

EDUCACIÓN DE
PERSONAS ADULTAS



DIRECCIÓN GENERAL DE
PROMOCIÓN EDUCATIVA

Actas de la VIII ESCUELA DE VERANO

Nuestros Nobel: paradigma de creatividad
en la Educación de Personas Adultas



La Suma de Todos

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid

www.madrid.es

VIII ESCUELA DE VERANO

*Nuestros Nobel: paradigma de creatividad
en la Educación de Personas Adultas*

Centro Regional de Educación de Personas Adultas
de la Comunidad de Madrid
(C.R.E.P.A.)

Madrid, 29 y 30 de junio de 2006



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa



Biblioteca Virtual

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid

Esta versión digital de la obra impresa forma parte de la Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión de encuentran amparadas por el marco legal de la misma.

www.madrid.org/edupubli

edupubli@madrid.org

Edita: Comunidad de Madrid
Consejería de Educación
Dirección General de Promoción Educativa

© De esta edición: Consejería de Educación
Comunidad de Madrid

Coordinación de Publicaciones: M.^a Victoria Reyzábal

Diseño de Cubierta: Andrea Tomasov
Maquetación: José Luis Pérez Fuente

ISBN: 978-84-451-3009-4

Depósito Legal: M-23958-2007

VIII ESCUELA DE VERANO DE EPA

Organización:

Dirección General de Promoción Educativa
Centro Regional de Educación de Personas Adultas (CREPA)

Dirección General de Ordenación Académica
Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) "Las Acacias"

Directora:

María Victoria Reyzábal Rodríguez
Subdirectora General de Atención a la Diversidad y Educación Permanente

Subdirectores:

José Luis Pérez Fuente
Coordinador del Centro Regional de Educación de Personas Adultas (CREPA)
Manuel Rasero Barragán
Asesor Técnico del Centro Regional de Educación de Personas Adultas (CREPA)

Asesoramiento:

M.^a Paz Sanz Alcaraz
Jesús Amores Pérez
Arturo Polo Mingo
José Candalija Rebollo
Asesores de Formación del CRIF "Las Acacias"

Secretaría:

David López Alonso

Colaboración:

Centro de Educación de Personas Adultas: CEPA "Vista Alegre"
Instituto de Educación Secundaria: IES "Vista Alegre"

**El principio de la educación es
predicar con el ejemplo.**

Anne Robert Jacques Turgot

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	13
INTERVENCIÓN INAUGURAL	
Carmen González Fernández, Viceconsejera de Educación de la Comunidad de Madrid	17
PONENCIAS	25
La investigación y la innovación a partir de las enseñanzas de Santiago Ramón y Cajal y Severo Ochoa	
Benjamín Fernández Ruiz	27
Camilo José Cela, bibliófilo y editor	
Fernando Huarte Morton	45
La creatividad en la obra de Juan Ramón Jiménez	
Rogelio Reyes Cano	59
GRUPOS TEMÁTICOS	73
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EPA	
Miguel Ángel Martínez Martínez y M. ^a Jesús Vals Marcos	75
UN PROYECTO DE CALIDAD INTEGRADO EN LOS CENTROS DE EPA	
Jorge González Ramos	83
COMPETENCIAS BÁSICAS EN LAS ÁREAS INSTRUMENTALES DE LA EPA: CAMPO DE LA COMUNICACIÓN	
M. ^a Teresa Rodríguez San José	91
COMPETENCIAS BÁSICAS EN LAS ÁREAS INSTRUMENTALES DE LA EPA: CAMPO DE LAS MATEMÁTICAS	
Luis Ferrero de Pablo	109
CONCLUSIONES DE LOS GRUPOS TEMÁTICOS	
Emilio Sánchez León	129

