechinadientes" de Meroto T., "Cuando a Matías le entraron ganas de hacer pis en la noche de Reyes" de Eras Ch. Posteriormente cada niño realizó un cuadro de un monstruo con la técnica de tinta china soplada.

En otra sesión pasamos a presentar el cuadro de "El Grito". Conversamos sobre él y sobre la sensación que les transmitía. Los niños imitaron ese gesto y los fotografiamos individualmente. Más tarde presentamos al autor del cuadro, Edvard Munch. Proporcionamos a cada niño una plantilla del cuadro en la que no aparecía el personaje. Los niños lo colorearon en diferentes sesiones con ceras blandas. Una vez terminada esta tarea lo barnizaron. Recortaron su fotografía y la pegaron, como si fueran ellos mismos los protagonistas. Por último se realizó el dossier del autor y su obra.

AMOR. Se creó un clima que les incitó a darse besos, abrazos y utilizando músicas relacionadas con el amor se propició el baile entre los compañeros. Realizamos dos sesiones referidas a dinámicas del amor. En una de ellas contamos el cuento "De qué color son los besos" de Bonilla. R. y hablamos sobre cómo podían ser los besos, cuándo se daban, si les gustaban y de qué color creían que eran, y pintamos besos en la PDI. Otro cuento que trabajamos fue, "Así es mi corazón" de Witek. J. Lo aprovechamos para introducir el día del la Paz y expresar cómo a ellos les gustaba que se sintiera su corazón. La manualidad realizada fue superponer varios corazones como se muestra en el libro y dejar colgando de un hilo un pergamino con una paloma en la que expresaron de forma libre sus sentimientos referidos al amor y la paz. En las posteriores sesiones presentamos al autor, Jorge Gay y su obra pictórica "El amor nuevo". Una vez explicada su biografía, terminamos de decorar entre todos el rincón de la emoción. En las posteriores sesiones se fue realizando el cuadro pintándolo con acuarela y recubriendo el fondo a modo de collage con cuadrados de papel de seda que se habían rasgado. Finalmente concluimos la sesión con la elaboración del dossier.

ENFADO. Comenzamos con la lectura del cuento "Vaya rabieta" de D´Allancé M. Conversamos sobre él y les animamos a que cada uno contase una situación en la que se enfadaron mucho y cómo lo solucionaron… Entre todos realizaron un mural del enfado en el que fueron pegando imágenes de "qué podemos hacer" y "qué no podemos hacer" cuando estamos enfadados. En otra sesión conocimos al pintor Jackson Pollok y su técnica "Dripping" (gotear pintura sobre un lienzo haciendo diferentes movimientos) pues nos pareció que podía servirnos para exteriorizar la rabia. Posteriormente, por parejas, realizaron un cuadro en papel continuo imitando la técnica de este autor. Otra pintora que trabajamos con esta emoción fue Frida Khalo. Visionamos sus autorretratos y conocimos su biografía. Cada niño dibujó su autorretrato con gesto enfadado en tamaño Din-A3, lo colorearon con acuarela y lo decoraron con animales tal y como solía hacer la autora en sus cuadros, superponiéndolos al retrato y utilizando la técnica del collage (pegando plumas, flores, mariposas, frutas…). Finalmente concluimos la sesión con la elaboración del dossier.

TRISTEZA. Se creó un clima de sobriedad acompañado de una música melancólica. Propiciar este clima, les hizo preguntarse qué le iba a pasar a la protagonista del cuento que teníamos preparado, "La cebra Camila" de Nuñez. M. Una vez comentado en asamblea lo que le hizo sentirse triste a la cebra Camila y lo que les provoca a ellos sentimientos de tristeza, cada niño confeccionó un traje con lanas, lazos, cintas… para que su cebra Camila dejara de estar triste. Otra de las sesiones fue presentar al autor, Pablo Picasso y su obra pictórica "Dos mujeres leyendo". Una vez explicada su biografía, terminamos de decorar entre todos el rincón de la emoción. En las posteriores sesiones se fue realizando el cuadro utilizando las técnicas de pincel con témpera aguada para el fondo, pintura con tizas mojadas para el cuerpo de las mujeres y recortado y pegado a modo de collage de algunas partes del cuadro como el pelo, las caras, las manos y el libro (trabajando así las figuras geométricas). Finalmente concluimos la sesión con la elaboración del dossier.

ALEGRÍA. Esta emoción nos sirvió como colofón de nuestro proyecto, coincidiendo también con el final de curso y de la etapa de infantil. Disfrutamos bailando canciones que a lo largo de estos tres años habían formado parte de tantos momentos felices compartidos. Realizamos la lectura de cuentos graciosos con la intención de hacer reír a los niños, "Cirilo el cocodrilo" de Taboada A., "El secreto del rey Curro" de Patacrúa. Para decorar el rincón realizamos diferentes collages con caras alegres, sonrientes… recortadas de revistas, folletos, periódicos, etc. En esta ocasión, el autor elegido fue Andy Warhol, por el colorido de sus obras y la alegría que transmiten. Después de conocer la biografía y obras del pintor los niños reprodujeron uno de sus cuadros. Seleccionamos uno sobre el conocido personaje infantil Mickey Mouse, que tuvieron que colorear con rotulador y el fondo de cada cuadrado con ceras blandas. Por último, realizamos el dossier del autor.

EVALUACIÓN

Evaluar el progreso en la adquisición de las habilidades expresivas es una tarea bastante subjetiva. Así, en las diferentes sesiones realizadas, algunos de los procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados fueron los siguientes:

Observación sistemática y directa, a través de escalas de observación que nos permiten registrar el grado de participación y asimilación de las actividades planteadas. Emocionómetro, utilizado como medio que nos aporta información significativa para valorar como cada niño, libremente colocando un distintivo en una de las imágenes que representa las emociones trabajadas, refleja su grado de satisfacción o sentimiento tras realizar la actividad.

Cuestionarios abiertos: por medio de los cuales preguntamos y recogemos la información basándonos en la escucha activa de sus propias aportaciones, experimentaciones y reflexiones.

Intercambios orales con los alumnos a través de asambleas y puestas en común.

Y el análisis de las producciones de los alumnos, valorando sus propias producciones plásticas, musicales y motrices, así como sus intervenciones en los juegos de simulación y dramatización propuestos.

Criterios de evaluación:

• Identifica y conoce las emociones trabajadas.

• Domina sus propias emociones.

• Expresa de forma oral, corporal, artística y musical sus sentimientos.

• Participa de forma activa en las dinámicas, juegos y actividades propuestas.

• Conoce los sentimientos de los demás y desarrolla la empatía.

CONCLUSIÓN

Con la realización de este proyecto, hemos podido constatar que la utilización de las diferentes manifestaciones artísticas (música, artes plásticas y literatura) en las aulas de infantil, son una gran herramienta para poder desarrollar la educación emocional en esta etapa.

Nuestros alumnos han aprendido a identificar, en ellos mismos y en sus compañeros, las emociones primarias (alegría, tristeza, miedo, calma, amor y enfado). A diferenciar entre emociones agradables o positivas y emociones desagradables o negativas. A descubrir que los distintos lenguajes (musical, plástico y literario), nos pueden sugerir diferentes emociones. Este trabajo les ha ayudado a conocerse mejor y a respetarse a sí mismos y a los demás, a saber ponerse en el lugar del otro y a respetar las diferencias. Todo ello en un agradable clima de aprendizaje y confianza, a través de un enfoque globalizador e interdisciplinar.

Como señalábamos al inicio del artículo, la educación emocional no es solo labor de las instituciones educativas, la familia y la sociedad también deben implicarse. En definitiva, y como dice un viejo proverbio africano: "Para educar a un niño, hace falta la tribu entera".

Para concluir, señalar que esta experiencia ha resultado enriquecedora para nuestros alumnos y también para nosotras, por ello seguiremos trabajando las emociones en nuestras aulas.

Bibliografía

LLENAS, A. *El monstruo de colores*, Barcelona, Editorial Flamboyant, 2012.

MEROT, T. *La bruja rechinadientes*, Pontevedra, OQO Editora, 2016.

HERAS Ch. *Cuando a Matías le entraron ganas de hace pis en la noche de Reyes*, Pontevedra, Kalandraka Editora, 2006.

BONILLA, R., *¿De qué color es un beso?*, Madrid, Editorial Algar, 2015.

WITEK, J., *Así es mi corazón* .Madrid, Editorial: Cubilete, 2014.

D´ALLANCÉ, M., *Vaya rabieta*, Barcelona, Editorial Corimbo, 2010.

NUNEZ, M., *La cebra Camila*. Pontevedra, Editorial: Kakandraka, 2000.

TABOADA A., *Cirilo el cocodrilo,* Madrid, Editorial SM, 2005.

PATACRÚA, *El secreto del rey Curro*, Pontevedra, OQO Editora, 2006.

LLENAS, A. 2015, Annallenas. Ilustraciones y diseño gráfico. Recuperado el 20 de septiembre de 2016, de www.annallenas.com

PINTADO, E. 2014, Aula de Elena. Recuperado el 20 de septiembre de 2016, de www.auladeelena.com

ABJ EN INFANTIL. APRENDER JUGANDO

ELISENDA CANO GASCÓN
CEIP Antonio Gargallo Moya

Este curso escolar hemos introducido en Educación Infantil el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) complementando nuestra tarea diaria de diseño y trabajo por Proyectos (ABP) y ABN (Matemáticas Manipulativas basadas en un Sistema Abierto basado en la Numeración). Se ha formado a docentes y familias y hemos realizado como experiencia innovadora Grupos Interactivos con familias para aplicar esta forma de trabajo en el aula.

Palabras clave: *Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ); Grupos Interactivos.*

La sociedad en la que viven nuestros alumnos es diferente a la que vivimos nosotros, por lo tanto ellos también son diferentes. Así que sus intereses, sus motivaciones, sus necesidades,…. han cambiado y nuestra forma de enseñar debe ser distinta y debemos adaptarnos a la realidad que ellos viven. Este aspecto nos lo marca la normativa y con experiencias de este tipo intentamos llevarlas a la práctica del aula.

MARCO TEÓRICO. ¿POR QUÉ JUGAR?

Una forma atractiva del proceso de enseñanza-aprendizaje es una metodología lúdica, de ahí la importancia del Aprendizaje Basado en el Juego. En nuestro caso, en la etapa de infantil, el juego está muy presente en el día a día. Partiendo de esa realidad nos hemos hecho la pregunta de este apartado.

La respuesta la encontramos apoyándonos en la neurodidáctica:

• Porque es nuestra manera natural de aprender.

• Porque estimula nuestra capacidad de superación y confianza (Retos).

• Porque crea un vínculo emocional. Compartimos espacio y tiempo con unas personas (Relaciones) y tomamos decisiones (Comunicación).

En nuestro caso seleccionamos los juegos de mesa con componente educativo para encontrar todas esas respuestas. De este modo se han ido introduciendo en el aula estos juegos y hemos creído necesario hacerlo con la colaboración de las familias. Este tipo de juegos, madurativamente, es posterior al juego simbólico.

Con cada juego se trabajan diferentes aspectos:

- Atención, concentración, memoria.
- Percepción visual o espacial.
- Comunicación.
- Funciones ejecutivas.
- Trabajo en equipo.

El error es parte del juego y por lo tanto es parte del proceso de aprendizaje. Se evitan etiquetas y comparaciones.

Referencia al currículo de educación infantil

Lo primero que nos planteamos es la relación del ABJ con el currículo para esta etapa (2008). Los contenidos básicos que destacamos son los siguientes:

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

Bloque II. Juego y movimiento

- Gusto por el juego en sus distintas manifestaciones.
- Progresiva confianza en sus posibilidades de acción y participación e interés en los juegos.
- Iniciación en la comprensión y aceptación de las primeras reglas para jugar, como medio de disfrute y de relación con los demás.

Lenguajes: comunicación y representación

Bloque 1. Lenguaje verbal

- Comprensión de las intenciones comunicativas de otros niños y adultos expresadas oralmente en situaciones de la vida cotidiana.
- Gusto por participar en distintas situaciones de comunicación oral.

Cuando nos planteamos el cómo desarrollarlos encontramos ayuda en diversas pautas que nos ofrecen los objetivos generales. Ahí destacamos tres:

c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales de higiene, alimentación, vestido, descanso, juego y protección.

e) Relacionarse de forma positiva con los iguales y con las personas adultas y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

Y así, antes de comenzar tuvimos claro el foco de la evaluación centrada en dos criterios:

- Participar en juegos regulando progresivamente la expresión de sentimientos y emociones. En este punto observamos la participación de cada alumn@, su tolerancia a la frustración, así como el respeto por sus iguales.
- Utilizar progresivamente la lengua oral para una comunicación positiva con sus iguales y con adultos e ir comprendiendo mensajes orales sencillos pero diversos, mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa. Cuando juegas, gestos, sonrisas, palabras, surgen de forma espontánea, a la vez que eres capaz de para pedir ayuda y manifestar deseos.

EXPLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El CIFE de Alcorisa ofertó en mayo de 2017 un Sábado Metodológico donde pudimos ver este recurso formativo y posteriormente en el primer trimestre se realizó una Jornada de Buenas Prácticas sobre ABJ en la UFI de Utrillas para profundizar sobre el tema. En ambas actividades contamos con la presencia de Lu2, nuestra principal fuente bibliográfica por su trayectoria en esta temática.

Cuando nos planteamos realizar este proyecto en nuestra aula pensamos en la tipología del alumnado. Son 11 niños de 4 y 5 años con diversas necesidades educativas. La principal es la adquisición del idioma español.

Se establecieron tres fases aumentando para la puesta en práctica:

El primer paso fue presentar los juegos en el primer trimestre a los niños de forma individual. Una vez realizada esta fase se dejaban en un rincón del aula para formar parte de la misma. Juegos como el "Dobble" entraron en esta categoría por la sencillez de sus normas, aspecto básico para fomentar la autonomía del alumnado.

Como muchos de estos juegos precisan interacciones, la figura del docente se hizo presente como moderador de los mismos en otra fase. Es lo que llamamos una segunda fase de recreos activos. Días fríos de otoño / invierno animaban a jugar en clase. En esta categoría destacamos los siguientes juegos: "Palabrea"; "Word on the Street", "Times Up" y el Juego Cooperativo "El Frutal".

Por último, cuando el ABJ ya era algo más cotidiano en las rutinas del aula, se decidió dar otro paso. Implicar a los padres para que estos pudieran entrar en el aula y gestionar las interacciones.

El asesor de formación de referencia formó al claustro del centro dentro de nuestro Plan de Formación y posteriormente se ofertó dos sesiones formativas a todas las familias del centro. La práctica que describimos sólo se ha llevado a cabo en la etapa de Educación Infantil.

Para la puesta en práctica de esta forma de trabajo en nuestra aulas de Infantil se crearon grupos heterogéneos. Cada grupo va pasando por los diferentes juegos seleccionados a la edad del alumnado y a su nivel, ya que deben suponer un reto cognitivo equilibrado. En cada uno de ellos hay un adulto que les explica y les guía en el juego, nunca les dirige. En una sesión de trabajo los alumnos están jugando a dos juegos diferentes. De esta manera al finalizar las diversas sesiones del taller todos habrán pasado por todos los juegos.

Los juegos que han formado parte de la experiencia de Grupos Interactivos se han basado en retos. Era los padres los que gestionaban el nivel de los retos dependiendo del alumnado en cada taller. Los juegos que se han utilizado en esta fase han sido los siguientes: "Klack!", "Los tres cerditos", "Camelot Jr", "Colour Code" y "Fantasma Blitz".

Brevemente pasamos a describirlos:

Klack!. Juego muy sencillo de percepción visual en el que se tiran dos dados y los jugadores tienen que encontrar las fichas que contengan la combinación de forma y color indicada.

Número de jugadores: de 1 a 6 Edad aproximada: a partir de 4 años.

Los tres cerditos. Se puede jugar con retos de día (sin el lobo) o de noche. El objetivo será o colocar los tres cerditos a tomar el sol o guardarlos dentro de sus casas a resguardo del lobo.

Número de jugadores: de 1 a 2 Edad aproximada: a partir de 3 años.

Camelot Jr. El reto consiste en crear la construcción necesaria para que la princesa y el caballero se encuentren.

Número de jugadores: de 1 a 2 Edad aproximada: a partir de 3 años.

Colour Code. El juego consiste en crear la misma imagen que te ofrece el libro de retos.

Número de jugadores: de 1 a 2 Edad aproximada: a partir de 4 años

Fantasma Blitz. El reto consiste en coger el objeto correcto según la carta seleccionada.

Número de jugadores: de 1 a 4 Edad aproximada: a partir de 4 años

ANÁLISIS DE RESULTADOS

La experiencia ha sido magnifica por el grado de compromiso tanto del alumnado como el de los padres que han formado parte del proyecto. Se han cumplido con creces los objetivos planteados y se ha generado un vínculo especial entre familia y escuela.

Respecto a la autonomía del alumnado, el ABJ nos ha ayudado a desarrollarla debido a la seguridad y repetición de los juegos seleccionados en todas las fases.

El trabajo en el ámbito emocional destacamos que el juego genera alegría y frustración. El aprender a gestionarlas ha sido un punto de trabajo clave. Al realizar Grupos Interactivos y ser grupos más pequeños ha facilitado este trabajo.

Ha sido este hecho, el de compartir un espacio y tiempo con iguales y adultos, lo que nos ha obligado a la necesidad de comunicación. Además destacamos aquí el potencial del ABJ para trabajar otro tipo de lenguajes como el icónico (interpretación de símbolos que nos dan órdenes) o expresivo (gestos para comunicar).

CONCLUSIÓN

Es importante que conozcáis y probéis los juegos antes de introducirlos en el aula. En función del tamaño del grupo, es útil y más eficaz disponer de dos copias de cada juego. Resulta altamente positivo y didáctico que los niños que conocen el juego enseñen y expliquen a los que no lo han jugado aún.

El CIFE de Alcorisa nos ha facilitado un Decálogo para las Familias. Nos encanta este lema: Unas veces se gana, siempre se aprende.

Si queréis saber más de este tema os recomiendo visitar la web del CIFE de Alcorisa. Está realizando una Ruta Formativa y dispone de varias infografías con información de interés.

La tenéis disponible en:

http://cifealcorisa.catedu.es/?page_id=1661

Bibliografía

ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón

LU2. http://www.lu2.cat/

CLASS DOJO.
LA APP QUE FACILITA LA GESTIÓN DEL AULA

EMILIO FERRER CARRASQUER
CRA Alto Maestrazgo

ClassDojo es una aplicación gratuita, disponible tanto para dispositivos móviles como ordenadores, que permite crear clases y facilitar la gestión de nuestras aulas. Su uso es muy sencillo para profesores y familias, favorece la motivación de los alumnos, y nos ofrece multitud de posibilidades para facilitar el trabajo en clase.