TALLERES	139
CONFECCIÓN DE MATERIALES MULTIMEDIA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES	
José Manuel Querol Sanz	141
LA CREATIVIDAD COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA EPA	
Jennifer Ramsay	151
VIVIR LA HISTORIA DE LA FINCA “VISTA ALEGRE” (ACTIVIDADES CURRICULARES PARA PERSONAS ADULTAS)	
Daniel Galán García	157
TALLER DE LECTO-ESCRITURA CON MOZART	
M. ^a Luisa Gil Merlo y M. ^a Eugenia Gil Merlo	169
EDUCACIÓN VIAL PARA PERSONAS ADULTAS	
Perfecto Sánchez	175
TALLER DE DINÁMICA MENTAL	
Cayetano Charro Gorgojo	181
EL CINE EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS	
Esperanza Álvarez Castillo	189
JUEGOS TRADICIONALES PARA LA PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA	
Victoriano Yagüe Sanz	201
CÓMO SE PREPARA UNA VISITA AL MUSEO DEL PRADO: VER POCO Y BIEN	
Salvador Fernández-Oliva	211
VOLUNTARIADO Y PARTICIPACIÓN. CLAVES PARA UNA NUEVA CIUDADANÍA	
Nieves Alonso Ortiz y Juan Luis Revuelta Sansegundo	217
COMUNICACIONES	227
LA MOCHILA PEDAGÓGICA PARA ADULTOS: REDESCUBRIENDO LA CIUDAD DE "SANFER"	
José Luis Barrio de la Puente y Alberto Auvray Caro	229
MUJER: IMAGEN, SONIDO Y PALABRA	
Nuria Miquel Muzas, M. ^a Visitación Rodríguez Olmo e Isabel Ruiz Fernández	235

LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA. WEBQUEST Paula García García-Tenorio y David Méndez García	243
INTERVENCIÓN ESPECÍFICA CON MUJERES MARROQUÍES Amelia García Peña	249
APRENDE JUGANDO CON LÓGICA Rafael Rodríguez Martín	255
PROYECTO DE INNOVACIÓN: ALFABETIZACIÓN DIGITAL PARA LA VIDA COTIDIANA Alfredo Fuentes Bernabé y Jesús García de la Cruz	263
"DE CINE". OPTATIVA DE 6º Eduardo Cabornero Martínez	269
ACCIONES INNOVADORAS Y GLOBALIZADORAS PARA EL INICIO DE CURSO CON 6º DE ESPA Amparo Ibáñez Montoya, José Antonio Buzón Benjumea, Fernando Moya Molina y Paula García García-Tenorio	277
"LOS MEDICAMENTOS". UNA OPTATIVA PARA 6º DE EBA CON VOCACIÓN DE SERVICIO PÚBLICO M.ª Isabel Aroza Salazar-Sandoval	287
EXPERIENCIA EDUCATIVA: LA APLICACIÓN DE LAS TIC EN EL AULA DE MATEMÁTICAS EN EBPA Margarita Quintanilla Rojo, M.ª Luisa Laguna Martínez y José Luis Barrio de la Puente	299
PROYECTOS EUROPEOS CHAGAL Y CHAGAL-SETUP: CURSO DE ACCESO A LA ESPA José M.ª Amaro Correas	307
LA DIVERSIDAD EDUCATIVA EN EL DISEÑO DE PROGRAMAS PARA PERSONAS MAYORES EN EPA M.ª Lourdes Pérez González	321
LAS PRÁCTICAS EN TALLERES OPERATIVOS: "SERVICIOS CULTURALES Y A LA COMUNIDAD". Y "CONFECCIÓN" Pepa Gil Amigo y Begoña de Orte González de Villaumbrosia	329
LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UN CENTRO DE EPA Susana Lletjós Llambias, Gloria Martín Coronado y Pilar Martínez López	339

**CUATRO PROCESOS ARTESANALES: BRONCE,
CERÁMICA, GRABADO Y VIDRIO**

Vicente Mora y Eduardo López Arigita 351



**VIII ESCUELA
DE VERANO**

Madrid, 29 y 30 de junio de 2006

**Nuestros Nobel:
paradigma de creatividad
en la Educación de
Personas Adultas**

Centro Regional de Educación de Personas Adultas
Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias»


Comunidad de Madrid
COMUNIDAD DE MADRID
GOBIERNO DE MADRID
SECRETARÍA GENERAL DE POLÍTICA EDUCATIVA
INSTITUTO MADRILEÑO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS


M
La Tercera de Todos
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
COMUNIDAD DE MADRID
INSTITUTO MADRILEÑO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

Información en: Teléfono 91 461 47 04 - Fax 91 461 42 19 - E-mail: crpea@madrid.org



María Antonia Casanova Rodríguez

PRESENTACIÓN

La necesidad de la educación a lo largo de la vida está tomando cada vez más peso en las propuestas europeas referidas a la Educación de Personas Adultas. Europa se caracteriza por la existencia de una gran diversidad de instituciones y de sistemas de educación y formación. Este hecho pone de manifiesto la importancia de establecer una línea de actuación que permita convertir esta diversidad en acciones encaminadas a conseguir un entorno educativo y formativo común.