Palabras clave: *Comunicación, tecnología, aplicaciones, interactividad, ClassDojo.*

ORIGEN Y COMIENZOS DE CLASSDOJO

El origen de la aplicación se remonta allá por agosto de 2011, cuando dos británicos llamados Sam Chaudhary y Liam Don lanzaron la primera versión de ClassDojo, a la que 80 profesores se unieron en tan sólo una semana. En ése momento, empezaba su andadura en fase beta, de prueba, como una plataforma de gestión del aula en la que participan tanto estudiantes como profesores, y también padres.

Cinco semanas después, en septiembre de 2011, eran más de 12.000 profesores los que se habían registrado, y su crecimiento fue continuo hasta finales de ese año, donde más del 1% de los docentes de Estados Unidos (unos 35.000 profesores aproximadamente) formaban parte de esa "tribu".

2012 fue el año de su expansión internacional, ayudada en gran parte a muchos de los docentes que de ella formaban parte. Entre todos, consiguieron que se tradujera a más de treinta idiomas, lo que favoreció su difusión. Además, se lanzó la aplicación para dispositivos iOS (para Android fue al año siguiente) y se expandió con el fin de que los alumnos pudiesen registrarse, para, entre otras finalidades, modificar y personalizar sus avatares.

La aplicación estaba ya presente en muchos centros educativos debido a la labor de sus docentes, pero 2014 fue el año en el que se difundió "el programa de mentores ClassDojo", que permitía conectar educadores de una escuela a otra. Del feedback entre empresa y usuarios surgieron, en años posteriores, las mejoras en la aplicación que han llegado hasta el día de hoy, y de las que más de 35 millones de usuarios de todo el planeta se están beneficiando.

CLASSDOJO EN EL DÍA A DÍA DEL AULA

ClassDojo es, básicamente, una herramienta GRATUITA para administrar las clases, ya sea desde el teléfono móvil o con el ordenador. Se puede asemejar al clásico cuaderno del profesor con el listado de clase, pero esta vez utilizado de manera interactiva, más atractiva, y en el que poder hacer partícipes a los alumnos.

Cada niño está representado con un avatar (un monstruito muy divertido de colores) al que el profesor le puede otorgar puntos positivos o negativos en función de lo que hace el alumno: si ha trabajado en equipo, su participación en clase, si ha ayudado a un compañero, si muestra respeto… y así con una lista tan grande como el profesor quiera. Se recomienda que esos ítems sean reducidos y concisos, no poner más de cuatro o cinco, para hacer que el manejo sea mucho más rápido y eficaz.

Además, se puede utilizar para controlar la asistencia a clase, ya que incluye un apartado en el que listar los retrasos y las ausencias de manera muy sencilla, y otras muchas funcionalidades muy útiles en clase que se van descubriendo a medida que te introduces en el manejo de app: permite seleccionar un alumno al azar (muy útil en algún momento determinado), tiene un contador de tiempo atrás (para el trabajo cooperativo o alguna actividad concreta muy necesario), etc.

Pero esta herramienta no sólo afecta a nuestros alumnos, ya que también implica a las familias. Los padres, a los que se les ha hecho llegar una invitación personal, pueden seguir en todo momento la evolución de sus hijos, los puntos que tienen, y qué días se han conseguido.

Una gran opción que nos permite ClassDojo es la posibilidad de intercambiar mensajes privados con las familias. En éste caso, se pueden sustituir las notas enla agenda por un mensaje de texto que les llega in-

mediatamente (si tienen activadas las notificaciones en el teléfono móvil, o cuando entren en la aplicación si no las tienen activadas), o el punto positivo o negativo que se ha ganado su hijo, lo que facilita enormemente la comunicación con los padres, ya que es mucho más directa y fluida (bien es cierto que desde la perspectiva negativa, puede ser un arma de doble filo en caso de no ser correctamente utilizada por alguna de las partes).

Con lo explicado anteriormente no se quiere decir que ClassDojo pueda sustituir a cualquier reunión, pero si es muy válida para cuestiones en las que se quieran hacer llegar a las familias algún tipo de información sin necesidad de que vengan al colegio (información de excursiones, notas generales del colegio…).

Otra de las funcionalidades destacadas de ClassDojo es que puede funcionar como una pequeña red social muy parecida a Twitter o Facebook a través de su "historia". Los profesores que participen en la clase creada (más adelante se abordará éste aspecto) pueden publicar lo que deseen en ella: mensajes, enlaces, fotos, vídeos…

En los casos concretos de docentes que no tengan blog, puede servir como medio de difusión a las familias de muchas cosas que se realizan dentro de la escuela y que puede ser interesantes que conozcan: fotos de contenidos que se han trabajado en clase para que se pudiera seguir su evolución; actividades que han resultado divertidas; enlaces a webs de interés sobre cosas que se trabajan en el aula por si quieren seguir trabajando en casa; pedir la colaboración de los padres en alguna actividad determinada… En definitiva, un "muro informal" en el que tanto padres, alumnos y profesores están comunicados de manera instantánea.

Un profesor puede crearse tantas clases como grupos diferentes tenga en el colegio, y en cada una de ésas clases pueden sumarse (a través de invitaciones) los docentes que quieran. Como en todos los ámbitos escolares, cuántos más profesores estén implicados, mejor, ya que el sistema de puntos será utilizado en varias asignaturas, y no se quedará aislado en la que imparta un solo docente.

¿CUÁL ES EL FIN?

Llegados a éste punto, una vez abordadas las características principales de la aplicación, vamos a centrarnos en la utilidad que pueden tener, y en el uso que cada docente quiera darle, el cual queda a expensas de sus propias finalidades.

Son muchos los objetivos que se pueden plantear al acercar éste tipo de herramientas a nuestros alumnos, y más concretamente el uso de ClassDojo como es en éste caso.

Particularmente, los tres objetivos principales que guían mi uso en clase son:

1. Facilitar y favorecer la comunicación entre las familias y el colegio.

2. Introducir a los alumnos en una dinámica de juego.

3. Utilizar el juego como medio para mejorar la actitud y participación en clase.

El primer objetivo queda sobradamente explicado en las líneas anteriores, ya que la comunicación con los padres nunca había sido tan fluida y rápida como lo es ahora. La posibilidad de intercambiar mensajes instantáneos desde una plataforma "escolar" facilita mucho ese proceso, separándolo de otros canales que pueden resultar más "engorrosos" como WhatsApp, y haciendo que sean más rápidos como la agenda escolar.

El segundo objetivo es muy útil y exitoso en la escuela del siglo XXI. No sólo podemos "jugar" o "gamificar" el aula con ClassDojo, sino que podemos ayudarnos para conseguirlo de otras herramientas o aplicaciones como Kahoot, Plickers, Mentimeter… u otras tantas tan conocidas en nuestro día a día para favorecer el aprendizaje y la motivación de los alumnos, así como otorgarle un carácter diferente a las evaluaciones, más atractivo y divertido.

Y el tercer objetivo, y no menos importante,es el de intentar mejorar la actitud en clase a través del trabajo y la voluntad de todos. Para eso, hemos establecido a principio de curso y de mutuo acuerdo con los alumnos un sistema de recompensas por el que ellos pueden conseguir una serie de premios si logran llegar a una determinada puntuación. Cada punto que ellos suman de manera individual al hacer algo bien se va añadiendo a una puntuación global que es la que nos sirve de referencia. Eso hace (o debería hacer) que cada uno mejore su autonomía y responsabilidad en clase con el objetivo de lograr los premios de los cuáles todos se van a ver beneficiados. Y si se ayudan y cooperan entre ellos, esa recompensa será más fácil de alcanzar.

Y es aquí donde las estrategias de cada profesor entran en juego para hacer que la clase esté totalmente implicada, aunque si se investiga (no hace falta buscar mucho para encontrar información) por Internet hay muchas y muy buenas ideas de compañeros para hacerlo. Algunas de las más destacadas y que más se adaptan a lo que ClassDojo es para mí son:

- Otorgar un determinado número de puntos al principio de semana automáticamente y que ellos trabajen para mantenerlos a lo largo de los cinco días.

- Periódicamente establecer un objetivo muy concreto, sencillo y fácil de conseguir para poder entregar varios puntos a toda la clase y acercarles a su objetivo.

- Si un alumno no hace lo que debe, premiar a todos sus compañeros con un punto salvo a él…

Y así con una larga retahíla de buenos consejos y "trucos" para mejorar la clase.

CONCLUSIÓN

En un momento de la educación en el que la innovación, las metodologías activas y las TIC y TAC están cada vez más presentes en nuestro día a día (y bienvenidas sean), no debemos olvidarnos de las múltiples aplicaciones que facilitan este proceso de gamificar las aulas para mantener a nuestros alumnos enganchados a lo que queremos. Así que, adelante, anímate y comienza a utilizar ClassDojo.

Bibliografía

MARÍN, VERÓNICA (2015). *La gamificación educativa*. Una alternativa para la enseñanza creativa. Universidad de Córdoba.

ESPESO, P. (2016). *ClassDojo: ¿qué es y cómo empezar a usarlo en clase?* https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/classdojo-que-es-como-empezar/33376.html. Consultado el 8 de febrero de 2018.

TeachingSolutions (2017). *5 consejos para utilizar ClassDojo de forma eficaz*. https://teachingsolutions.es/5-consejos-para-usar-class-dojo-de-forma-eficaz.html. Consultado el 8 de febrero de 2018.

Gammaficados (2017). *ClassDojo: 5 consejos de oro*. https://www.youtube.com/watch?v=kVaJWRrph4k. Consultado el 10 de febrero de 2018.

ClassDojo (2018). *ClassDojo: sobre nosotros*. https://external.classdojo.com/es-es/about/. Consultado el 22 de enero de 2018.

EL TEATRO: FUENTE DE APRENDIZAJE Y CRECIMIENTO PERSONAL

LAURA MONFORTE MONFORTE
CRA Alto Maestrazgo

"La vida es una obra de teatro que no permite ensayos. Por eso, canta, ríe, baila, llora y vive intensamente cada momento de tu vida antes que el telón baje y la obra termine sin aplausos" . Charles Chaplin.

El teatro es una herramienta pedagógica que brinda una excelente oportunidad para integrar los aspectos curriculares y los emocionales de un modo lúdico, motivador, transversal y multidisciplinar. En este artículo se exponen los beneficios de la utilización del teatro para potenciar el desarrollo integral del alumnado a través de un proyecto interdisciplinar llevado a cabo con alumnos de 3º y 4º de Educación Primaria de un colegio rural agrupado.

Palabras clave: *Teatro, educación emocional, desarrollo integral, inteligencias múltiples, proyecto interdisciplinar.*

En las últimas décadas la educación emocional ha ido ganando mayor importancia en el sistema educativo español, evidenciando que los factores afectivos, emocionales, personales y sociales complementan a los aspectos cognitivos e, influyen en el desarrollo integral de las personas y en las probabilidades de éxito en la vida.

En este sentido, diversos autores tales como Vázquez y Carballar (1999) y Prado (2004) consideran que el teatro en el aula brinda una excelente oportunidad para integrar los aspectos curriculares y los emocionales de un modo lúdico, motivador, transversal y multidisciplinar.

De manera más concreta, Cañas (1999) destaca que las representaciones teatrales plantean contextos que favorecen la percepción de uno mismo y de los demás, permitiendo a los alumnos valorar sus potencialidades y dificultades. Por lo tanto, el teatro fomenta el autoconocimiento e influye positivamente en la autoestima y la autoconfianza. Asimismo, dicho autor enfatiza la idea de que los alumnos pueden encontrar en el teatro un medio para expresar sus sentimientos tanto a través del lenguaje verbal como de la expresión corporal.

En relación con la mejora de la convivencia en la clase, la dramatización puede contribuir positivamente debido a su naturaleza grupal.

En primer lugar, el teatro conlleva un entorno lúdico y dinámico que favorece las relaciones interpersonales al exponer al alumnado a diversas situaciones en las que se favorece el conocimiento de los compañeros y potencia el desarrollo de la empatía. En este sentido, Reyzabal (1993, p.217) expone que "el que interpreta se pone en el lugar del otro y aprende a respetarlo, a valorarlo".

En segundo lugar, supone un trabajo en equipo en el que cada alumno tiene un papel asignado tan importante como el de cualquier otro y que debe desempeñar correctamente para que todo fluya de la manera adecuada. Por lo tanto, se genera un sentimiento de pertenencia al grupo en el que prima la responsabilidad, el compromiso, la confianza, el compañerismo y el éxito colectivo sobre el individual.

En esta línea, los alumnos que normalmente pasan desapercibidos en el grupo debido a su carácter introvertido, gracias al teatro pueden convertirse en protagonistas y percibir cómo su trabajo es reconocido dentro del grupo. Como consecuencia, la inclusión del alumnado se convierte en una realidad.

Por último, a través del teatro se pueden escenificar distintos tipos de situaciones que permiten a los alumnos experimentar vivencias desde diversas perspectivas; proporcionándoles numerosas estrategias de resolución de problemas, mejorando la comprensión y el análisis crítico del problema. Todo ello favorece que los alumnos desarrollen su autonomía y sean conscientes de las consecuencias de sus actos; convirtiéndoles en personas reflexivas, participativas y con un adecuado control emocional. Asimismo, se potencia el desarrollo de la autoconfianza, la tolerancia, la comprensión de diversos puntos de vista distintos al suyo y la búsqueda de soluciones que favorezcan al grupo.

Para concluir, cabe destacar que el teatro influye positivamente en el desarrollo de la competencia lingüística. A través de las representaciones teatrales se trabaja fundamentalmente la lengua oral y el alumnado mejora no solo sus habilidades de expresión oral - tanto a nivel verbal como no verbal - sino también sus capacidades de recepción, al crear contextos en los que los alumnos expresan ideas y/o sentimientos y tienen que prestar atención a lo que comunican sus interlocutores. De este modo se favorece la adquisición de estrategias de escucha activa.

FUNDAMENTOS CURRICULARES DE LA EXPERIENCIA

Durante el primer trimestre del presente curso académico el alumnado de 3º y 4º de Ed. Primaria de la localidad de Cantavieja - C.R.A. Alto Maestrazgo, realizaron una obra de teatro trabajando de manera interdisciplinar desde las áreas de Lengua Castellana

y Literatura, Educación Física y Educación Artística (plástica).

Para ello, se tomaron como punto de partida los siguientes criterios de evaluación de las áreas implicadas en el proyecto, establecidos en la Resolución de 12 de abril de 2016:

Crit. LCL. 5.2. *Leer, analizar y dramatizar textos literarios (narrativos, líricos y dramáticos) en prosa y en verso, reconociendo e identificando algunos recursos del lenguaje literario (aspectos concretos presentados anteriormente) como medio para valorar y disfrutar con este tipo de textos.*

Crit. LCL. 5.3. *Producir a partir de modelos dados y también progresivamente de modo libre, textos literarios en prosa o en verso. Elaborar estas producciones de manera individual o en grupo, con la ayuda del profesor en la creación de cuentos, poemas, canciones, fragmentos teatrales, etc. que puedan ser compartidos aprovechando los espacios (biblioteca de la localidad, de centro o de aula) y medios disponibles (recursos TIC, publicaciones, etc.).*

Cri. EF. 5.1. *Utilizar recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para elaborar producciones con intención artística o expresiva.*

Crit. EA. PL. 2.2. *Realizar producciones plásticas (bi y tridimensionales), individualmente y en grupo, siguiendo pautas elementales del proceso creativo y eligiendo las más adecuadas para la realización de la obra planeada.*

> *El teatro fomenta el autoconocimiento e influye positivamente en la autoestima y la autoconfianza.*

En esta línea, se establecieron los siguientes objetivos generales y específicos:

OBJETIVOS GENERALES

• Potenciar la autoestima y la autoconfianza del alumnado.

• Favorecer el desarrollo de habilidades de socialización, tolerancia y cooperación entre el alumnado.

• Consolidar un marco de convivencia positiva entre el alumnado y, entre el alumnado y el profesorado.

• Fomentar la colaboración de la comunidad educativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

• Conocer las características fundamentales del teatro.

• Utilizar adecuadamente la lengua oral como medio de expresión.

• Identificar en su propio cuerpo recursos comunicativos y disfrutar con ellos (voz, gestos, mirada, movimiento)

• Mejorar la dicción y la expresión corporal al hablar frente a una audiencia.

• Elaborar el vestuario y los decorados para la obra del teatro utilizando diversidad de materiales y técnicas.

EXPERIENCIA EN ACCIÓN

Fase 1: Creando expectativas

Hace algunos años fui la tutora de varios hermanos mayores de los alumnos que este año están en mi clase. Es por ello por lo que decidí que para potenciar su motivación hacia el teatro, la actividad inicial consistiría en la proyección de la obra de teatro que interpretaron sus hermanos en el festival de Navidad de aquel curso.

Tras ver a sus hermanos y conocidos en acción, el entusiasmo se apoderó de ellos y automáticamente expresaron su deseo de representar una obra de teatro al finalizar el primer trimestre ante sus compañeros y familiares. Es por ello que decidieron que la temática estaría relacionada con la Navidad.

Una vez acotado el tema, se planteó una lluvia de ideas sobre los posibles personajes y la trama. Fue entonces cuando uno de los alumnos se acordó del villancico que habíamos aprendido durante el curso anterior en el área de inglés: *when Santa got stuck up the chimney.* A sus compañeros les apasionó la idea de representar una obra de teatro basada en dicho villancico y… ¡la crearíamos entre todos!

Entonces surgió una duda… ¿Cómo se escribe un teatro? Y así fue como se despertó la curiosidad. Para poder jugar a ser dramaturgos lo primero que había que hacer era conocer las características del teatro.

Fase 2: Conociendo las características del teatro

Utilizando el texto de la obra de teatro que habíamos visionado se abordaron los elementos fundamentales del teatro: estructuración del texto, los personajes, las acotaciones,… y analizamos cómo lo habían llevado a escena los alumnos el día de la representación: la im-

portancia del tono de voz, los gestos, los decorados, el vestuario y el sentido de la audiencia.

Fase 3: jugando a ser dramaturgos

De manera individual, cada alumno debía pensar sobre cómo le gustaría que fuera la trama de la obra de teatro (inicio-nudo-desenlace) y anotarlo brevemente en un papel.