En el marco de la estrategia establecida en Lisboa en el año 2000, las directrices de Empleo para el período 2005-2008, tras el acuerdo del Consejo Europeo de 2004, resaltan la necesidad de garantizar vías de aprendizaje flexibles, que mejoren la definición en las cualificaciones, así como el reconocimiento efectivo y la convalidación del aprendizaje no formal e informal; es decir, el reconocimiento de la importancia del bagaje de formación y experiencias que cada individuo va construyendo a lo largo de su vida.

La desaparición de fronteras está siendo un fenómeno actual -y urgente- no sólo en el campo de las relaciones políticas y económicas, sino que cada vez se muestra como un cambio necesario, aplicable también al microcosmos individual.

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid desarrolla los trabajos relacionados con la educación permanente, a través de la Dirección General de Promoción Educativa. En esta línea de construcción europea se ha potenciado, entre otros, el desarrollo de actividades que, como la Escuela de Verano, posibilitan la profundización y elaboración de nuevas propuestas que permitan la superación de la tradicional y estéril parcelación de competencias y saberes.

Un sentimiento de satisfacción se produce cuando, una vez más, se presentan las



Actas de la Escuela de Verano. Satisfacción porque se ha alcanzado ya la octava edición de la misma y porque, de nuevo, se constata el interés y la dedicación de todos aquellos implicados en la Educación de Personas Adultas para seguir investigando y trabajando sobre los aspectos teóricos y prácticos de la misma.

En esta ocasión, se ha organizado esta VIII Escuela de Verano en torno al tema "Nuestros Nobel: paradigma de creatividad en la Educación de Personas Adultas", con el objetivo de romper con localismos, enfoque ya iniciado en la VI Escuela, dedicada a la "Ciudadanía europea y la Educación de Personas Adultas". Como continuación de esta línea de reflexión, y de forma complementaria, la VII Escuela de Verano se dedicó, el curso pasado, a la "Literatura como profeta de la ciencia: Einstein y *El Quijote*". En resumen, formas de romper con las concepciones limitadas en el espacio, en el tiempo y en la investigación sobre la realidad y las modalidades de educación permanente que la nueva sociedad demanda.

En el texto que sigue, puede comprobarse que las conferencias giraron en torno a aspectos humanísticos y científicos de las personalidades distinguidas con el Premio Nobel. El catedrático de Biología Celular de la UCM, D. Benjamín Fernández Ruiz, expuso los nudos fundamentales de las enseñanzas de Santiago Ramón y Cajal y de Severo Ochoa, ambos con el denominador común de la curiosidad permanente, del atrevimiento necesario para iniciar nuevos caminos en la

investigación científica. D. Fernando Huarte Morton, bibliófilo, nos descubrió una nueva visión de Camilo José Cela: el escritor amante de los libros, pasión presente a lo largo de toda su vida, paralelamente a su vocación de creación literaria. Vocación y creatividad hubo, también, en la conferencia que D. Rogelio Reyes Cano, catedrático de Literatura de la Universidad de Sevilla, dedicó a Juan Ramón Jiménez. A través del comentario poético, desnudó la realidad vital juanrramonia, para hacer visible el símbolo de sus rasgos más humanos.

Esta misma idea de complementariedad entre lo científico y lo socio-humanístico orientó igualmente la realización de los talleres, las comunicaciones y los grupos temáticos. Éstos se desarrollaron en torno a cinco aspectos que, de alguna manera, abarcaron los núcleos fundamentales de la Educación de Personas Adultas: la atención a la diversidad, la formación, orientación laboral e inserción en el mercado de trabajo y las competencias básicas que todo alumno debe adquirir para enfrentarse de una forma positiva a la realidad cambiante en la que estamos inmersos.

Los talleres, entendidos como lugares de encuentro para la formación entre iguales con una finalidad aplicativa, también desarrollaron aspectos complementarios de los temas tratados en los grupos temáticos. Dieciséis profesores y especialistas de los distintos campos de la Educación de Personas Adultas trabajaron sobre algunas de las facetas que, como se recoge en estas páginas, reflejan la realidad de los CEPA.

Por fin, las numerosas comunicaciones presentadas en esta octava edición, muestran las realidades caleidoscópicas de los centros, riqueza y fertilidad que se ve acrecentada por el aumento de alumnos y alumnas de diversa procedencia, no sólo espacial, sino lingüística y cultural, así como de estudiantes con distintas capacidades y competencias. La atención a este heterogéneo alumnado hace necesaria la continua reflexión e investigación del profesorado, que una vez más ha dejado patente su empeño en la consecución de estos objetivos acudiendo en número creciente a esta escuela de verano y trabajando activamente en el desarrollo de la misma.

Agradezco la asistencia a todas las personas que participaron y colaboraron en la VIII Escuela de Verano y espero que en años sucesivos continúe creciendo el interés y la motivación del profesorado por compartir experiencias y trabajar en el desarrollo y mejora de la Educación de Personas Adultas.

María Antonia Casanova Rodríguez
Directora General de Promoción Educativa



INTERVENCIÓN INAUGURAL

Ilma. Sra. Dña. Carmen González Fernández
Viceconsejera de Educación de la Comunidad de Madrid

Saludos.

Es para mí una gran satisfacción inaugurar esta octava edición de la Escuela de Verano de Educación de Personas Adultas en la Comunidad de Madrid, cita que reúne una vez más, como colofón a un intenso curso, a todas y todos los profesionales implicados en la educación a lo largo de la vida de los ciudadanos de nuestra Comunidad. Una nueva edición que demuestra, igualmente, la perseverancia, el interés y la voluntad de todos por seguir profundizando y avanzando, a través del intercambio de ideas y experiencias, de la reflexión fecunda y de la investigación de nuevos espacios para conseguir una educación de calidad para todos y de modo permanente. La educación no acaba nunca y estamos colaborando a que así sea comprendido y practicado.

Este año, el tema elegido como eje vertebrador es "**Nuestros Nobel: paradigma de creatividad en la Educación de Personas Adultas**".

Las personalidades honradas con la concesión de los premios Nobel son ejemplos no sólo de creatividad, sino también de voluntad en el desarrollo de un proyecto vital, de una trayectoria continuada y, por principio, inacabada.

El 27 de noviembre de 1895 se fechaba el testamento de un hombre que abrió una nueva concepción de la solidaridad: Alfred Nobel, "*un millonario digno de su fortuna*", como proclamó el Almanaque de la Paz, órgano de la Asociación de la Paz para el derecho en 1897, extraño elogio tanto por de quién procede como por la persona a la que se dirige, tan duramente criticada por haber contribuido, con sus descubrimientos e inversiones, a aumentar la capacidad mortífera de los ejércitos.

Como bien es sabido, Alfred Nobel, siguiendo la tradición familiar, trabajó e investigó en el perfeccionamiento tecnológico de la industria armamentística y química desde muy diversas ópticas, si bien su descubrimiento más conocido es la invención de la dinamita. Sin embargo, al final de su vida y, tras reflexionar sobre

vivencias propias y ajenas, influido por los ambientes intelectuales pacifistas europeos y, en especial, por la austriaca Bertha de Suttner, decidió invertir los réditos de su fortuna en otorgar un premio a "*aquellos que hayan realizado el mayor beneficio a la humanidad*", y que se distribuirán a partes iguales entre el campo de la Física, la Química, la Fisiología y la Medicina, aunque también, de la Literatura y, además, a "*aquella persona que haya trabajado más o mejor a favor de la fraternidad entre las naciones, la abolición o reducción de los ejércitos existentes y la celebración y promoción de procesos de paz*". Establece, igualmente que cada uno de estos premios sea decidido por un organismo independiente y sin tener en consideración la nacionalidad de los candidatos, "sino que sean los más merecedores los que reciban el premio, sean escandinavos o no", decía Nobel en su testamento.

Así, desde 1901, y excepto los años en los que las contiendas y conflictos internacionales lo han impedido, los premios Nobel han ido recayendo en científicos, literatos, diferentes personalidades... y, desde 1969, en economistas cuyos constantes trabajos han contribuido a mejorar las condiciones de vida de la humanidad.