Posteriormente, lo tenían que compartir con sus compañeros de mesa (están sentados en grupos de cuatro alumnos) y llegar a un consenso sobre cómo decidían en su grupo que sería la historia

Finalmente, cada grupo comunicó sus ideas al resto de grupos y entre todos decidieron cuál sería la trama definitiva de la historia.

Escribir una obra de teatro para veinte personajes podía resultar bastante costoso y complicado para su nivel. Por lo tanto, basándome en la trama que habían decidido los alumnos, escribí el guión dejando que ellos fueran los que escribieran el final.

Cada grupo, aplicando todos los elementos del teatro que habían aprendido en sesiones anteriores, escribió su acto final, repartieron los personajes y lo interpretaron ante el resto de grupos. Posteriormente se realizó una votación y se eligió cuál sería el final de la obra de teatro.

Las representaciones fueron grabadas y se analizaron posteriormente valorando entre todos si se habían tomado en consideración la importancia del tono de voz, los gestos y el sentido de la audiencia.

Fase 4: El teatro como medio y no como fin

En primer lugar, en el área de Lengua Castellana y Literatura, además de abordar el género dramático, se utilizó el guión de la obra de teatro para estudiar distintos elementos lingüísticos en contexto, favoreciendo de este modo el aprendizaje significativo y funcional de los mismos.

Algunos contenidos que se abordaron a partir de dicho guión fueron:

- Sinónimos y antónimos.
- Tipos de oraciones: enunciativas, exhortativas, exclamativas e interrogativas.
- Sustantivos y adjetivos: género y número.
- Demostrativos.
- Sujeto y predicado.
- Ortografía: b/v, h (verbo hacer, haber, tiempos compuestos).
- Signos de puntuación.
- Elementos de la expresión oral
- Características de un cartel.

Todos ellos se trataron de un modo lúdico y participativo planteando actividades de búsqueda y sustitución, interpretando fragmentos de la obra incluyendo variaciones, fomentando el trabajo en equipo y utilizando el guión de la obra de teatro como partida para presentar y trabajar dichos contenidos.

En segundo lugar, en el área de Educación Física, la obra de teatro contribuyó a que los alumnos conocieran y utilizaran las posibilidades expresivas del cuerpo y el movimiento para comunicarse con desinhibición, creatividad y espontaneidad; aprendieran a valorar la propia riqueza corporal expresiva y la de los demás, favoreciendo de este modo las relaciones interpersonales en el grupo.

Por último, desde el área de Plástica se realizaron los decorados y el vestuario para la obra de teatro.
Para ello seleccionaron y utilizaron una gran diversidad de materiales tanto nuevos como reciclados: bolsas de basura, cartulina, témperas, rotuladores, celofán, vasos, rollos de papel higiénico, botellas de plástico, bricks, cajas de cartón,… Todo ello favoreció el trabajo de estrategias de resolución de problemas ya que en ocasiones sus ideas no funcionaban tal y cómo habían pensado.

Fase 5: El debut

Desde el área de Lengua se elaboraron los carteles informativos sobre la celebración de la obra de teatro, tomando en consideración los elementos esenciales: ¿qué? ¿cuándo? y ¿dónde?

Para ello, en primer lugar se enseñó a los alumnos el uso básico de Microsoft Publisher: selección de plantillas, insertar imágenes, formato de texto e imagen.

A continuación, los alumnos diseñaron por grupos un cartel, lo compartieron con los compañeros y se eligió por votación el que se iba a utilizar para promocionar el estreno de la obra.

Por último, se decidió en qué lugares se iban a colocar los carteles para que toda la comunidad educativa pudiera asistir al estreno.

La obra se realizó la semana previa a las vacaciones de Navidad fuera de horario lectivo para favorecer la asistencia de las familias y vecinos de los alumnos.

El resultado fue altamente gratificante: ver la cantidad de familias y vecinos que vinieron a ver la obra de teatro; cómo los alumnos más introvertidos se despojaron de su timidez, alzaron la voz y disfrutaron del momento; la gran sonrisa que se dibujaba en sus caras cada vez que volvían al backstage y; sobre todo, el gran abrazo colectivo en el que se fundieron todos los alumnos al finalizar la obra evidencia que la utilización de la dramatización como eje vertebrador del proceso de aprendizaje favorece las relaciones interpersonales y potencia la cohesión del grupo; así como también, incide positivamente en la autoestima, el autoconcepto y la autoconfianza. Siendo todos ellos fundamentales para lograr el desarrollo integral del alumnado y aumentar las probabilidades de éxito en la vida.

EVALUACIÓN

El objetivo de este proyecto interdisciplinar no era el estreno de la obra de teatro (el producto final) sino el proceso. Sin embargo, los alumnos están tan acostumbrados a la importancia del resultado final que para ellos fue lo más relevante.

No obstante, para los maestros que participamos en el proyecto lo significativo fue percibir cómo nuestros alumnos fueron evolucionando en la adquisición de los distintos elementos programados, tanto a nivel curricular como en relación con la inteligencia emocional, a lo largo de los dos meses que duró el proyecto.

De hecho, a la hora de evaluar el proceso de aprendizaje se utilizaron rúbricas para valorar cómo había mejorado la expresión oral de los alumnos, cómo habían trabajado en grupo, la actividad de escritura-interpretación del último acto del teatro, la elaboración del cartel, el diseño de los decorados y la confección del vestuario, entre otros; pero el día del estreno de la obra de teatro ningún alumno fue evaluado.

CONCLUSIONES

La utilización del teatro en el aula potencia la creatividad, el trabajo en equipo, la empatía y brinda una excelente oportunidad para integrar los aspectos curriculares y emocionales de un modo lúdico, motivador y multidisciplinar.

Si nuestro objetivo es fomentar el desarrollo integral del alumnado, tomando en consideración la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995), el teatro es una estrategia didáctica óptima para desarrollar aquellas inteligencias, que en ocasiones, erróneamente se dejan de lado tales como la interpersonal, intrapersonal, espacial y corporal-kinestésica.

A lo largo de la vida, muchas serán las ocasiones en las que nuestros alumnos tendrán que hablar en público, controlar su nerviosismo y ponerse en el lugar del otro (entrevistas de trabajo, oposiciones,…) por lo tanto, la exposición a situaciones similares y dotarles de estrategias de autocontrol es fundamental si queremos contribuir a aumentar las probabilidades de éxito en sus vidas.

Me lo contaron y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí (Confucio).

Bibliografía

VÁZQUEZ, F. J. Y CARBALLAR, J.A (1999): *Evolución del teatro en el ámbito escolar (Una visión desde Andalucía)*, Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura, monográfico «Teatro y juego dramático», 19, pp. 20-32.

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

CAÑAS, J. (1999): *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro.

REYZÁBAL, M.V. (1993): *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.

Resolución de 12 de abril de 2016, del Director General de Planificación y Formación Profesional por la que se ofrecen orientaciones sobre los perfiles competenciales de las áreas de conocimiento y los perfiles de las competencias clave por cursos, establecidos en la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

METODOLOGÍAS ACTIVAS. ENFOQUE CENTRADO EN EL APRENDIZAJE: CENTROS DE APRENDIZAJE

SERGIO MAYA CASBAS
CEIP La Fuenfresca

Centros de aprendizaje: una formula sencilla y motivadora de fomentar la autonomía, competencia lingüística, trabajo de distintas destrezas, plan lector, tratamiento de inteligencias múltiples, trabajo en pequeño grupo, diferenciación, inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales y la participación de las familias en el aula.

Palabras clave: *Autonomía del aprendizaje, destrezas, competencia lingüística, motivación, interacción, diferenciación.*

MARCO TEÓRICO

El enfoque centrado en el aprendizaje implica una manera distinta de pensar y desarrollar la práctica docente; cuestiona el paradigma centrado en la enseñanza repetitiva, de corte transmisivo-receptivo y tiene como referente la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza. De este modo, el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados. Este enfoque se fundamenta en un acto intelectivo pero a la vez social, afectivo y de interacción.

REFERENCIAS AL CURRÍCULO

Debido a la gran cantidad de actividades que se pueden realizar durante los centros de aprendizaje, así como a la variedad de destrezas trabajadas y al hecho de que esta metodología se puede llevar a cabo desde diferentes áreas, los criterios de evaluación o estándares de aprendizaje variarán en función de un área u otra.

"Un colegio es un lugar de encuentro que debe favorecer el conocimiento y el aprendizaje pero también la emoción, la investigación y la conversación entre sus componentes. Si estamos provocando un cambio en la educación, si queremos transformar el sistema educativo y lograr la ansiada Escuela del siglo XXI, debemos plantearnos nuevos conceptos, como distintas formas de aulas, más flexibles y adaptadas a las necesidades de cada alumno". (Tekman Books, blog).

Parece claro que la enseñanza de idiomas es todavía una asignatura pendiente en nuestro país y es que, sumado al hecho de que no somos un país angloparlante, y que resulta difícil salir de los métodos tradicionales y de los libros de texto, no debemos olvidar que éstos son sólo un recurso, pues los docentes tenemos libertad para usarlos en mayor o menor medida y poder combinar su utilización con otros materiales, estrategias, enfoques o metodologías. Es precisamente hoy en día cuando más opciones tenemos los docentes para diseñar, probar y experimentar otras "maneras" de enseñar, no sólo una lengua extranjera, sino cualquier otra área del currículo.

EXPERIENCIA

Lo que me dispongo a presentar aquí es una forma diferente de abordar los contenidos de un área del currículo, en mi caso de dos: inglés y science.

Tras mi paso como docente por un país angloparlante tuve la oportunidad de conocer nuevas tendencias y metodologías que, una vez puestas en práctica durante varios años, me hicieron ver la necesidad de un cambio en la dinámica que como estudiante y maestro había podido ver y experimentar en nuestro país.

Se trata de los "Learning Centers" o Centros de Aprendizaje, una novedosa metodología basada en el "Learning Centered Approach" y el "Task centered learning". Una similitud con éstos podrían ser los llamados "rincones" de Educación Infantil, con la diferencia de que en Primaria están más orientados hacia un aprendizaje más autónomo de contenidos conceptuales, sin dejar en ningún momento de lado los actitudinales y procedimentales que también tienen aquí gran relevancia.

Una sencilla y breve **definición** de este sistema de trabajo sería: espacio y momento de la clase en el cual los estudiantes trabajan en pequeños grupos de 4-5 miembros rotando cada grupo por los diferentes centros (actividades) que realizarán de forma progresivamente más autónoma, pudiendo contar con la ayuda de un adulto (auxiliar de conversación o padre/madre voluntario), mientras el maestro/a se reúne con uno de los grupos para realizar "lectura guiada" durante unos 25 minutos. Cada uno de los centros guardará relación con una unidad o tema determinado que se esté estudiando en clase en ese momento.

Ya he mencionado a las **familias**, y es que es aquí donde el docente puede hacer uso del conocimiento y capacidad de los padres/madres que voluntariamente desean cooperar en el aula. Abriendo esta puerta conseguimos, no sólo acercar la escuela a la familia, sino también motivar a los estudiantes, que disfrutan viendo a sus padres participar en clase y trabajar con ellos y sus compañeros. Así pues, el papel de los padres sería de guía o apoyo durante la actividad a desarrollar, pues el trabajo preparado para cada centro

siempre estaría pensado para que los niños lo pudieran hacer autónomamente.

Como toda actividad de clase, los Centros de Aprendizaje deben tener unas **reglas** claras que faciliten el trabajo; éstas son: trabajar en voz baja para no molestar, no abandonar la actividad ni el espacio asignado para la misma y terminar el trabajo para poder rotar al siguiente centro.

Para poder llevar a cabo la actividad es necesaria una pequeña **reestructuración del espacio físico** del aula, ya que cada uno de los centros requerirá un espacio y un material determinado. Así pues, mi clase está organizada en los siguientes **espacios**:

- Una mesa para lectura guiada para uno de los grupos que trabajará siempre conmigo.

- Un rincón de biblioteca de aula donde los alumnos pueden leer en parejas e individualmente (con diferentes tipos de libros relacionados con el tema de estudio y con una rúbrica de evaluación para la lectura en parejas).

- Un espacio para el trabajo con el ordenador y otro con un radiocasete para audiciones de libros.

- Un espacio para juegos de mesa comunicativos, actividades creativas, manipulativas y plásticas.

- Y otra mesa para trabajo de fichas.

En la siguiente fotografía se pueden observar un cartel con los distintos centros para que los grupos puedan ver la actividad que han de realizar, el cartel recordatorio de las normas y una fotografía de un mapa de una clase trabajando desde el enfoque de Centros de Aprendizaje.

En cuanto a los **agrupamientos** de los alumnos, pasaríamos de los grupos heterogéneos en los que (trabajando desde el Aprendizaje Cooperativo) están agrupados en clase a un agrupamiento homogéneo, pues durante centros voy a favorecer lo que se conoce como "**differentiated instruction**" dando a cada grupo las herramientas y materiales necesarios según su propio nivel de aprendizaje. De este modo, por ejemplo, si en el aula se dan tres niveles de lectura, para realizar la actividad de lectura guiada el maestro/a seleccionará tres niveles distintos de lectura: un nivel que exceda, un nivel medio y otro más bajo, de modo que ningún estudiante llegará a frustrarse al enfrentarse al material de trabajo.

Otra cuestión importante a la hora de trabajar desde el enfoque de Centros de Aprendizaje es la **organización**. Evidentemente, el trabajar con este modelo requiere un tiempo de preparación y organización del material, así como de adaptación del grupo-clase al sistema de trabajo. Salimos del sistema tradicional de dar la misma ficha fotocopiada o usar el cuadernillo del estudiante con toda la clase y en su lugar se preparan diferentes modelos más adaptados a las necesidades de los alumnos.

En lo relativo a los **materiales**, es importante recordar que deben ser variados para poder satisfacer las necesidades de cada centro y de los propios estudiantes (materiales impresos, lecturas de ficción o realidad, TICs, audiolibros, juegos, creativos, rúbricas de evaluación, etc.). Habrá de refuerzo, repaso, ampliación e investigación; y todos ellos deben estar organizados en diferentes cajas o casilleros en los que aparecerá el nombre del centro (escritura, ortografía, science, vocabulario, juegos, etc.). De este modo, tendremos también en la clase un espacio determinado para que los alumnos puedan encontrar estos materiales y guardarlos una vez haya terminado el tiempo de centros. En relación con los materiales, añadir que aunque toda actividad está pensada para poder ser realizada en 20-25 minutos, también conviene tener el cuenta que algún alumno (fast finishers) pueda acabar antes de tiempo, en estos casos habría actividades extra tales como lectura independiente, en parejas, trabajo con ICTs, etc.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Entre las principales **ventajas** de utilizar este tipo de metodología encontramos:

- Pueden ser un método excelente para enseñar de modo efectivo: trabajar con los alumnos en **pequeño grupo permite una enseñanza más directa y estimula la respuesta del estudiante**.

- Proporcionan un **entorno menos intimidatorio** para los niños y dan al maestro la **oportunidad de centrarse en áreas de estudio específicas**.

- **Cualquier área de estudio puede ser enseñada** a través de centros, pero son **especialmente efectivos**

con la enseñanza del lenguaje; los alumnos aprenden leyendo, trabajando la ortografía, usando el lenguaje, jugando o escribiendo.

- **Los estudiantes se sienten motivados** al trabajar en pequeños equipos a través de diferentes tareas rotativas que además son capaces de llevar a cabo al estar adaptadas a su nivel de aprendizaje, reduciendo así el nivel de frustración

- **La autonomía y trabajo cooperativo** son reforzados de forma muy evidente.

- **La lectura comprensiva y la fluidez** a través del diálogo son tremendamente mejoradas a través de la actividad de lectura guiada.

CONCLUSIÓN

Sin lugar a dudas, se trata de un modelo de trabajo que ya cuenta con gran repercusión en otros países, dando gran importancia al trabajo en pequeño grupo, la responsabilidad, el esfuerzo y la diferenciación de los aprendizajes. Resulta evidente el hecho de poder llegar de una forma más efectiva a cada estudiante y a sus dificultades, así como de darles más oportunidades para usar la lengua de forma comunicativa a la vez que desarrollan habilidades sociales, de resolución de conflictos y trabajando con materiales diversos que potenciarán las distintas inteligencias y cada una de las cuatro destrezas (escucha, habla, lectura y escritura).

Aunque de forma muy condensada, espero haber sido capaz de explicar este enfoque y de poder dar una idea de lo que pretende conseguir. Desde aquí, animo a todos los educadores creativos y valientes a abrirse a nuevas posibilidades de enseñanza y a descubrir los múltiples beneficios de un sistema, que si bien conlleva un poco más de esfuerzo, también da unos resultados enormemente positivos y gratificadores.

Bibliografía

Definición e información general sobre "Centros de Aprendizaje":
https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_centers_in_American_elementary_schools

https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/new-approach-learning-centers/

https://www.tekmanbooks.com/blog/2017/01/24/centros-de-aprendizaje/

Definición de "Differentiation":
https://en.wikipedia.org/wiki/Differentiated_instruction

Definición e información general sobre "Lectura Guiada":
http://www.scholastic.ca/clubs/images/whatisgrl.pdf

KRONOSFERIA

RICARDO ALONSO LIARTE e ISABEL PÉREZ PÉREZ
IES Salvador Victoria

Proyecto de todo el centro educativo en torno al tema del tiempo cronológico, orientado a la celebración de una feria científica en un lugar público de la localidad, como producto final del proyecto. El desarrollo del mismo incluye numerosas actividades curriculares tratadas de manera interdisciplinar y complementaria, orientadas a la participación e inclusión de todo el alumnado que toma el papel protagonista en la celebración de la feria, el último día del segundo trimestre del curso.

Palabras clave: ABP, tiempo, feria científica, interdisciplinar.

Para que el alumnado adquiera de forma eficaz las competencias básicas y estas se integren de manera efectiva en el currículo, la LOMCE señala que "deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo". Es decir, "se potenciará el desarrollo de las competencias Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología". En el IES Salvador Victoria, siguiendo la línea de trabajo iniciada en los últimos años, hemos considerado que una manera eficaz de lograr estos fines es contar con un proyecto de centro en torno a un tema, abordado desde las diferentes materias que componen el currículo y en torno al cual giren las actividades académicas, complementarias y extraescolares del centro.

Trabajar por proyectos no es lo mismo que trabajar con proyectos. En el aprendizaje basado en proyectos (AbP), el proyecto ha de ser un "plato principal" (Larmer y Mergendoller, 2010), rico en contenidos curriculares y competencias clave y debe cumplir estas características:

- Tiene que servir para enseñar contenido de manera significativa.
- Desde la formulación de una pregunta clave (driving-question), ha de permitir poner en marcha estrategias de pensamiento crítico y de resolución de problemas, trabajando en equipo.
- La investigación debe ser una parte fundamental del proyecto.
- Se debe crear algo nuevo: una idea, un producto… Y la búsqueda de ese producto final es la que debe orientar el proceso desde el principio.
- Los alumnos deben poder tomar sus propias decisiones, a la vez que participar en los procesos de evaluación y reflexión, que tienen que ser constantes.
- Necesariamente, el proyecto tiene que implicar a una audiencia, ante la que los alumnos deben exponer su trabajo, lo que sirve de motivación y da autenticidad al proyecto.

De este modo, el alumnado se sitúa en el centro del proceso, es protagonista, creador y divulgador. Con esta premisa básica, en nuestro centro, el proceso de planificación de un proyecto comienza por la elección del tema, que corre parejo al diseño del producto final y al planteamiento de las preguntas clave. Estas decisiones marcan las programaciones curriculares, el calendario de trabajo y la búsqueda de materiales y recursos.

"La selección de los temas de los proyectos se encuentra mediatizada por la cultura de la organización del currículum por materias disciplinares" (Hernández, 2000). Por ello, uno de los aspectos fundamentales en el diseño de un proyecto radica en la elección de un tema que resulte atractivo, abordable desde distintas perspectivas académicas, que permita el diseño de actividades de diversa índole y formato… En esta ocasión consideramos que el tiempo cronológico permitía un enfoque múltiple: la definición y la medida del tiempo, las cronologías y calendarios, la teoría de la relatividad, los ritmos biológicos, la visión sobre el tiempo en el arte, la presencia del tiempo en la vida cotidiana…

Elegido el tema, buscamos el mejor producto final para presentar todo el trabajo realizado. Tener en el punto de mira una manera atractiva de mostrar los resultados del proyecto facilita su puesta en marcha y aglutina de manera eficaz todas las iniciativas en torno a él. Las ferias de las ciencias, entendidas como ferias que abarcan disciplinas STEM y abiertas a otras disciplinas como las ciencias sociales, las humanidades, la economía…, tienen como propósito "sacar la ciencia y la tecnología a la calle, lejos del laboratorio, el aula o el centro de investigación"(FECYT).

En esta ocasión, para nosotros, una feria de la ciencia, entendida en el sentido amplio recogido en el párrafo anterior, era el formato perfecto para nuestro proyecto, pues ofrece un espacio de encuentro a la comunidad educativa fuera del propio centro, convierte al alumnado en protagonista, favorece la comunicación y la interactividad con los asistentes, requiere de un trabajo previo de investigación y genera una variada colección de materiales expositivos. Por otra parte, abunda en las metodologías activas, en el trabajo en equipo y contribuye a la mejora de la convivencia.

En otros proyectos que hemos realizado, el producto

final ha consistido en una jornada de puertas abiertas en el instituto. Con *KronosFeria* nos pareció muy interesante dar un salto y ofrecer de una manera más accesible estas experiencias a todo el municipio desarrollando la jornada de exposiciones en un lugar público de la localidad e incluso contar con la asistencia de alumnos de otros centros educativos de la localidad y la comarca.

OBJETIVOS

La meta principal del proyecto *KronosFeria* fue la de **despertar el interés científico y la capacidad de innovación** en los alumnos, dos componentes fundamentales de todo proceso de aprendizaje. Encontramos que para que ese interés por el conocimiento se avive se ha de ofrecer al alumno una visión global de su realidad inmediata y se han de plantear escenarios y problemas que les resulten cercanos. Esa fue nuestra reflexión de partida.

Otra de las necesidades del centro a la que pretendimos dar respuesta con el proyecto fue la **mejora del éxito educativo**. Parece redundante, porque ese es el objetivo de cada profesor cada día; lo que nos preguntamos es si con el proyecto podríamos hacer algo más por reforzar tres aspectos concretos en nuestro centro: la lectura, las estrategias de resolución de problemas y la expresión en lengua extranjera.

Por último, vemos como una necesidad mantener el **buen clima de convivencia**. La nuestra es una comunidad educativa pequeña, donde no hay graves conflictos, pero que necesita una mayor participación e implicación de las familias en la vida del centro, así como reforzar la inclusión de todos los alumnos. El producto final de este proyecto, la feria, iba a ser la manera de animar a la cooperación y fortalecer lazos.

ACCIONES

La organización de actividades se realizó desde el departamento de Innovación, órgano que facilita la coordinación del proyecto. Este se esbozó a finales del curso anterior y se presentó la idea en el claustro de inicio de curso. A partir de ahí se fueron incorporando ideas, sugerencias, propuestas…, hasta conseguir un diseño definitivo sobre el que trabajar.

En él se incidió en los puntos fuertes que la experiencia nos ha mostrado eficaces: basar el proyecto en la lectura, enriquecerlo con la perspectiva de otras personas a través de charlas y encuentros, darle un enfoque lúdico y animar a la participación mediante concursos y juegos y, sobre todo, definir bien el calendario de actuaciones, para no concentrar todo el trabajo en torno al día de la feria del tiempo o *KronosFeria*, que se concibió como producto final.

El proyecto debería discurrir en varios frentes, desde el trabajo de pequeños grupos, de clase, a ser posible interdisciplinares, hasta propuestas dirigidas a todo el centro. De todas ellas hay descripciones detalladas en la página web del proyecto, pero citamos algunas:

• Almanaque: dentro del Plan Tutorial se construyó un calendario gigante a la entrada del instituto en el que se fue elaborando un almanaque con fotografías propias de las tareas y paisajes propios de cada mes. Este material se donó a la Fundación Carlos Sanz, que imprimió con él un calendario solidario para el año 2018.

• La línea del tiempo: se fue confeccionando en el pasillo del centro incluyendo hechos de todas las disciplinas, clasificados por colores y con contenido multimedia, en algunos casos a través de un código QR.

• El tiempo en el arte: un espacio web para la participación de toda la comunidad educativa a través de reseñas de libros, poemas, películas, canciones, cuadros, etc., que tratasen el tiempo.

• La *Kronowiki*: actividad colaborativa abierta a todas las asignaturas y cursos para elaborar una wiki con vocabulario relacionado con el tiempo en castellano, inglés y francés.

• Los recreos de película: actividad organizada por la Biblioteca del centro en la que una vez al mes, durante los recreos de una semana, se proyectó una película relacionada con el tiempo: *Los visitantes no nacieron ayer, The ring, El final de la cuenta atrás, In time, La casa del lago*, etc.

• Los concursos: para mantener siempre "vivo" el proyecto y animar a un acercamiento lúdico, se convocaron los siguientes:

• Concurso fotográfico para el almanaque: se eligieron dos imágenes ganadoras por trimestre.

• Concurso literario sobre el tiempo, que premió al mejor relato sobre este tema.

• Concurso del cubo de Rubik, orientado a su resolución en el menor tiempo posible.

• Yincana sobre la búsqueda de información "El tiempo es oro", organizada durante la celebración de la *KronosFeria*.

Por otra parte, cada trimestre lo "cerramos" con una jornada especial, abierta y divulgativa del proyecto.

Tiempo de Navidad: El 22 de diciembre celebramos la tradicional "jornada solidaria" y de convivencia con los centros educativos de la localidad. En esta ocasión se llevaron a cabo dos actuaciones:

• Congelamos el tiempo: Siguiendo la sugerencia de los alumnos, el centro se sumó al reto del "mannequinchallenge", que estuvo de moda el año pasado.

• Carrera contra el tiempo: se planteó una maratón por relevos con el objetivo de batir el récord de mayor distancia recorrida en un tiempo establecido. Los alumnos de Bachillerato se encargaron de diseñar el circuito, delimitarlo, controlar las postas y medir los tiempos. Conseguimos correr 166 km en 30 minutos.

La KronosFeria: La feria, meta principal del proyecto, tuvo lugar el 7 de abril. Fue una jornada de convivencia en una plaza de la localidad, en la que hubo una altísima asistencia de público.

El espacio se acondicionó al efecto con diversas pancartas, carteles y jaimas para cada uno de los stand. Hubo una veintena de talleres y en todos ellos los alumnos fueron los ponentes o quienes dirigían las actividades allí propuestas. El resto de sus compañeros fueron pasando por cada stand de acuerdo con un recorrido prefijado, mientras que el público asistente lo hacía de manera libre. Asimismo, se invitó a los alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria del colegio de la localidad y a los alumnos de 6º de Primaria de los CRA adscritos al instituto, a conocer la feria. En su recorrido fueron guiados por alumnos de Bachillerato.

Viajes a otro tiempo: El 23 de junio, último día lectivo del curso, aprovechamos el buen tiempo para realizar diversas excursiones que también sirvieron para completar aspectos tratados en el proyecto. Así, por ejemplo, visitamos el yacimiento y el centro de interpretación de La Caridad, como complemento a los trabajos sobre eras, calendarios y técnicas de datación arqueológica; se viajó a Dinópolis Teruel o a algunos enclaves geológicos de interés de la comarca para profundizar en el conocimiento de las eras geológicas, etc.

Desde el mismo momento en que se diseña y se presenta el proyecto se cuenta con un espacio web propio y compartido con todos los alumnos, una página que se va llenando de contenido a lo largo del año, que recopila todos los materiales, acciones desarrolladas y de difusión, que queda como memoria final. Ese espacio es:

https://sites.google.com/a/iesmonreal.es/kronosferia/home

Una de las actividades divulgativas del proyecto fue su presentación en la jornada "Utopía Educativas" celebrada los días 26 y 27 de mayo de 2017 en el centro Etopía del Ayuntamiento de Zaragoza.

EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

Como se ha dicho, el Departamento de Innovación es un buen foro para la coordinación y evaluación de los proyectos educativos, que acaban afectando al plan de acción tutorial, los planes de integración de nuevas tecnologías, el programa de actividades complementarias y extraescolares, las actividades de la biblioteca o la convivencia del centro, todos ellos planes o acciones bajo la responsabilidad de personas que integran este departamento, que permiten que la evaluación del impacto en términos de innovación, sostenibilidad o transferencia resulte objetiva.

El proyecto *KronosFeria* permitió una serie de mejoras concretas:

• Aumentó la participación del alumnado y del resto de la comunidad educativa en las actividades comunes, especialmente en las jornadas de puertas abiertas, donde hubo una gran afluencia de público.

• Respecto a otros proyectos, aumentó significativamente la implicación del alumnado como organizadores o responsables de actividades. Todos los alumnos de ESO tuvieron un papel protagonista en al menos tres talleres; en uno, los de Ciclo Formativo y los de Bachillerato ejercieron además como guías o coordinadores.

• Se mantienen o mejoran los resultados académicos. No es posible establecer una correlación entre el éxito del proyecto y la mejora del rendimiento académico, pero sin duda nuestra *KronosFeria* contribuyó a la mejora en algunas competencias básicas necesarias para el aprendizaje, tales como la lectura o la resolución de problemas.

• Mejoró la convivencia, tal y como demuestran las estadísticas (reducción en un 50% del número de partes de incidencia respecto al comienzo de curso y en un 30% respecto al mismo trimestre del año anterior). La implicación activa del alumnado en la organización y realización de proyectos contribuye de forma directa en esta mejora.

Alumnos y profesores participaron en un cuestionario de evaluación al final del curso donde manifestaron su interés por que proyectos de este tipo se sigan realizando en el centro. Les pedimos que pusieran una nota a la Feria: el 56,5% le puso un 9 y el 19,6% le puso un 10.

Nuestro proyecto para el curso 2017- 2018 se está desarrollando atendiendo a los puntos fuertes del proyecto *KronosFeria*, considerando las sugerencias de toda la comunidad educativa y, una vez más, con el apoyo desinteresado de numerosas personas e instituciones, especialmente el AMPA del IES Salvador Victoria, a quienes agradecemos su compromiso.

Bibliografía

FECYT (2018). *Libro verde ferias de la ciencia. Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología*. https://www.fecyt.es/es/publicacion/libro-verde-de-las-ferias-de-ciencia

HERNÁNDEZ, F. (2000). "Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad", Educar nº26, 39-51. http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20726/20566.

LARMER, J. Y MERDENDOLLER, J. R. (2010), "Themaincourse, notdessert", BuckInstituteforEducation. http://www.bie.org/object/document/main_course_not_dessert

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, Boletín Oficial del Estado (3 de enero de 2015), n.º3, 169-546.

SHOWING OUR SCHOOL!
OUR SCHOOL VIDEO PROJECT

PATROCINIO GARCÍA MUÑOZ
IES Valle del Jiloca

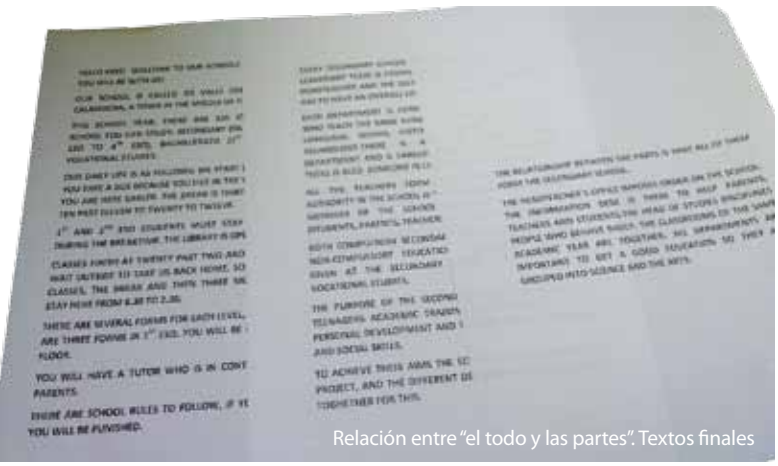
Proyecto basado en las metodologías TBL "El Aprendizaje Basado en el Pensamiento" y "Enfoque Plurilingüe Integrador" (EPI) –trabajo por secuencias didácticas -TSD-.

El artículo muestra una experiencia con alumnos de 4º ESO en el área de inglés. Se trabaja, por una parte, con los principios metodológicos del aprendizaje basado en el pensamiento ("relación entre el todo y las partes"), y por otra, se establece una secuencia didáctica en inglés con un producto final. El proceso de la actividad y el resultado final son los componentes principales del proyecto.

Palabras clave: *proceso, producto, creatividad y compromiso*.

La experiencia que se relata es el trabajo de un **Proyecto disciplinar** en el área de inglés tomando el **mapa de pensamiento "el todo y las partes" (metodología El Aprendizaje Basado en el Pensamiento- Thinking-BasedLearning (TBL)**, y siguiendo el esquema de un **trabajo por secuencias didácticas (TSD) del Enfoque Plurilingüe Integrador (EPI)**. Ambas metodologías fluyen paralelamente y contribuyen a dar forma y contenido al proyecto.

La **tarea final** es que los alumnos editen un video sobre el instituto (instalaciones, órganos unipersonales, diferentes clases, trabajo diarioetc) La actividad se prepara para dar la bienvenida a los alumnos de 6º de Primaria enla jornada de puertas abiertas. Se incluyó como "bringing-up activity" en el Proyecto de Potenciación de Lenguas (POLE- curso 2015-16). Se realizó en el tiempo que la auxiliar de conversación, Ella, estuvo con el grupo de alumnos (2º trimestre).



Relación entre "el todo y las partes". Textos finales

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El Aprendizaje Basado en el Pensamiento y el Enfoque Plurilingüe Integrador comparten aspectos comunes y en la práctica educativa se complementan. Por una parte, la metodología TBL nos acerca al **pensamiento eficaz**, que es la forma competente y estratégica que tiene el individuo de aplicar destrezas de pensamiento, hábitos de la mente y metacognición, entendida, esta última, como la valoración que hacemos de lo que se nos pide y el planteamiento que nos proponemos para llevarlo a cabo (*El AprendizajeBasado en el Pensamiento*, 2008). En este último punto entra el Enfoque Plurilingüe Integrador. Un aspecto fundamental de este enfoque hace referencia al desarrollo de la capacidad reflexiva y autonomía del aprendizaje, según Olga Esteve (2010) en *Interacción, conciencia lingüística y desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras*:

No podemos ignorar la importancia de la reflexión consciente sobre todo aquello que forma parte del aprendizaje, precisamente porque la "autonomía" hace referencia a la capacidad de tomar decisiones, de actuar independientemente y de reflexionar de manera crítica y objetiva. Es obvio pensar que la autonomía no se puede desarrollar si el alumno no es consciente de lo que hace (p.72).

La misma autora explica que la **secuencia didáctica** es un conjunto de actividades relacionadas y conectadas cuyo objetivo es crear un producto final, denominado en muchos casos tarea, en forma de **texto**, enmarcado en un **contexto** y dirigida a un **receptor real**. La secuencia didáctica va más allá de la tarea ya que incluye actividades reflexivas (individuales o colaborativas), así como la escritura colectiva. La secuencia didáctica tiene estructura cíclica, parte de la globalidad de la lengua (actividades de comprensión global), para volver a ella después en un trabajo específico (actividades de sistematización y ampliación de conocimientos; actividades de preparación y elaboración y puesta en práctica del texto), y pretende un objetivo global. Por lo tanto la secuencia didáctica permite incorporar **actividades de comprensión y producción** (necesarias para la comunicación), y **reflexión sobre la lengua y su aprendizaje** (tareas cognitivas que ayudan al aprendizaje). (*Interacción, conciencia lingüística y desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, 2010, p 75*).

SECUENCIA DIDÁCTICA EN INGLÉS. MAPA DE PENSAMIENTO "EL TODO Y LAS PARTES"

Establecemos el contexto y la tarea final de la secuencia.

Contexto: al igual que otros cursos, los alumnos de 6º de Primaria nos visitarán en Mayo para ver nuestro centro y tener un primer contacto. Además de visitar el centro, los estudiantes verán un vídeo hecho por los alumnos de 4º ESO para mostrarles la vida en el Centro.

Tarea final: editar un vídeo de 20-25 minutos acerca del instituto para los alumnos de 6º de Primaria en su visita en Mayo.

Además se establece un objetivo curricular y un mapa de pensamiento:

Objetivo curricular: realización de un vídeo, producción escrita y oral. Los textos para trabajar son: entrevistas, documental e imágenes, que dan como resultado el vídeo.

Mapa de pensamiento: pensar, escribir y comunicar con claridad, precisión y detalle la relación entre las partes y el todo. El objeto entero es el centro IES "Valle del Jiloca"

Para introducir a los alumnos en el análisis eficaz de la **relación** "**partes-todo**" seguimos el siguiente proceso:

• Dibujamos en la pizarra una figura humana.