Podría entenderse que quienes más han hecho por la Humanidad son los estudiosos de las Ciencias, de la Medicina y de la Economía. Sin embargo, la visión de Nobel era mucho más amplia, más globalmente humana: también los literatos y las personas que luchan por la Paz trabajan enormemente por la Humanidad.

Todas las facetas que afectan a la existencia del ser humano han cambiado cualitativamente en estos años, aunque algunas poco deseables se mantengan, desgraciadamente, en algunas zonas del planeta. En 1900, año que simbólicamente señalaba el fin de una etapa histórica y el comienzo del convulso siglo XX, la esperanza de vida, incluido lo que hoy llamamos primer mundo, era de 47 años y enfermedades como el paludismo, la sífilis, el cólera, la difteria o la lepra formaban parte de la vida cotidiana, y provocaban la muerte, de forma irremediable, de miles de personas. En el año 2000, la esperanza de vida ya se había alargado hasta los 75 años en el primer mundo y prolongado en diez años, por término medio, en las zonas más deprimidas del planeta.

El callado trabajo y las sistemáticas investigaciones de generaciones de científicos han cambiado el panorama sanitario y los avances en la investigación a nivel planetario. Enfermedades que hace cien años eran mortales, en la actualidad no lo son o prácticamente han desaparecido, gracias a los descubrimientos producidos en la creación de vacunas, el empleo de la seroterapia y el conocimiento del sistema inmunitario. Estos descubrimientos han actuado, a su vez, como inicio, o punto de partida para el estudio y hallazgo de nuevos fármacos y terapias que han conducido a la posibilidad y a la normalización en la realización de los trasplantes de órga-

nos, del conocimiento de las relaciones y leyes vinculadas con la genética y del tratamiento con posibilidades de curación de algunos tipos de cáncer.

El profesor Emil Adolf Behring fue galardonado en 1901 con el primer premio Nobel de Medicina por sus trabajos en el desarrollo de la aplicación de distintos sueros para el tratamiento contra la difteria y la tuberculosis. Hoy estas enfermedades han desaparecido prácticamente en el primer mundo y sólo se producen brotes esporádicos, y con posibilidad de tratamiento, en zonas muy deprimidas o afectadas por conflictos bélicos o desastres naturales. Desde entonces se han otorgado en ciento setenta y dos ocasiones más. De entre ellos seis han sido otorgados a mujeres.

Sin duda alguna, estos científicos, hombres y mujeres, son, como señalaba el testamento de Nobel "*quienes más han hecho por la Humanidad*", pero el trabajo científico no es, ni siquiera en sus inicios históricos, un trabajo en solitario, aislado de los demás saberes y elaboraciones intelectuales, sino que responde al encadenamiento fructífero unas veces y estéril otras, de distintas investigaciones, de diferentes fuentes de reflexión especulativa. De hecho, en numerosas convocatorias, y en las últimas, casi como tónica general, el premio ha sido otorgado a equipos de estudiosos que, de forma complementaria, trabajaban en un tema.

Refiriéndome ya a los Nobel españoles, tenemos a Santiago Ramón y Cajal, del que luego nos hablará el profesor Fernández Ruiz, que fue galardonado con el Nobel de Medicina en 1906 por sus estudios sobre la estructura del sistema nervioso, y premiado en compañía de Camilo Golgi, siendo consciente de este encabalgamiento en los procesos de creación y descubrimiento. Decía nuestro premio Nobel en su discurso de entrada en la Real Academia de Ciencias (titulado: "*Fundamentos racionales y condiciones técnicas de la investigación biológica*" y pronunciado el 5 de diciembre de 1897):

"Importa consignar que los descubrimientos más brillantes se han debido no al conocimiento de la lógica escrita, sino a esa lógica viva que el hombre posee en su espíritu, y con la perfecta inconsciencia con que Jourdain hacía prosa".

D. Santiago, más adelante y en este mismo discurso, dice:

"Es un hecho positivo, como afirma Herbert Spencer, que el progreso intelectual va de lo homogéneo a lo heterogéneo, y que, en virtud de la inestabilidad de lo homogéneo y del principio de que cada causa produce más de un efecto, todo descubrimiento provoca inmediatamente un gran número de otros descubrimientos".