• Los alumnos van nombrando las partes. Primero nombran las partes sencillas, tras la insistencia de Ella, cada vez son más complejas, incluso partes de partes. En este momento los alumnos son capaces de identificar las partes.

• Ella les pregunta ¿es este ejercicio un buen análisis de las "partes" para comprender el "todo"?

• Se debate la respuesta, están al 50%. Se introduce otra pregunta ¿nombrar las partes de algo implica que automáticamente se comprenda cada una de las partes?, así que ¿en qué hay que pensar además de los nombres de las partes?

-Se formulan nuevas preguntas:

• ¿Qué pasaría si alguna parte no funcionase?

• ¿Cuál es la función de cada una de las partes?

• ¿Cómo se interrelacionan las diferentes partes?

Estas preguntas se formulan para mejorar el análisis reflexivo de las partes para comprender el todo.

Se ha conseguido por una parte refrescar el vocabulario en inglés de las partes del cuerpo e incorporar vocabulario nuevo. La complejidad del vocabulario aumenta conforme a la complejidad de las preguntas. Por otra, se ha configurado, con ayuda de la profesora el mapa de pensamiento "**el todo y las partes**". El **esquema del mapa** es:

• **Objeto entero**.

• **Partes del objeto**

• **¿Qué pasaría si falta una parte?**

• **¿Cuál es la función de las partes?**

• **¿Cuál es la relación de las partes con el todo?**

Es momento de que los alumnos vayan nombrando las diferentes partes del centro y los diferentes miembros que conforman la comunidad escolar. Con ayuda de Ella se anota el equivalente en inglés.

Se inicia el mapa de pensamiento y se decide colocarlo en la pared del aula. Los alumnos trabajan por parejas, a cada pareja le corresponde un objeto, es decir, una parte del centro.

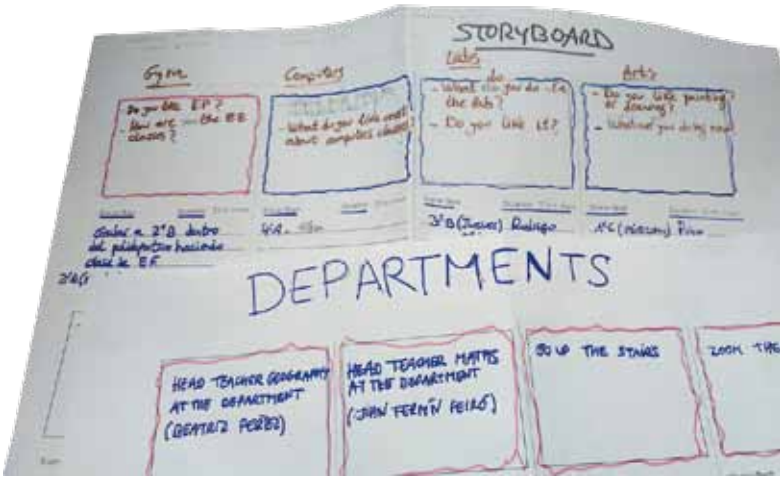
Paralelamente trabajamos el primer paso de la secuencia didáctica: **actividades decomprensión global**. La auxiliar explica el sistema educativo inglés y su trayectoria como estudiante. Hay interacción con los alumnos. Los alumnos toman notas. Se visionan dos vídeos en inglés: el sistema educativo en Gran Bretaña y en Japón.

El segundo paso, la **sistematización y ampliación de los conocimientos adquiridos** presenta dos vertientes:

• Explicación de las oraciones subordinadas condicionales, haciendo hincapié en el segundo tipo (necesitan saberlas para contestar a las preguntas del mapa de pensamiento).

• Explicación por parte de la auxiiar del vocabulario sobre educación. Se trabaja una hoja de vocabulario en parejas. La corrección es conjunta, el grupo-clase.

Para conocer la **función de cada una de las partes y qué pasaría si alguna no estuviese**, se realiza una entrevista al director, orientadora, secretario, jefa de estudiosetc, para ello necesitamos saber qué es una entrevista. La auxiliar presenta un vídeo y una hoja de ejercicios donde se dan consejos para una buena entrevista "Tipstomake a good interview". También hay que realizar el guión gráfico (storyboard).



Una de las características de las secuencias didácticas es el valor que se le otorga al plurilingüismo. En este caso lo hemos enfocado en dos aspectos:

• **Cultural**: comparación del sistema educativo inglés y español en general; comparación del sistema educativo en lo que concierne a secundaria, contado por una nativa; adecuación en la traducción del castellano al inglés de las distintas partes del centro y del personal que forma parte, y pasos a seguir en una entrevista (cómo empezar, acabar, formalismos etc)

• **Lengua**: oraciones subordinadas del segundo tipo (castellano, francés e inglés) y vocabulario, la no correspondencia directa de las diferentes partes del centro y del personal.

El tercer paso es la **elaboración del texto**, es decir, la **entrevista**, se establecen los criterios de corrección:

• Cada entrevista empezará y acabará de forma correcta.

• Las preguntas formuladas serán correctas sintácticamente.

• Cada entrevista incluirá entre tres y cinco preguntas.

El cuarto paso, **actividades y puesta en práctica del texto** incluye la entrevistas grabadas y las diferentes tomas del centro.

Con toda la información se llega al último apartado del **mapa de pensamiento "la relación entre las partes y el todo"**. Los alumnos trabajan en grupo para producir los diferentes textos en inglés.

Los alumnos ponen la voz, se graba el video y se edita.

La **evaluación final** es del grupo-clase. Incluye los siguientes puntos:

• Valoración de la tarea final (del 1 al 10)

• Dificultad del proyecto (del 1 al 10)

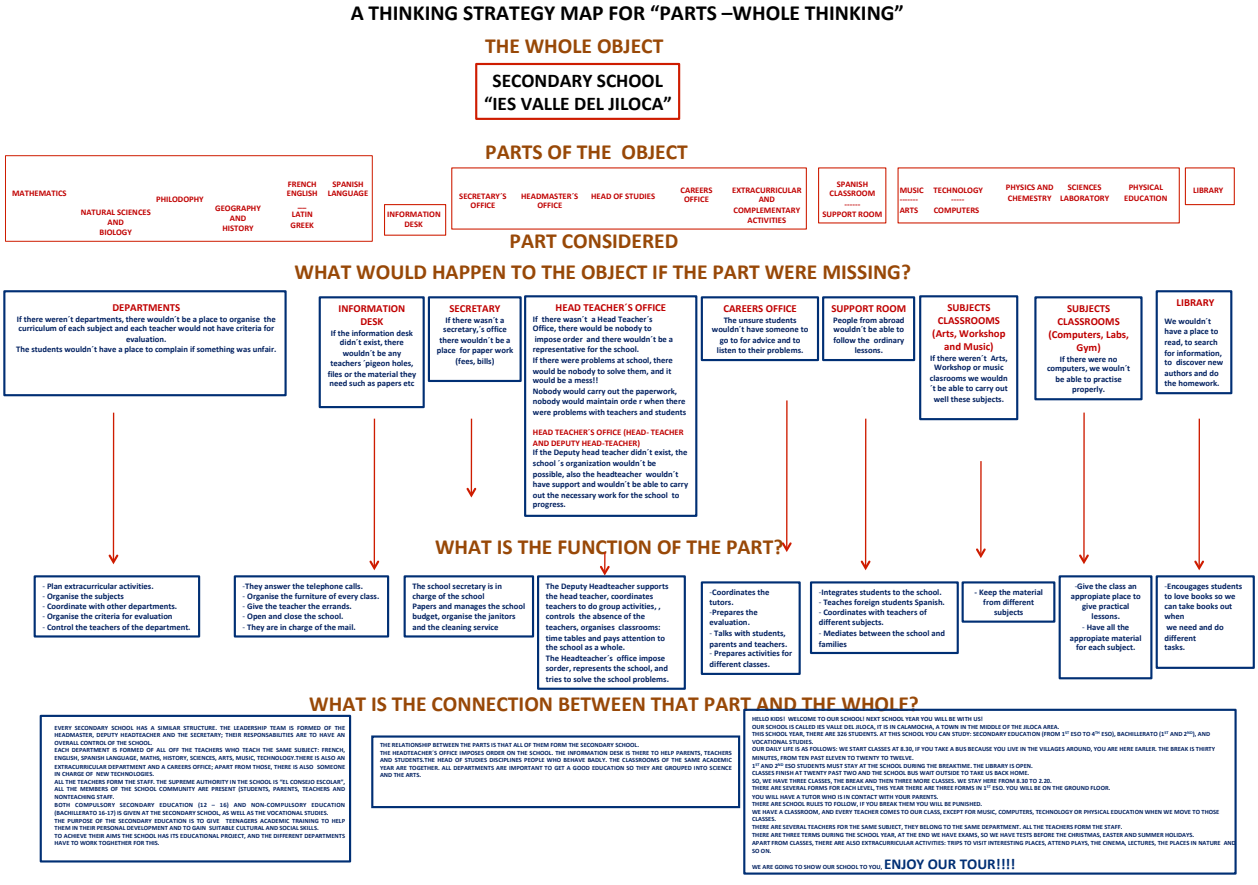
• Nombra tres dificultades por orden.

• Papel de la auxiliar.

• Propuesta de mejora.

El proyecto combina el aprendizaje de un pensamiento eficaz "relación entre el todo y las partes" y la organización del proceso en una secuencia didáctica en inglés. El resultado final se puede encontrar en http://iescalamocha.es/ (POLE).

Art Costa y BenaKallick en *Nuevas inteligencias, nuevos aprendizajes, 2008, p 28* hablan de los dieciséis ingredientes de una mente inteligente, contemplados como hábitos de la mente, lo que Sternberg entendió por inteligencia analítica, creativa y práctica. Después de leer la experiencia, me pregunto ¿se ha trabajado el "pensar sobre el pensamiento?", "esforzarse por ser preciso", "pensar y comunicarse con claridad", "crear e imaginar" y "asumir riesgos"? Si se ha hecho, se ha contribuido a desarrollar una mente inteligente en nuestros alumnos.



Mapa de pensamiento completo "El todo y las partes"

Bibliografía

ESTEVE, OLGA; MARTÍN-PERIS ERNESTO, 2013 *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*, Barcelona, España, Horsori Editorial.

ESTEVE, OLGA, 2010, *Interacción, conciencia lingüística y desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras*, Monográficos Didáctica del español como lengua extranjera, nº 10 (69-82).

LUCAS BILL, CLAXTONGUY, 2014, *Nuevas inteligencias, nuevos aprendizajes*, Madrid, España, Narcea.

SWART, ROBERT J; L.COSTA, ARTHUR; K.BEYER, BARRY; REAGAN, REBECA; KALLICK, BENA,2008, *El aprendizaje basado en el pensamiento*, Nueva York, EEUU, Biblioteca Innovación Educativa SM

Publicaciones anteriores:

AYUDANTES LINGÜÍSTICOS: otra alternativa al tratamiento de la diversidad del alumnado en los centros. Nº 30

PROYECTO DE INNOVACIÓN SOBRE APRENDIZAJE COOPERATIVO: "TRABAJANDO JUNTOS I Y II". Nº 32

MI PORTFOLIO: VALORANDO NUESTRAS LENGUAS Y CULTURAS. Nº 34

"PIENSO Y LUEGO … ESCRIBO" actividad fundamentada en la metodología "ThinkingBasedlearning" – TBL- (aprendizaje basado en el pensamiento). CURSO 2016-17

CONGRESOS Y COMUNICACIONES

EL CONGRESO DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA E HISTORIA DE LA PROVINCIA DE TERUEL, UNA OPORTUNIDAD PARA EL CAMBIO

Reseña del I Congreso de Profesores de Geografía e Historia de la Provincia de Teruel, punto de partida para algunas acciones formativas y asociativas por parte de este colectivo.

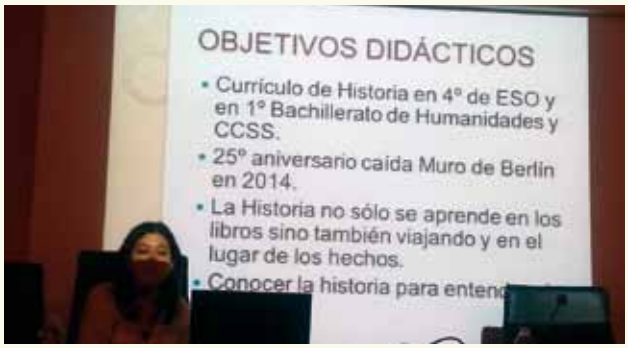
Palabras clave: *Geografía e Historia, congreso, comunicaciones.*

Hoy en día la escuela no solo se centra en los aspectos Los días 2 y 3 de junio de 2017 se desarrolló en la capital el I Congreso de Profesores de Geografía e Historia de la Provincia de Teruel, una actividad organizada por el CIFE "Ángel Sanz Briz", con el patrocinio y la colaboración de la Universidad de Zaragoza, el Ayuntamiento de Teruel, la Diputación Provincial, la Caja Rural de Teruel y la Escuela de Hostelería, entre otros.

El planteamiento de este congreso surgió por parte de un grupo de profesores interesados en hallar la fórmula para compartir experiencias de trabajo, continuar la formación en nuestra especialidad y promover actividades dirigidas a los alumnos, que despierten el interés hacia nuestra materia. De este modo, el programa del congreso se diseñó contemplando varios centros de interés: por un lado, se quiso profundizar en algunos temas de actualidad como la relación entre nacionalismo e historia o las huellas de la última guerra civil, en ambos casos sin perder de vista su vinculación con la didáctica de la Historia. La conferencia inaugural, "Memorizar narrativas nacionales o aprender a pensar históricamente", impartida por el Dr. D. Jorge Sáiz Serrano (Universidad de Valencia) y la actividad de cierre, que fue la visita a los lugares de la guerra acompañados por D. Alfonso Casas Ologaray, sirvieron a este fin.

Por otro lado, se dio protagonismo a las nuevas metodologías en la enseñanza de las Ciencias Sociales, centrando el congreso en torno a las experiencias y aportaciones que los participantes pudieron realizar. Se contó con la ponencia "Nuevas propuestas metodológicas para la enseñanza de Geografía e Historia en la ESO y Bachillerato", impartida por el Dr. D. José Luis Castán Esteban, profesor de Geografía e Historia e inspector de educación, además de las tres comunicaciones: "Viaje a Berlín como propuesta didáctica para 4º de ESO", por D.ª Pilar Olivas Lacruz, profesora del IES Francés de Aranda; "Cultura de pensamiento o aprendizaje basado en el pensamiento", por D.ª Isabel Anduj Sánchez, del Colegio "La Purísima y Santos Mártires" y "Jornadas "La Guerra Civil vista desde el Valle del Jiloca". Síntesis de cómo participó el Departamento de Geografía e

Historia del IES Valle del Jiloca de Calamocha", por D.ª Hortensia Juste, D. David Pardillos y D.ª Beatriz Pérez, del IES Valle del Jiloca.



Por último, el congreso sirvió para conocer las ventajas del asociacionismo profesional, expuestas en la mesa redonda "Hacia una asociación de profesores de Geografía e Historia de la provincia de Teruel", que contó con la participación del Dr. D. Alfredo López Serrano, miembro de la junta directiva de la Asociación Española del Profesorado de Historia y Geografía (AEPHG), integrada en la red EuroClio, y presidente de la Asociación Madrileña de Profesores de Historia y Geografía, D. Ricardo Alonso Liarte, profesor de Matemáticas del IES Salvador Victoria, vocal de la Sociedad Aragonesa "Pedro Sánchez Ciruelo" de Profesores de Matemáticas, director de la revista Entorno Abierto y coordinador de las Jornadas de Educación Matemática en Aragón y Dª Isabel Pérez Pérez, profesora de Geografía e Historia en el IES Salvador Victoria de Monreal del Campo, miembro del comité organizador del Congreso.

Al término de esta mesa redonda se presentaron los estatutos y se constituyó la Sociedad "Isidoro de Antillón" de Profesores de Geografía e Historia de la provincia, cuya aprobación está a día de hoy pendiente de los últimos trámites administrativos.

La oportunidad de encuentro y aprendizaje que supuso el congreso ha servido para abrir varias líneas de trabajo, que se consolidarán en el momento en que la asociación cuente con el conveniente refrendo oficial, pero que ya han dado algunos frutos en el este curso 2017- 2018.

En el terreno asociativo, hemos asumido una vocalía de la Asociación Española del Profesorado de Historia y Geografía, que nos permite, gracias a la generosidad y la dedicación de los compañeros de la asociación madrileña, estar al tanto de congresos, publicaciones y actividades de ámbito nacional y europeo.

En cuanto al ámbito formativo, este curso se ha creado en el seno del CIFE "Ángel Sanz Briz" el Seminario provincial de profesores de Geografía e Historia. En el marco de esta actividad formativa se ha potenciado el intercambio de experiencias y recursos y el diseño de algunas actividades intercentros. Así, por ejemplo, con la participación de todos los integrantes del seminario, se ha publicado el sitio web "Teruel en guerra" [https://sites.google.com/site/teruelenguerra/], que plantea una webquest para conocer las causas y el desarrollo de la guerra civil en Teruel, en particular la Batalla de Teruel, de la que este año se ha cumplido el 80º aniversario. Por otro lado, se han lanzado varias propuestas de educación patrimonial, que incluyen el aprovechamiento didáctico de los fondos del Museo Provincial de Teruel. Y, a través de los sitios web "Geography and History in CLIL" y "Cuestionarios y juegos para Sociales" se están compartiendo algunos materiales y recursos de creación propia.

Nos planteamos varios retos a corto y medio plazo: reeditar con el mismo éxito un nuevo congreso provincial, ofertar actividades no solo centralizadas en la capital, participar activamente en las iniciativas de la asociación española y, para el curso 2018- 2019, constituir grupos de trabajo específicos para temas como la enseñanza bilingüe, la ludificación o la creación de bancos de recursos de todo tipo.

Páginas web mencionadas en el artículo:

https://sites.google.com/site/congresoghteruel/home
https://sites.google.com/site/teruelenguerra/
https://sites.google.com/site/geographyandhistoryinclil/
https://sites.google.com/site/cuestionariosyjuegos/

CULTURA DE PENSAMIENTO EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

ISABEL ANDUJ SÁNCHEZ
Colegio La Purísima y Santos Mártires

La cultura de pensamiento va más allá de una estrategia metodológica dentro del ámbito de las Ciencias Sociales. Constituye un marco de aprendizaje global que parte de la esencia del ser humano, y que resulta su mayor potencialidad, el pensamiento.

¿En cuántas ocasiones pensar sin reflexionar o de manera precipitada te ha conducido a una situación que te hubiese gustado cambiar? ¿Alguna vez has pensado que no habías tomado la decisión más apropiada y que desearías ir marcha atrás en el tiempo? Seguramente, sí, como el 99,9% de la población mundial. ¿Estas experiencias negativas pueden evitarse? De nuevo, sí. Hasta que las posibilidades de viajar en el tiempo sean una realidad, podemos planificar nuestro camino para convertirnos en pensadores eficaces, capaces de poner en juego esas habilidades del pensamiento en todos los contextos de nuestra vida. Todos tenemos asumido el hecho de que nuestros alumnos son los sujetos agentes, activos y creadores, de su propio aprendizaje y, por tanto, tal vez resulte algo extraño que comience este artículo haciendo referencia a la importancia del docente en tanto que pensador consciente de su realidad cognitiva y, por ende, la de sus alumnos. Seamos conscientes de nuestra potencialidad como seres humanos dotados de raciocinio, es decir, de la capacidad de pensar que poseemos, y démosle un uso vivenciado y reflexivo.

Es posible que muchos docentes crean que sus alumnos piensan mal, piensan poco o simplemente no piensan. Quizá nuestro papel en el aula no debiera ser el de meros instructores de conocimiento, sino el de dar a conocer las habilidades mentales que poseen y que, poco a poco, vayan descubriendo cómo usarlas en diferentes contextos de aprendizaje, tanto curriculares como extracurriculares. Enseñar a pensar no implica que nuestros alumnos piensen como nosotros; enseñar a pensar implica tomar conciencia del propio pensamiento, de las estrategias que seguimos en cada situación, y hacer uso de las mismas para aprender. Es decir, aprender a pensar para aprender a aprender, bajo mi punto de vista, la competencia más significativa, ya que dota al individuo de autonomía total aplicable a cualquier contexto.

Desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, la aplicación de un ambiente de aprendizaje basado en cultura de pensamiento no es una tarea ardua ni complicada aunque inicialmente dé algo de vértigo. De manera instintiva, ya estarás haciendo uso de muchas de las estrategias o factores clave para que tus alumnos y alumnas hagan uso de sus habilidades cognitivas en el día a día del aula. Como profesor/a de Historia, Geografía o Arte, quieres que tus "chavales" desarrollen el espíritu crítico, que cotejen las fuentes, que sepan ver la interrelación causa-efecto, que investiguen y empaticen con casos reales a los que se podría aplicar una solución o que perciban la realidad en la que viven desde una perspectiva amplia, rompiendo las barreras del espacio-tiempo. Tus clases rebosan pensamiento, no cabe duda, ¿pero estás aprovechando el 100% de esa riqueza innata y actitudinal de tu alumnado? Si la sesión no fluye, ha llegado la hora de revisar tu práctica docente. Implementa en el currículo sutilmente el aprendizaje basado en el pensamiento, y construye cultura de pensamiento en tu aula.

Un día cualquiera, de un curso escolar cualquiera, tienes que trabajar el tema de la hidroesfera, un tema bien conocido por los chicos puesto que también lo están tratando en Biología. ¿Por qué no darle un giro a lo que hasta ahora has hecho? Parte de la realidad que estamos viviendo, la sequía, y plantea un reto futurista que te lleve a una situación de caos y conflicto global generado por el control de agua. Aprovecha el momento para hablar de la Primera Guerra Mundial, de la Segunda… Plantea preguntas "agudas" que dirijan el pensamiento de manera libre, no hagas preguntas fácticas. Déjales pensar, juega con los tiempos, permite que todos piensen y tengan su oportunidad de demostrarlo. Las respuestas serán asombrosas, la riqueza de pensamiento colectivo estará presente y el aprendizaje se convertirá en una realidad, porque será algo significativo. Aprenderemos el porqué de ser tan codiciada el agua, para qué sirve, cómo deberíamos gestionar los recursos y qué nos puede esperar el futuro si todo sigue como hasta ahora. Si hablamos de gestión de recursos hídricos, será conveniente que conozcamos dichos recursos con los que contamos, y por qué no, aquellos evidentes como océanos, mares, lagos y ríos, ser capaces de situarlos en el mundo. De manera democrática, y sin perder de vista los criterios de evaluación, determinamos qué aprender, ya que es esencial para nosotros. Ahora sí que lo tenemos claro. ¿Conocemos herramientas interactivas para practicar con mapas? Unas cuantas están disponibles por Internet. Haz uso de ellas, "gamificarás" la clase. Entre aprendizaje y aprendizaje, intercala noticias del periódicoque traten el tema del agua; por ejemplo, "Aviones sobrevuelan Teruel y disipan las nubes". Es un buen momento para dudar, a lo Descartes, de la veracidad de las fuentes. ¿Quién escribe la noticia? ¿Dónde se escribe? ¿En qué fuente de información? ¿Cuándo se ha escrito? O ¿Con qué finalidad?, podrían ser preguntas esenciales que ayuden a tus alumnos percibir la información que reciben desde una perspectiva crítica.

Finalmente, llega el momento de evaluar los aprendizajes, y no estoy hablando de un examen. Pide a tus alumnos que hagan una evaluación reflexiva de todo lo que han aprendido y qué estrategias han seguido en cada momento. Hazles partícipes de la importantica que para ellos "deberían" tener estos aprendizajes. Evalúalo en su portfolio de evidencias, ahí verás si realmente se están convirtiendo en pesadores eficaces, conscientes de su propio aprendizaje.

En cualquier caso, tu tarea aún no ha acabado. Evalúa, ahora, tu práctica docente; hazte una serie de cuestiones básicas: ¿has generado expectativas de aprendizaje en tus alumnos? ¿Les has dado tiempo para pensar? ¿Les has dotado de una serie de estrategias y estructuras que les permitieran guiar su proceso de aprendizaje de manera consciente? ¿Han podrido interactuar entre ellos? ¿Todos han participado en el proceso? ¿Has sido modelo de cultura de pensamiento y has usado palabras "de pensar"? y ¿Todo ello se ha visto inmerso en un ambiente que invite a desarrollar el pensamiento y hacerlo visible? Si has respondido que sí a todo, enhorabuena, eres una o un auténtico fenómeno. Si es que no, no te apures, fija los objetivos y sigue el rumbo, sin olvidar que el objetivo último de

la educación es "el aprender a ser". En este sentido, la creación de un clima de cultura de pensamiento en nuestras aulas dibujará el camino perfecto hacia su consecución. Este conjunto de conductas esenciales del "ser" quedan reflejadas en los "hábitos de la mente" descritos por Arthur Costa y que entroncan directamente con el desarrollo de la inteligencia emocional, ya sea a nivel intrapersonal como interpersonal.

A modo de conclusión, y con la intención única de sembrar la semilla de la curiosidad entre la comunidad educativa, se hace necesario recordar el papel tan esencial que desempeña la labor del docente en la realidad presente que está viviendo. Nuestros jóvenes son nuestro presente, un presente que releva una necesidad de cambio. Aunque el progreso se hace patente en muchas de las sociedades del mundo actual, la necesidad de una reflexión continua del momento histórico en el que nos encontramos nunca debería sobrar. Tenemos entre nuestras manos el mayor y más potente agente de cambio, nuestro alumnado; por tanto, hagámoslo consciente de esa responsabilidad y "emponderémolo" para construir, entre todos, un lugar mejor.

Bibliografía

POZO, J.I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid: Alianza Editorial.

SWARTZ, R., COSTA, A., BEYER, B., REAGAN, R. Y KALLICK, B. (2013). *Aprendizaje basado en el pensamiento*. Madrid: SM.

TISHMAN, S., PERKINS, D. Y JAY, E. (1997). *Un aula para pensar: aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires: Aique.

Material consultado en internet
RITCHHART, R. Cultures of thinkingproyect. http://www.ronritchhart.com/COT_Resources.html

JORNADAS LA GUERRA CIVIL VISTA DESDE EL VALLE DEL JILOCA

DAVID PARDILLOS MARTÍN, Mª HORTENSIA JUSTE ROYO y BEATRIZ PÉREZ GARCÍA
IES Valle del Jiloca

El objetivo del presente trabajo[1] es dar a conocer la experiencia investigadora y educativa que tres profesores del Departamento de Geografía e Historia del IES "Valle del Jiloca" de Calamocha compartimos durante el curso 2015-2016. Para ello, hemos articulado nuestra exposición en cinco apartados donde expondremos, en primer lugar, como se gestó la participación como Departamento en unas Jornadas sobre la Guerra Civil celebradas en la localidad turolense de Monreal del Campo, a continuación hablaremos del proceso de elaboración de dos trabajos de investigación para dichas jornadas, posteriormente relataremos como fue su exposición pública y valoraremos pedagógicamente la experiencia y, finalmente, estableceremos unas conclusiones.

EL IES "VALLE DEL JILOCA" Y EL CENTRO DE ESTUDIOS DEL JILOCA, UNA COLABORACIÓN NECESARIA

A principios del año 2016 recibimos una comunicación del Centro de Estudios del Jiloca (CEJ) en la que se nos informaba de que se estaban preparando unas jornadas sobre la Guerra Civil Española en el entorno del Valle del Jiloca[2] . Hacía 80 años del estallido del conflicto bélico y querían celebrar un encuentro en el que diferentes investigadores, la mayor parte de ellos vinculados a la provincia de Teruel, mostrasen una visión lo más completa posible de cómo se había desarrollado y cómo había afectado la contienda civil a la población del Jiloca. Se nos ofreció la posibilidad de participar en las mismas y como Departamento mantuvimos dos encuentros con un técnico cultural del Centro de Estudios para perfilar cual sería nuestro papel en dichas jornadas. Se nos encargó la realización de una ponencia de carácter generalista que abriría las jornadas en la que se ofrecería una panorámica del periodo republicano y del enfrentamiento civil en la provincia de Teruel y, más concretamente, en el entorno de la Comarca del Jiloca. También asumimos participar en dichas jornadas elaborando un estudio local de cómo fue el devenir cotidiano en la localidad turolense de Báguena durante el enfrentamiento civil.

Así pues, y con la responsabilidad de estar a la altura del encargo realizado, emprendimos la elaboración de ambos trabajos en el tiempo libre que pudimos sacar fuera de nuestro quehacer diario en el centro educativo donde trabajábamos. Con la participación en las jornadas creemos que se abrió una vía de colaboración entre el Centro de Estudios y el Departamento de Geografía e Historia del IES "Valle del Jiloca" que esperamos tenga continuidad en el tiempo. Entendemos que resulta fundamental la colaboración entre los dos entes pues comparten sobre todo entorno y potencial clientela. Sin embargo, también somos conscientes de que la principal dificultad para el mantenimiento de un nexo de cooperación puede ser la poca estabilidad del profesorado pues, actualmente, solamente una de las tres plazas del Departamento de Geografía e Historia está ocupada por su titular. El resto, son ocupadas por profesores no titulares que, generalmente, no son los mismos del curso anterior.

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Orientamos la ponencia de apertura de las jornadas "Contextualización general de la Guerra en el Valle del Jiloca" hacia una exposición del contexto nacional con referencias específicas a la Comarca del Jiloca. Dividimos la exposición de contenidos en dos bloques: La II República en España y el desarrollo militar de la contienda. Para la parte de II República se manejó la obra de síntesis divulgadora de la Historia de España editada por Raymond Carr "*Spain: a history*" [3], haciendo una mera traducción directa del original inglés de la primera parte del último capítulo "Spain from 1931 to the present" a la que se le hilvanaron referencias comarcales obtenidas de la obra de Serafín Aldecoa "*La II República en tierras del Jiloca*" [4]. Se buscó la distancia

---

*.- Profesores durante el curso 2015-2016 del Departamento de Geografía e Historia del IES "Valle del Jiloca" (Calamocha).

1.- En forma de comunicación este trabajo fue presentado en el *I Congreso de profesores de Geografía e Historia de la provincia de Teruel* – Nuevas metodologías en la didáctica de las Ciencias Sociales, celebrado los días 2 y 3 de junio de 2017 en el Colegio Mayor "Pablo Serrano" de Teruel.

2.- Queremos mostrar nuestro agradecimiento al Centro de Estudios del Jiloca por su invitación para participar el día 10 de septiembre de 2016 en las Jornadas "La Guerra Civil vista desde el Valle del Jiloca".

3.- CARR, Raymond, *Spain: a history*, Oxford University Press, 2002.

4.- ALDECOA CALVO, José Serafín, *Entre el hambre de tierra y el despertar social: La II República en Tierras del Jiloca* (1931-1936), Calamocha, Centro de Estudios del Jiloca, 2009.

ideológica sobre un tema controvertido en la historiografía foránea. La segunda parte de la exposición se centró en las diferentes fases por las que atravesó el conflicto bélico en el Valle del Jiloca, combinando las referencias que aparecen en el volumen III de la colección sobre la Guerra Civil en Aragón de la editorial Delsán[5] dedicado a la provincia de Teruel con diferentes artículos publicados en Xilocapedia[6], enciclopedia libre en red sobre el valle del Jiloca.

El segundo trabajo presentado en las Jornadas llevó por título "La Guerra Civil Española desde una perspectiva local: Báguena (Teruel)". La intención de este estudio fue dar a conocer como transcurrió la Guerra Civil en la localidad de Báguena a través de la bibliografía existente, de las fuentes documentales conservadas en el Archivo Municipal (AMB) y de diferentes testimonios orales.

Las referencias bibliográficas sobre la Guerra Civil para la localidad de Báguena son escasas. Una historia local publicada en 2007 apenas hace referencia a la situación previa al golpe de estado y al cambio de ayuntamiento tras el Alzamiento Nacional del 18 de julio de 1936 [7]. En un trabajo de ámbito comarcal, eso sí mucho más comprometido, solamente se da noticia de algunas alteraciones ocurridas en Báguena al hablar de la complicada convivencia entre vecinos de distinta ideología en el Valle del Jiloca en época de la II República[8] y de los registros domiciliarios realizados en la localidad por las fuerzas del orden en busca de armas [9]. Para profundizar en el periodo y tener una visión más amplia consultamos otras obras de carácter más general vinculadas a Aragón y a la provincia de Teruel [10].

A pesar de la parquedad bibliográfica, las fuentes documentales conservadas en el Archivo Municipal nos permitieron arrojar luz sobre lo ocurrido en el periodo que nos ocupa y fueron los testimonios orales los que nos posibilitaron completar información sobre algunos hechos que por su gravedad no se pusieron en papel pues no interesó dejar constancia de los mismos. En ocasiones en las que entendimos que podíamos generar controversia prescindimos de dar nombres propios de personas o de familias con el deseo de evitar levantar heridas entre los descendientes.

La lectura de la bibliografía vino acompañada de la necesaria investigación archivística. El Ayuntamiento de Báguena alberga un archivo municipal que acopia documentación desde el siglo XVIII hasta la actualidad toda ella relacionada con la localidad. Una vez pedidos los permisos necesarios iniciamos la labor de consulta y pronto pudimos comprobar para satisfacción nuestra que, a pesar de que mucha documentación del primer periodo republicano del Archivo Municipal había sido destruida por los regidores municipales que secundaron el golpe de estado de julio de 1936, la conservada para los años 1934 a 1939 era rica y abundante.

Trabajamos las actas municipales donde se recogían los actos plenarios de la corporación, escudriñamos minuciosamente los bandos del ayuntamiento y otros documentos varios hasta lograr fijar una panorámica más o menos clara de lo ocurrido en Báguena en los turbulentos años de la II República y del conflicto civil.

Los testimonios orales enriquecieron y de qué manera el trabajo. Los entrevistados mantenían, a pesar de su edad pues eran todos mayores de 85 años, muy fresco el recuerdo de unos acontecimientos que marcaron profundamente su niñez, a cada cual eso sí de una manera diferente. Sirva como ejemplo comentar que para uno de ellos fue un momento muy traumático pues perdió a un hermano mayor de 16 años de edad que fue fusilado en las tapias del cementerio de Zaragoza [11].

5.- SOLANO SANMIGUEL, Valentín, *Guerra Civil Aragón, Tomo III - Teruel*, Zaragoza, Editorial Delsán, 2011.

6.- http://xiloca.org/xilocapedia/index.php?title=Página_principal.

7.- BURETA ANENTO, Isaac, *Historia de Báguena*, Báguena, Ayuntamiento de Báguena, 2007, pp. 120-121. No el desconocimiento de lo ocurrido sino, como él mismo dice, la prudencia para evitar generar polémica es lo que llevó al autor de esta monografía a pasar de soslayo por este periodo histórico.

8.- ALDECOA CALVO, José Serafín, *Entre el hambre de tierra*…, ob. cit., p. 170.

9.- *Ibídem*, p. 166.

10.- CASANOVA RUIZ, Julián et al., *El pasado oculto. Fascismo y violencia en Aragón (1936-1939)*, Zaragoza, Mira Editores, S.A., 2010. SOLANO SANMIGUEL, Valentín, *Guerra Civil Aragón*…, ob. cit. CENARRO LAGUNAS, Ángela, *El fin de la esperanza: fascismo y guerra civil en la provincia de Teruel (1936-1939)*, Teruel, Instituto de Estudios Turolenses, 1996. FRANCONE, Michele, "Fotografías de la Guerra Civil Española", *Cuadernos del baile de San Roque, nº 21*, Calamocha, Centro de Estudios del Jiloca, 2008, pp. 97-102. LUCIA GIMENO, Joaquín & MARTÍN CEBOLLA, Silvia, "Burbáguena, el sueño republicano", Xiloca, nº 37, Calamocha, Centro de Estudios del Jiloca, 2009, pp. 133-150.

11.- Mostramos nuestro agradecimiento a Fernando Morón Bueno, secretario del Ayuntamiento de Báguena, por las facilidades dadas para la consulta de la documentación del Archivo Municipal. También a Miguel Moreno Subirón, Pascual Sanz Sancho y Lorenzo Moreno Pardillos que con sus testimonios orales contribuyeron a enriquecer este estudio.

Fueron tardes largas, intensas, emocionantes, en las que recogimos gran cantidad de datos y en las que aprendimos mucho. Gran parte de la información proporcionada pudimos cotejarla con la documentación del Archivo Municipal lo que nos permitió observar que nuestros entrevistados eran veraces en sus declaraciones.