Creo que esta afirmación se puede aplicar a cualquier campo de lo humano.

Un ejemplo de esta multiplicidad vital es nuestro primer Nobel, José Echegaray, ingeniero y profesor de la Escuela de Caminos de Madrid, matemático, ministro de Fomento y Hacienda en distintos gobiernos, dramaturgo, Académico de la Lengua, galardonado por su amplia producción teatral con el Premio Nobel de Literatura en 1904, compartido con el poeta provenzal Federico Mistral. De él dice Rey Pastor que "*para la Matemática española, el siglo XIX comienza en 1865 y comienza con Echegaray*".

Todas estas vidas vivió y, sin embargo, le parecía insuficiente y a sus 83 años afirmaba: "*No puedo morirme porque si he de escribir mi Enciclopedia elemental de Física matemática, necesito por lo menos 25 años*".

Otro ejemplo de trayectoria vital compleja es el Nobel de Literatura de 1922, Jacinto Benavente. Dramaturgo, periodista y académico. Con la concesión de este premio se valoraba, a nivel internacional, una obra que superaba localismos con un lenguaje universal, como continuador del teatro clásico del Siglo de Oro. Pero D. Jacinto también trabajó con nuevos recursos, como eran los que ofrecían los comienzos del cine en nuestro país, ya que fue director, guionista y productor de algunas películas poco conocidas, pero que ya forman parte de la historia del cine español.

De él decían los periódicos de la época que era irónico y sarcástico y que se bebía la realidad con dos gotas de humor. También dicen que en la búsqueda de la simplicidad, le hubiera gustado que en su tarjeta de visita pusiera escuetamente:

Jacinto Benavente
Burgués inquieto.
Atocha, 20.

En 1956 recayó el premio Nobel en Juan Ramón Jiménez. Esta vez predomina sólo una razón de vida para merecerlo: la poesía y el poeta. Y utilizando sus palabras, siendo conscientes de que el poeta es: "*una conciencia puesta en pie, hasta el fin*".

Concepto poético cristalizado, expresado en mil y una maneras, pero siempre a través de la palabra. Sus cercanas, aparentemente simples y cercanas palabras, que forman parte de nuestra vida personal, en muchas ocasiones desde la infancia. Y en relación con este Nobel y para profundizar en el conocimiento de su obra, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, a través de la Dirección

General de Promoción Educativa, ha convocado, en el presente curso, un certamen en los Centros de Educación de Personas Adultas y las Aulas de Enlace, con excelente acogida por vuestra parte.

Conocimiento que pasa por percibir la influencia en el poeta de amores y viajes y de sus amigos. Porque el fruto de la creación se gesta en muy diversos ambientes y todos los intelectuales se han nutrido de las experiencias vitales, propias y ajenas, que se fraguan en escenarios tan diversos como los laboratorios, los despachos o los cafés.

Jacinto Benavente, Ramón y Cajal, Juan Ramón Jiménez y tantos otros, acudían a las tertulias de los cafés madrileños, recibiendo la riqueza de la comunicación entre personas diferentes, alimentando la creatividad de diversas fuentes, compartiendo un tiempo y un espacio de forma enriquecedora y creativa.

Un espacio que, en el caso de otro de nuestros Nobel, Severo Ochoa, puede repartirse entre dos continentes, como explicaba la doctora Margarita Salas, con quién tuvimos el placer de coincidir el año pasado en la inauguración de la edición anterior de esta Escuela de Verano.

Numerosos actos de homenaje se han rendido este año a la figura de Severo Ochoa, premio Nobel de Fisiología y Medicina, compartido con su alumno Arthur Kornberg en 1959, por su descubrimiento de la *poli nucleótido fosforilasa*, proceso que permitió el estudio de la clave genética. La profesora Salas ha afirmado de su maestro, en diversos foros, que era hombre amante de la cultura, de las artes y de la música, que se extasiaba al contemplar los frescos de Goya de la Capilla de San Antonio de la Florida, a la que consideraba la Capilla Sixtina española, o al escuchar los cuartetos de Beethoven o "Don Giovanni" de Mozart, cuya partitura conocía de memoria, y al que le gustaría que recordasen como hombre bueno y tolerante.