Otros datos proporcionados por nuestras fuentes orales constituyen una valiosa información por ser únicos. Debido a su delicado contenido no fueron recogidos en su momento de manera escrita y de no haberse realizado las entrevistas esta información se habría perdido tras el fallecimiento de los entrevistados. Por ello debemos valorar la fuerza e importancia que tiene la historia oral, ¿qué cantidad de información se habrá ya perdido por no haber abordado de manera sistemática un estudio más amplio de la Guerra Civil en Báguena? Como justificación puede aducirse de que se trata de un tema todavía espinoso y que puede herir sensibilidades, más tratándose de una localidad pequeña como la investigada.

Finalmente, tras la labor de consulta bibliográfica, de investigación de archivo y de realización de entrevistas orales elaboramos un trabajo que quedó articulado en diferentes partes: en primer lugar hicimos referencia a los momentos previos al golpe de estado, posteriormente hablamos del cambio de ayuntamiento y de las medidas tomadas por la nueva comisión gestora, del llamamiento a filas de los jóvenes de Báguena, también del fervor ciudadano, de la represión y el miedo, de la presencia de tropas extranjeras en el municipio, sin olvidarnos de la exaltación del nuevo régimen a través de la vida cotidiana durante la guerra, y finalmente establecimos unas conclusiones.

PARTICIPACIÓN EN LAS JORNADAS SOBRE LA GUERRA CIVIL EN EL VALLE DEL JILOCA

Las jornadas se celebraron durante los días 10 y 11 de septiembre de 2016 en la Casa de Cultura de Monreal del Campo ante un buen número de asistentes. A primera hora del sábado presentamos nuestros trabajos superando, creemos, las expectativas del auditorio y las nuestras personales. Lamentablemente ninguno de los tres colaboradores teníamos la disponibilidad para asistir al completo de la jornada pero, aun así, la asistencia a algunas de las exposiciones resultó una experiencia sumamente enriquecedora y formativa.

VALORACIÓN PEDAGÓGICA

La elaboración de ambos trabajos la completamos con otras actividades dentro del entorno educativo en el que trabajábamos. Los alumnos de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria y los de 2º curso de Bachiller visitaron el Archivo Municipal de Calamocha a finales del mes de marzo de 2016. En el currículo de la asignatura de Historia de ambos cursos se incluye el estudio de la Guerra Civil Española y, aprovechando el 80 aniversario del inicio de la contienda, la archivera Isabel Moragriega preparó para los alumnos una muestra de diferente material relacionado con el conflicto: fotografías, prensa, carteles propagandísticos, restos de material bélico, mapas y documentación variada. La actividad resulto ser muy positiva pues acercó a los alumnos a la historia de su municipio y les permitió conocer de primera mano las fuentes originales con las que los historiadores elaboran sus trabajos de investigación.

Por iniciativa de la Sociedad Cultural y Deportiva de Calamocha se organizó a finales de octubre en la sala José Lapayese de la localidad un ciclo de conferencias sobre la misma temática de las jornadas de Monreal del Campo, por lo que se pidió la colaboración a algunos de los participantes en las mismas como Vicente Aupí o el propio Serafín Aldecoa y se nos invitó también a repetir la charla de contextualización. El día 21 de octubre por la tarde volvimos a exponer nuestro trabajo estrenado sólo cuarenta días atrás pero ya iniciado el curso escolar 2016-2017. El Departamento de Geografía e Historia del IES Valle del Jiloca ya no contaba con dos de los firmantes de este artículo que habían marchado a trabajar a otros centros educativos.

Los alumnos de Historia de 4º ESO, Historia del Mundo Contemporáneo de 1º Bachillerato e Historia de España de 2º de Bachillerato fueron invitados a asistir a la actividad cultural y gratificados académicamente tras la entrega de un ensayo o reseña sobre las conferencias, con lo que se consiguió una generosa asistencia de estudiantes que, sin embargo, no desvalorizó al público en general, también numeroso. Los alumnos adquirieron aprendizaje significativo y se integraron e interesaron por la vida cultural local.

Por nuestra parte sentimos que, al contrario de lo experimentado en las jornadas de Monreal del Campo, no cubrimos las expectativas, tanto a nivel personal como con el auditorio, aunque el vínculo con nuestra profesión fuera más directo en este ambiente, quizás porque las expectativas generadas ante nuestra charla entre el público eran mayores que en la anterior ocasión o también puede que pesara la presencia de familiares que pudieron influir en nuestro nerviosismo

Lejos de lamentarlo consideramos esta segunda experiencia como un avance profesional y nos aportó una nueva óptica de nuestro trabajo. Consideramos que al exponer la charla de contextualización ante un público, que dada su edad, vivió los acontecimientos que relatamos pudimos herir algunas sensibilidades con nuestra exposición de los hechos ya que son acontecimientos que forman parte de sus recuerdos, y en algunos casos, recuerdos dolorosos puesto que están ligados, en la mayoría de las ocasiones, al asesinato de familiares directos, por lo que les puede resultar difícil aceptar otra visión que no sea la suya personal.

CONCLUSIONES

La experiencia presentada fue enormemente positiva en varios aspectos. Por un lado se estableció un vínculo entre la labor docente y la actividad investigadora trabajando con la metodología histórica: trabajo con las fuentes de archivo, cotejo de los testimonios orales o análisis de la historiografía, al tiempo que se profundizó en el conocimiento del entorno comarcal como recurso didáctico enriqueciendo la labor en el aula. Tampoco queremos olvidar el valor del trabajo cooperativo entre los docentes y los provechosos resultados que surgieron de ello.

Como profesores, y aunque la iniciativa no tuviera esa finalidad, el instinto y el oportunismo profesional nos movió a facilitar la participación de nuestros alumnos en las conferencias celebradas en Calamocha y en la visita al Archivo Municipal, donde cabe señalar que algunos alumnos reconocieron su ascendencia familiar en documentos lo que resultó realmente emocionante para ellos.

A modo de reflexión insistir en la necesidad de colaboración entre las instituciones culturales públicas o privadas, incluyendo las educativas, y la puesta en valor de los recursos culturales del entorno que en el medio rural afianzan las señas de identidad de los territorios en declive.

Queremos volver a agradecer a los agentes que hicieron posible este proyecto y la oportunidad que nos dieron de enseñar Geografía e Historia más allá de las aulas.

Bibliografía

POZO, J.I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid: Alianza Editorial.

ALDECOA CALVO, José Serafín, *Entre el hambre de tierra y el despertar social: La II República en Tierras del Jiloca* (1931-1936), Calamocha, Centro de Estudios del Jiloca, 2009.

BURETA ANENTO, Isaac, *Historia de Báguena*, Báguena, Ayuntamiento de Báguena, 2007.

CARR, Raymond, *Spain: a history*, Oxford University Press, 2002.

CASANOVA RUIZ, Julián et al., *El pasado oculto. Fascismo y violencia en Aragón* (1936-1939), Zaragoza, Mira Editores, S.A., 2010.

CENARRO LAGUNAS, Ángela, *El fin de la esperanza: fascismo y guerra civil en la provincia de Teruel (1936-1939)*, Teruel, Instituto de Estudios Turolenses, 1996.

FRANCONE, Michele, "Fotografías de la Guerra Civil Española", Cuadernos del baile de San Roque, nº 21, Calamocha, Centro de Estudios del Jiloca, 2008, pp. 97-102.

LUCIA GIMENO, Joaquín & MARTÍN CEBOLLA, Silvia, "Burbáguena, el sueño republicano", Xiloca, nº 37, Calamocha, Centro de Estudios del Jiloca, 2009, pp. 133-150.

PARDILLOS MARTÍN, David & JUSTE ROYO, María Hortensia, "La Guerra Civil Española desde una perspectiva local: Báguena (Teruel)", Xiloca, nº 46, Calamocha, Centro de Estudios del Jiloca, 2018, en prensa.

SOLANO SANMIGUEL, Valentín, *Guerra Civil Aragón*, Tomo III - Teruel, Zaragoza, Editorial Delsán, 2011.

RECURSOS DIDÁCTICOS

MATERIALES Y RECURSOS DE AULA PARA EL ÁMBITO SOCIAL Y LINGÜISTICO

Ana Basterra es asesora del ámbito sociolíngüístico de Secundaria en el País Vasco. En este blog de wordpress encontrarás muchas posibilidades didácticas, que en principio están enfocadas a Secundaria; pero que se pueden adaptar perfectamente a Primaria. Además, Ana es una asesora muy implicada en el conocimiento de las competencias, de la evaluación, de herramientas digitales y ofrece muchísimos recursos vivenciados en las aulas y que pueden servir para cualquier contexto educativo.

Tema: Inteligencia espacial, lógico matemática, creatividad, construcción, diseño en tres dimensiones.

Autor: Erik Thorstensson

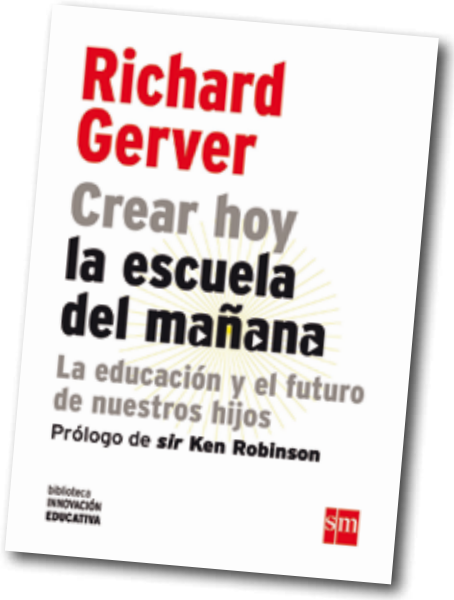
Descripción: STRAWBEES es un juego de construcción formado por una pieza muy simple de plástico (strawbee). Esta pieza es llamada "conexión universal", ya que permite conectar pajitas entre sí, e incluso añadir cartón para crear construcciones de lo más variopintas. El límite lo pone la imaginación de cada jugador.

visme

Tema: Herramienta de presentaciones y más aplicaciones.

La proliferación de herramientas web 2.0 es exponencial. Prácticamente cada día hay más y mejores. Visme es una de estas nuevas herramientas que quiere competir con Google Slides, Canva, Genil.ly, etc. Hace una apuesta fuerte ya que no sólo permite crear presentaciones, también puedes generar: infografías, gráficos, posters y tarjetas, gráficos para web o redes sociales, y por último ofrece la opción de crear un elemento totalmente personalizado. Su manejo se basa, como otras herramientas similares, en plantillas personalizables a las que puedes incorporar textos, gráficos, imágenes,... para lo que te ofrece formas prediseñadas que sólo tienes que completar. De momento sólo está disponible en inglés, hay que registrarse para su uso gratuito, aunque si decides pagar su cuota tendrás acceso a gran cantidad de plantillas, iconos, tipos de descarga...

LECTURAS RECOMENDADAS

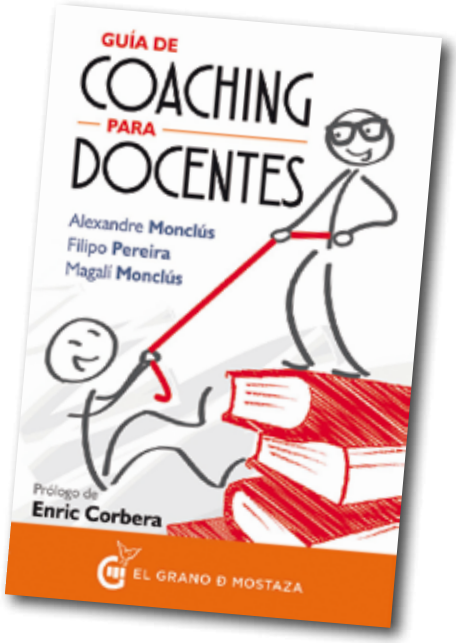


CREAR HOY LA ESCUELA DEL MAÑANA

Tema: La educación del futuro, reflexión docente.

Autor: Richard Gerver

El autor presenta su perspectiva sobre las fuerzas más amplias que contribuyen a moldear la educación en estos primeros años del siglo XXI. El libro describe cómo él y su equipo transformaron una escuela en decadencia de Inglaterra, y vieron cómo en unos pocos años evolucionaba desde el abandono y la desesperanza hasta alcanzar el éxito a nivel local e internacional. Su transformador trabajo en la Escuela Primaria Grange constituye también un ejemplo muy persuasivo de cómo funcionan en la práctica los principios de personalización y de adaptación a la educación a medida. Cada escuela es distinta y cada niño es especial. De ahí que no exista un modelo único de este nuevo paradigma educativo que surta efecto en todas partes. La tarea de los educadores consiste en aplicar estos principios de forma creativa en sus propias comunidades.



GUÍA DE COACHING PARA DOCENTES

Tema: Introducción al coaching para docentes

Autores: Alexandre Monclús, Filipo Pereira y Magalí Monclús

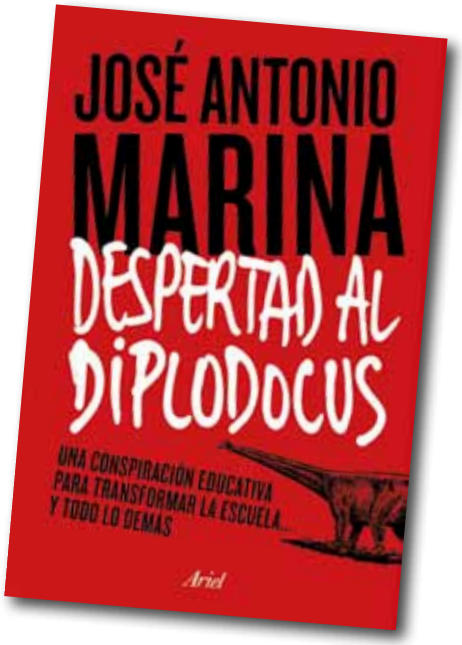
Este libro consta de cinco capítulos: coaching para docentes, valores y competencias, dimensiones lingüística, emocional y corporal del ser humano- dimensión lingüística, dimensiones lingüística, emocional y corporal del ser humano- dimensión emocional y corporal y liderazgo en el aula. Es un libro muy fácil de leer, con ejemplificaciones, que va proponiendo distintas actividades para ir mejorando los distintos aspectos propuestos en cada uno de los temas y conseguir a docentes mucho más preparados para el desafío de las aulas actuales.

@POESÍASINTI

Tema: Poesía actual para llevar al aula

Autor: Pepe Coloma

En este libro, Pepe Coloma, profesor asociado de la Universidad de Valencia en el área de Didáctica de la Lengua, nos muestra distintos tipos de poesías, que van desde un verso hasta una página completa, para trabajar a distintos niveles la poesía actual en las distintas aulas de las distintas etapas educativas.



DESPERTAD AL DIPLODOCUS

Tema: Cambio educativo

Autor: J.A. Marina.

Si hay algo en lo que nuestra sociedad está de acuerdo respecto a la educación es que tiene que mejorar. Este libro plantea ese cambio, como necesidad y con responsables concretos, en total cinco: familia, escuela, ciudad, empresa y estado. Los denomina los cinco motores del cambio y plantea las responsabilidad que debe asumir cada uno de ellos para aumentar la probabilidad de que el "diplodocus educativus" se despierte. Una de las claves de todo es la interacción positiva entre los motores, sabiendo que cada acción individual va a impulsar tanto la educación, como a otro de los motores para que pueda implementar su propuesta de desarrollo y mejora; de forma que, poco a poco, coordinando acciones entre todos, arranque la gran maquinaria del cambio educativo, al que el autor nos invita a ser protagonistas en: http://movilizacioneducativa.org/

ACTIVITIES FOR INTERACTIVE WHITEBOARDS

Tema: Activities for interactive whiteboards

Autor: Daniel Martín

En ese libro, Daniel Martín, profesor de la Escuela de idiomas de Astorga y formador de otros docentes, ofrece una gran variedad de actividades interactivas usando pizarras digitales para trabajar en el área de inglés en el nivel de Secundaria. Son actividades novedosas que incluyen metodologías activas y que hacen que el docente de Secundaria (y cualquiera que quiera adaptar dichas actividades) puedan hacer sus clases mucho más activas y motivadoras.

ENTREVISTA A MONTSE MUÑOZ

El diecinueve de marzo (día de San José) nos reunimos en el Café Universal de Zaragoza con Montse Muñoz Diestre. Sin conocerla personalmente, la primera impresión que nos dio fue de una mujer enérgica, natural, entusiasta y sonriente. Una vez tuvimos el café en mano, comenzó la conversación.

Me gustaría que se remontase a sus años de estudiante y que nos cuente ¿por qué eligió ser maestra?

En mi propia experiencia, situándonos en los años 50/60, constaté la importancia de la educación y de cómo estimula el aprendizaje un modelo de escuela determinada. Cómo la educación contribuye al desarrollo de las clases más desfavorecidas generando progreso personal y social.

Cuando llegué al momento de tomar una decisión de futuro tuve que pensar y elegir entre la química, que me interesó mucho en Bachillerato, o el Magisterio de educación Primaria como trabajo que contribuye al desarrollo social. En esa época, de adolescencia avanzada, yo tenía una incipiente conciencia social que me decantó hacia lo que creía que era mi contribución a la sociedad: me hice maestra, maestra de escuela pública. Siempre pensé que mi lugar estaba en la Escuela Pública que a mí me había ayudado.

Estudié la carrera de Magisterio en Zaragoza en la época de un magnífico Plan de Estudios: el de 1967, que supuso dos años de trabajo académico y un año completo de prácticas remuneradas. Fue entrar en la escuela de golpe pero en mi caso muy bien dirigida ya que me el centro en el que hice las prácticas llamado "Andres Manjón" y situado en el zaragozano barrio de Delicias, fue el centro en el que había asistido como alumna en los últimos años de mi escuela Primaria.

Cuéntenos un poco su trayectoria profesional, los momentos más importantes de su carrera profesional.

Una vez aprobadas las oposiciones de acceso al Cuerpo de Maestros en 1974, mi primer destino fue un barrio de Zaragoza en un momento de cambio educativo al amparo de la Ley de 1970. Fue una época en la que se prolongaba la escuela Primaria, se introducía una cierta diferenciación de contenidos, se iniciaban procesos de actualización del profesorado, etc. Era una sensación de iniciarte en una profesión llena de retos.

Luego accedí a una escuela de pueblo, concretamente en Moros (Zaragoza). Después fui a Daroca y más tarde a Monreal del Campo. En estos años descubrí la especificidad de la escuela rural en un momento concreto de búsqueda de opciones para abordar sus problemas (concentraciones escolares, escuelas hogares, etc). Fueron años de intensa actividad sindical y de movimientos de renovación pedagógica. Pensando que muchos de los lectores no habíais nacido en ese momento, pienso en lo fácil que es dar por sentadas muchas cosas que entonces hubo que pelear día a día.