Bondad, tolerancia y superación de dificultades políticas o económicas, en la búsqueda de un objetivo vital, con cambios de rumbo de 180° en sus iniciales planes profesionales, como sustrato común de las trayectorias personales de estas personalidades.

Y también las dificultades, las limitaciones físicas, como en el caso de otros dos de nuestros escritores premiados con el Nobel: Vicente Aleixandre en 1977, por su poesía y Camilo José Cela en 1989, por su prosa.

De Vicente Aleixandre decía Neruda que: "*Ahí estaba, con su mala salud de hierro*" y estaba como renovador en la época de entreguerras, de las tradiciones de la poesía española, con sus amigos de la Generación del 27, desde su germen en los veranos de Las Navas del Marqués, con simples charlas en paseos vacacionales que fructificarían en uno de los movimientos más ricos de la poesía española.

Creación en la adversidad, como también sucede en el caso de Camilo José Cela, al que luego se referirá D. Fernando Huarte Morton en su conferencia, con unos inicios de resistencia física poco esperanzadores, y que mediante voluntad y tesón se neutralizan convirtiéndose, simplemente, en un elemento más de la trayectoria vital que contribuye a perfilar y definir al individuo.

En resumen, después de realizar este escueto recorrido por el ejemplo proporcionado por nuestros Nobel, y que podría ampliarse a muchos otros ejemplos, escandinavos o no, como decía el filántropo en su testamento, se puede concluir que el cambio de trayectoria vital, la adaptación y superación de dificultades de todo tipo puede ser un acicate o un freno a la trayectoria del individuo.

Para nosotros, que creemos y defendemos firmemente la educación a lo largo de la vida y la formación e innovación permanente, estos ejemplos sirven para espolear más nuestros deseos de superación, sin pretender alcanzar las cimas de creación de las personalidades de las que venimos hablando, pero sí como personas que transforman su vida creativamente, aprovechando y desarrollando los distintos ámbitos de la educación y formación permanente, como adultos, como ciudadanos, como parte de esa Humanidad a la que los Nobel ayudan a mejorar.

Y es, en espacios como éste de la Escuela de Verano, donde se pueden incrementar, y multiplicar geométricamente, los esfuerzos individuales que como profesionales de la Educación de Personas Adultas, me consta que realizáis durante el curso. Mediante el intercambio y la reflexión, la sistematización y la perseverancia en el trabajo se pueden obtener nuevas creaciones y avances, nuevas posibilidades, ya que como decía Ramón y Cajal, citando a Saint Hylaire: "*Delante de nosotros está siempre el infinito*".

Deseo, sinceramente, que este encuentro en la VIII edición de la Escuela de Verano de Personas Adultas de la Comunidad de Madrid sirva para dar un paso más en ese camino. Feliz verano y muchas gracias.



PONENCIAS

La investigación y la innovación a partir de las enseñanzas de Santiago Ramón y Cajal y Severo Ochoa

Benjamín Fernández Ruiz

Catedrático de Biología Celular de la Universidad Complutense de Madrid

Camilo José Cela, bibliófilo y editor

Fernando Huarte Morton

Bibliófilo

La creatividad en la obra de Juan Ramón Jiménez

Rogelio Reyes Cano

Catedrático de Literatura de la Universidad de Sevilla



LA INVESTIGACIÓN Y LA INNOVACIÓN A PARTIR DE LAS ENSEÑANZAS DE SANTIAGO RAMÓN Y CAJAL Y SEVERO OCHOA

Benjamín Fernández Ruiz

Facultad de Ciencias Biológicas. Universidad Complutense de Madrid

El hecho de que la VIII Escuela de Verano, que se celebra en Madrid, haya elegido como título genérico para el presente curso el de "Nuestros Nobel: paradigma de creatividad en la Educación de Personas Adultas", me parece un acierto total por parte de los organizadores. Precisamente este año estamos conmemorando el primer centenario de la concesión del Premio Nobel a D. Santiago Ramón y Cajal.

Antes de iniciar mi intervención con relación al tema propuesto, quiero manifestar mi agradecimiento y reconocimiento a los organizadores de esta VIII Escuela de Verano y, en especial, a D.^a María Victoria Reyzábal, Sudirectora General de Atención a la Diversidad y Educación Permanente, que viene realizando la labor de directora de las Escuelas de Verano y cuyo esfuerzo es merecedor de todo mi reconocimiento.