Años más tarde, con las intensas reformas en educación que introdujo el Partido Socialista reconociendo el valor de la innovación pedagógica y de la formación del profesorado, nacieron los Centro de Profesores, y así, me incorporé a la Dirección del Centro de Profesores de Teruel con su creación en el curso 1984/85.

Más tarde, asumí la responsabilidad de la Jefatura de la Unidad de Programas en la Dirección Provincial de Teruel, donde terminó mi trayectoria profesional en la provincia de Teruel. Por lo que viví y recibí en esta época, quiero aprovechar este foro para recordar y hacer recordar a Pedro Roche, Director Provincial que

trabajó incansablemente por la educación en Teruel y especialmente por la escuela primaria hasta en el último pueblo de la provincia.

Con la mochila llena de experiencias maravillosas, me fui a Madrid, a la Subdirección General de Formación del Profesorado, donde asumí la responsabilidad de la Jefatura de Servicio de la Red de Formación.

Después, a Saint Germain en Laye, en Francia, a la Sección Española del Liceo Internacional.

Y por fin volví a casa, a la escuela Primaria en un barrio zaragozano y alcanzando después, la jubilación como inspectora en el Servicio Provincial de Zaragoza.

Como conclusión y repasando esta trayectoria, me siento privilegiada por todo lo que he disfrutado trabajando para la educación desde perspectivas tan diferentes y todas extremadamente ricas. Si tengo que elegir, mi paso por Teruel y mi relación directa con mis alumnos en todas y cada una de las escuelas donde he servido representan mis mejores recuerdos.

¿Qué recuerdos guarda de tu etapa como directora del CIFE?

No podría contarlos todos aquí, son todos muy positivos. Voy a intentar resumirlos un poco… En lo profesional fueron años incomparables, de reto y creación. Era esa etapa en la que crees que todo es posible, trabajando duramente con aquellos compañeros y compañeras que compartieron ese objetivo para mejorar la educación en Teruel. Se consolidaron grupos de trabajo que ya existían y que encontraron en el CEP un ámbito de proyección y reconocimiento, se crearon otros grupos nuevos que impulsaron un aire de innovación. Y todo en un ambiente de intercambio, cooperación, crítica,... Siendo pioneros en la creación de órganos de participación como el Consejo de Dirección del CEP, etc.

No quiero citar nombres porque me olvidaría de alguno y no me gustaría. Pero tengo presentes a las primeras personas que se incorporaron como profesores de apoyo al CEP, concretamente a Antonio lo cito con más cariño porque nos dejó demasiado pronto. También, recuerdo muy bien a las personas que coordinaban aquellos grupos de trabajo pioneros, que creyeron en el CEP y lo impulsaron, al profesorado que encontró en el CEP un cauce para la difusión de sus inquietudes y que con su presencia dieron impulso al proyecto, y todos desde el trabajo en equipo y el apoyo mutuo.

Por otro lado, recuerdo haber rodado tardes y tardes, por la media provincia de Teruel, que era entonces el ámbito del CEP, para establecer contacto directo con el profesorado a través de reuniones en multitud de pueblos.

Lo que aprendí en aquella época no se puede describir: descubrí prácticas pedagógicas muy interesantes a través de compañeros que eran grandes profesionales y que gracias al CEP consiguieron un reconocimiento por el desarrollo profesional que hasta entonces había quedado relegado al ámbito casi privado. Recuerdo un día a día de trabajo duro, sin horarios, pero con una satisfacción que quizá haya sido la mayor de toda mi vida profesional.

Y en Teruel, ¿qué tiene Teruel de especial?, ¿qué recuerdos, vivencias profesionales, sentimientos, emociones le quedan en la memoria?

Teruel ha sido mi referencia profesional más importante, aunque estuviera sólo 8 años. Cuando empiezas a trabajar en Teruel, encuentras una provincia extensa, poco poblada y con dificultades de comunicación... de hace casi 40 años, cada dificultad es un reto y cada paso una posibilidad. Como suele decirse, haces de la necesidad, virtud.

> *Esta es una profesión muy gratificante pero a la vez exigente personal y profesionalmente, pero debes querer estar.*

Durante el camino en Teruel te encuentras con personas en las mismas circunstancias, así que de ese aislamiento que tanto temes cuando llegas, pasas a una actividad colectiva que te aporta recursos para el trabajo en la escuela y afecto para tu vida personal: yo me incorporé a la escuela de Monreal del Campo acogida de forma extraordinaria por un grupo de compañeras y compañeros entre los cuales ya conocía a algunos por compartir actividad sindical y Escuelas de Verano. La continuación fueron una consecución de maravillosas experiencias durante 8 años: buena relación con los alumnos, de los que a alguno todavía sigo en su actividad política actual; buenas relaciones con los compañeros, con los que recorrimos comarca y provincia en reuniones de trabajo acompañadas de cenas compartidas; grandes tardes en las que planificamos y realizamos actividades para poner en contacto a un pueblo con otro y fomentar la convivencia entre niños y adultos; horas de formación donde encontramos un cauce para desarrollar nuestras inquietudes profesionales, en las aulas y mediante grupos de trabajo del profesorado a través de los CEIRES, como preludio de lo que luego ofrecieron los CEP.

Hablo siempre en plural porque en esa vida, el singular no podía existir. Fueron años de una riqueza profesional y personal que, como decía antes, me siento privilegiada por haberlo vivido.

Sabemos que usted fue una de las impulsoras de la revista "A Tres Bandas", ¿nos podría explicar el por qué de su creación y la importancia que tuvo para la provincia?

En aquel momento había 3 Centros de Profesores: Alcañiz, Utrillas y Teruel. Cada uno tenía su propio órgano de información y difusión. El de Teruel se llamaba "Corrinche".

Se vió necesario potenciar una revista más potente, que permitiese tratar los contenidos con más profundidad, superar su carácter meramente informativo e impulsar un intercambio más rico donde reconociésemos la identidad provincial. Esto no se podía abordar por separado y así se llegó al acuerdo de publicar una única revista para toda la provincia.

¿Cómo surgió el nombre de la revista? ¿Qué significado tiene?

Dado el momento, respondía a los tres Centros de Profesores de entonces. Además, quería expresar la idea de diferentes puntos de vista, de perspectivas diferentes de los temas tratados pero todos en un marco común: un espacio amplio donde todo el mundo tuviera oportunidad de expresarse confrontando ideas. Por eso yo creo que el nombre sigue siendo válido.

¿Puede decir tres palabras para definir la revista A Tres Bandas?

Participación, intercambio, difusión y colaboración: son cuatro, pero no sabría cual quitar.

Este año es el 30 aniversario de la revista, ¿se imaginó alguna vez que esta publicación tendría este recorrido?

La verdad es que creo que es algo que nunca pensé. Vivíamos intensamente el presente sabiendo que intentábamos hacer un buen futuro educativo pero no pensábamos a tan largo plazo: no podíamos imaginar el futuro actual. Recuerdo perfectamente una conversación con Paco Martinez Caballero, en aquel momento asesor del Proyecto Atenea, cuando volvió de una de sus estancias de formación en Alcala de Henares, para la introducción de los recursos informáticos en las aulas. Me decía que llegaría el momento en que cada niño tendría su ordenador y que iría desapareciendo el papel de las aulas. Me pareció una utopía y casi ciencia ficción. Y aquí estamos.

Pero, en cualquier caso, esta continuidad indica que siempre ha habido personas al relevo, que no se ha roto la continuidad en un proceso de búsqueda e innovación y que a pesar de cualquier cambio político o de orientación, el interés y la voluntad de buscar cauces adecuados, actuales para cada momento y adaptados a las características de Teruel ha permanecido como una constante, y la revista ha seguido siendo un instrumento apropiado.

Dejando un poco al margen la revista y viendo la educación desde su situación actual, ¿hacia dónde cree debe dirigirse la formación de los futuros maestros y maestras?

Es un análisis que me pilla un poco fuera de juego pero voy a intentar dar mi opinión.

De entrada, ya me parece positivo que la formación inicial tenga el mismo carácter y duración universitaria que cualquier otro título. También me parece positivo que sea una formación con carácter profesional: que quién elija estos estudios sepa que su desarrollo profesional será en la docencia. Pero tanto para maestros y maestras como para profesorado en Secundaria u otros ámbitos, creo que la formación debe ayudar a definir estos objetivos profesionales, debe ayudar a conocer al alumnado y reconocerlo en su entorno concreto ya que las características sociales y familiares influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Debe ayudar a definir, desarrollar y evaluar proyectos adaptados a las características de cada centro y a los objetivos a los que el docente enfoque su actividad. Debe ayudar a analizar la realidad, con sus dificultades y sus ventajas concretas. Pero todas estas directrices, en equipo.

> *Lo que vale para Teruel, vale para el mundo. De lo que sí me doy cuenta es de que la sociedad mundial no va en el camino correcto.*

Entiendo que todo esto le proporcionará al docente y a cada equipo docente, la capacidad de adaptación que ineludiblemente necesita para responder a cada realidad específica en un momento en que los cambios van más rápido que los planes de estudio y de formación.

¿Cuáles cree que son las cualidades que debe tener un buen docente, un buen asesor y un buen inspector?

El convencimiento intimo y profundo de saber que el alumno es el centro y la justificación última de nuestra actividad profesional seas maestra, asesora o inspectora. Sin los niños y niñas no existiríamos y a ellos nos debemos. El alumno es la referencia y, como consecuencia, el centro educativo como lugar donde el alumno aprende. Parece evidente pero a veces se nos olvida y lo que son solamente instrumentos de trabajo en nuestra actividad, se convierten en fin en sí mismos olvidado la finalidad última que es el alumno.

Por otro lado, en el desarrollo de unas u otras tareas (maestro, asesor, inspector) se definen perfiles profesionales diferentes, bien para diseñar entornos de

aprendizaje adecuados, para ayudar a los equipos docentes a mejorar su cualificación profesional o para asegurarse de que el funcionamiento del sistema responde a los objetivos educativos planteados por la ley. Pero siempre todo orientado a que el alumno aprenda en el entorno más adecuado y a facilitar al profesorado en sus centros que tenga las mejores condiciones de trabajo para responder al alumnado y a cada alumno.

Todo lo que decía antes de capacidad de adaptación, análisis, trabajo en equipo, respeto, capacidad de escucha y diálogo, capacidad de seguir aprendiendo, de ver el futuro con expectativas positivas, buena competencia en el conocimiento de los contenidos propios de tu ámbito,... Todo lo que facilite nuestra capacidad de analizar la realidad para encontrar la respuesta a lo que el niño y la niña necesiten, serían las cualidades que deben tener un inspector, un asesor y un maestro. Y así, en los momentos de duda para tomar una u otra decisión para buscar lo más adecuado, lo que debe ser según la norma o lo que mejora la organización de un centro, solo se debería pensar en el único objetivo: el alumno.

Además, me gustaría añadir otra cualidad: la voluntad. Esta es una profesión muy gratificante pero a la vez exigente personal y profesionalmente, pero debes querer estar. El saber estar y hacer por estar, define la voluntad de cada profesional.

Ahora vamos a ser un poco atrevidos... ¿cómo ve actualmente la educación en Aragón?, y ¿en Teruel? (Teniendo en cuenta que el cierre de escuelas por la despoblación, etc, ¿qué puede ocurrir en unos años? ¿qué soluciones podría haber?)

En este momento tengo muy pocas referencias. Pienso que las dificultades en Teruel son de la misma índole de siempre, quizá ahora agudizadas por la progresiva pérdida de población. Sin embargo, también hay nuevos recursos: existen poderosas tecnologías que facilitan la comunicación y pueden favorecer procesos de aprendizaje más autónomos. Así pues, habrá que buscar mecanismos de socialización y de intercambio personal y profesional. Habrá que insistir para que estas tecnologías no nos aíslen siendo más individualistas con más recursos. Y tendremos que ser más amplios de miras: el futuro va más rápido que la imaginación. No valen nostalgias y hay que arriesgar nuevas vías.

No sé precisar más, pero sé que si estuviera en un pueblo de Teruel trabajando hoy, encontraría vías debatiendo con mis compañeros. Y por eso creo que los actuales docentes saben encontrar soluciones. Los principios son siempre válidos: análisis crítico, riesgo, voluntad y trabajo. La innovación es una constante en la provincia y no hay porque suponer que va a dejar de serlo.

Por último, seamos un poco futuristas ¿cómo ve el futuro de la educación en España y en el mundo? ¿Hacia dónde cree debemos caminar?

Lo que vale para Teruel, vale para el mundo. De lo que sí me doy cuenta es de que la sociedad mundial no va en el camino correcto, se priman los valores que conducen a ser personas más individualistas y competitivas, primando el tener sobre el ser.

Sé que tenemos muchos más recursos y quiero creer que también las personas que eligen esta profesión buscan hombres y mujeres mejores en un mundo mejor donde se supere el individualismo y la competición, en colaboración con las familias y con la comunidad educativa. Espero que la educación le de una vuelta a la sociedad y avance buscando personas con capacidad crítica, solidarias, con capacidad de reconocerse en cualquier otro ser humano, capaces de saber utilizar todos los recursos de su entorno, capaces de adaptarse a los cambios, de buscarlos, capaces de empatizar con sus próximos para alcanzar objetivos comunes que mejoren su vida y la de los demás, capaces de afrontar serenamente las dificultades personales y sociales y sabiendo que hay que pelear cada avance y reivindicar para evitar cualquier retroceso.

Y como decía en esta misma revista en 2002, creo que merece la pena intentarlo, aunque no lo lleguemos a ver, "*pero habrá que forjarlo para que pueda ser*" (Labordeta, J.A).

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE COLABORACIONES

1. Los autores remitirán sus artículos a través de correo electrónico a la dirección: **atresbandas@cifeangelsanzbriz.es**

2. Pueden ir dirigidos a cualquiera de las secciones de la revista: Monográfico sobre "Arte y Escuela", Experiencias, Opinión, Recursos didácticos, Lecturas recomendadas, Ilustres turolense desconocido, Lo que me preocupa como docente es… y La Comunidad Educativa opina.
Hay dos secciones más que serán realizadas por el propio Consejo de Redacción, siendo estas: Entrevista y Reseñas de libros y enlaces de actualidad.

3. Los trabajos deberán presentarse en soporte informático, preferiblemente Word.

4. La extensión máxima de las colaboraciones presentadas no ha de superar las 4 páginas, aunque pueden publicarse artículos más amplios a juicio del Consejo de Redacción. Se requiere tipo de letra Arial, tamaño 11, justificado e interlineado 1'15 ptos.

5. En la primera página independiente del trabajo, se incluirán los siguientes datos:
- Título (con subtítulo, si aquél fuese muy largo)
- Apellidos y nombre del autor/es
- Dirección postal completa
- Teléfono y correo electrónico
- Centro donde se ejerce o se colabora
- Fecha de conclusión del artículo.

6. El artículo constará, a continuación del título, de un resumen del contenido del trabajo. Su extensión será de 150 palabras como máximo, a ser posible sin interpretaciones ni críticas. Cada resumen irá seguido de 4 o 6 palabras clave que definan el trabajo.

Ejemplo:

La educación a través del arte:
de la teoría a la realidad del sistema educativo

Silvia Viñao Manzanera
Universidad Católica de Murcia (UCAM)

Resumen
El arte es una importante herramienta pedagógica que encierra múltiples posibilidades. Numerosos teóricos, defensores de la educación a través del arte, así lo afirman. En este artículo trataremos de hacer una breve revisión de dichas teorías, para después realizar un sondeo sobre la incidencia del arte en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, comprobando de este modo, la relación entre la teoría y la práctica educativa.
Palabras clave: Educación, Arte, Educación secundaria.

7. Las notas y referencias bibliográficas o documentos se colocarán, por el orden en que aparecen en el texto y numeradas, al final del cuerpo del artículo.

8. Después de la bibliografía, es conveniente incluir una relación de las publicaciones anteriores más relevantes, así como indicar si el trabajo fue presentado a algún Congreso o recibió algún tipo de subvención.

9. El sistema de citación será el siguiente:

• Libros: Apellidos del autor (mayúsculas), nombre (puede hacerse con las iniciales), título del libro (subrayado), lugar de edición, editorial, año de la publicación.

• Revistas: Apellidos del autor (mayúsculas), nombre (o sus iniciales), título del artículo (entrecomillado), nombre de la revista (subrayado), lugar de edición, número del volumen, año (entre paréntesis), páginas que comprende o página-s citadas.

• Documentos de archivo: Denominación de archivo (la primera vez completa, y después en iniciales), sección, legajo, expediente, data…

• Prensa: Apellidos del autor (mayúsculas), nombre, título del artículo (entrecomillado), nombre del periódico (subrayado), data, página-s.

• Capítulos de libro: Apellidos del autor (mayúsculas) y nombre (o sus iniciales). Después se citará el libro y las páginas referidas anotando dir., edit., o similares.

• Las citas textuales, entrecomilladas, que ocupen cinco o más líneas, se presentarán a un espacio y en forma de "sangrado".

Para una exposición más amplia ver el documento publicado por UNED denominado "Normas (APA) para las referencias bibliográficas".

10. Deberá entregarse:

• Una copia del trabajo indicando dónde deben colocarse las ilustraciones.

• Una carpeta con los dibujos, fotografías, gráficas, etc. en formato JPG, PNG o similar.

11. Es obligatorio que todas las colaboraciones se acompañen de, al menos, dos dibujos o fotografías que no planteen, al publicarlos, problemas con los derechos de autor, así como enlaces a bibliografía, otros artículos de interés, vídeos, etc. Las fotos deberán tener, como mínimo, un tamaño de 9 cm. de ancho y una resolución de 300 píxeles por pulgada. No sirven fotos bajadas de internet (a no ser que estén libres de derechos de imagen).

12. Las tablas y gráficas llevarán su propia numeración (en tipos romanos), y se enviarán con buen contraste para una adecuada reproducción.

13. Cada autor se hace responsable del contenido de su trabajo, así como de la ortografía y otras formalidades del discurso escrito.

14. El Consejo de Redacción se compromete a mantener correspondencia con el autor sobre la recepción y aceptación final del trabajo.

15. Los artículos no publicados no se devolverán, salvo solicitud del autor/a.

CIFE ÁNGEL SANZ BRIZ
Ciudad escolar s/n.
44003. TERUEL
http://cifeteruel.catedu.es/

CIFE ALCORISA
C/. cervantes, 1
44550 ALCORISA
http://cifealcorisa.catedu.es/

GOBIERNO DE ARAGON
Departamento de Educación,
Universidad, Cultura y Deporte