Finalmente, quiero manifestar mi felicitación más sentida a la Ilma. Sra. D.^a Carmen González, Viceconsejera de Educación de la Comunidad de Madrid, por su magnífica intervención en la alocución inaugural que acabamos de escuchar. Su mensaje me ha impresionado y casi no me atrevo a intervenir después de lo alto que ha puesto el listón. Enhorabuena Ilustrísima Viceconsejera por sus ideas expuestas hoy y por sus actuaciones diarias en pro de una educación cada día mejor en nuestra querida Comunidad de Madrid.

Entremos en materia: entre Cajal y Ochoa hay una notable diferencia de años, de objetos de estudio, de metodología y un sinnúmero de diferencias que trataremos de exponer poco a poco. Pero hay un denominador común del que nos sentimos orgullosos todos los que nos sentimos españoles, son los únicos Premios Nobel científicos, nacidos y fallecidos en ésta España nuestra.

Siempre insisto, y en esto no soy nada original, en que D. Santiago llevó a cabo

íntegramente todo su trabajo, por el que le concedieron el premio, íntegramente en España, en concreto entre Barcelona y Madrid. Por el contrario, D. Severo realizó sus trabajos de investigación en Estados Unidos y en su calidad de ciudadano americano recibió el Nobel. Los aportes científicos de cada uno tanto en el terreno de las neurociencias, caso de Cajal, como en el de la bioquímica, caso de Ochoa, han marcado hitos trascendentales en la historia de la ciencia, no sólo española sino universal.

De ambos podemos obtener un sinfín de ejemplos a tener en cuenta, pero en la base de todos ellos hay que destacar su enorme tesón, su gran fuerza de voluntad para vencer las adversidades, su dedicación plena a la ciencia (en exclusiva que se diría en el argot administrativo docente) y su capacidad para crear escuela y lograr que su labor fuera continuada a lo largo del tiempo, llegando hasta nuestros días. Es decir, ambos supieron crear obra y escuela.

Aquí en Madrid, tenemos la suerte de tener dos prestigiosos centros de investigación, que crearon nuestros Nobel, el Instituto Ramón y Cajal dedicado a la investigación en neurociencias y perteneciente al Consejo Superior de Investigaciones Científicas y el Centro de Biología Molecular Severo Ochoa perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Universidad Autónoma de Madrid. En ambos centros, jóvenes investigadores pertenecientes a las nuevas generaciones, siguen la estela de los dos grandes maestros. Ojalá que alguno de ellos logre un prestigio semejante.

El título de esta conferencia, según consta en el programa, es *La investigación y la innovación a partir de las enseñanzas de Santiago Ramón y Cajal y Severo Ochoa*. Procuraré ceñirme al título y tener en cuenta que todos ustedes son profesores especializados en la enseñanza de personas adultas. Teniendo en cuenta lo antedicho, les manifiesto cuál va a ser mi proceder. En primer lugar, y de manera bastante resumida, expondré para cada uno de ellos algunos aspectos más destacables de su biografía, tanto en el aspecto personal como profesional. A continuación, insistiré en sus aportaciones científicas de mayor trascendencia en el mundo de la ciencia. Y finalmente, haré un análisis conjunto de ambas personalidades. Mi propósito es entusiasmar a ustedes con las figuras de nuestros premios Nobel con el fin de que puedan transmitir este entusiasmo a sus alumnos adultos.

BREVE BIOGRAFÍA DE DON SANTIAGO RAMÓN Y CAJAL (1852-1934)

Resultaría pretencioso por mi parte hacer aquí y ahora una exposición detallada de la rica biografía de D. Santiago, sobre todo teniendo en cuenta que él mismo escribió su autobiografía en dos libros. *Mi infancia y juventud* y *Mi labor científica*

ca. Es más, en éste mismo año 2006 acaba de aparecer un magnífico volumen titulado *Recuerdos de mi vida* que aúna los anteriores, y los enriquece con aportes propios del editor Juan Fernández Santarén, antiguo alumno mío, Profesor en la Universidad Autónoma de Madrid y uno de los mejores especialistas en Cajal. A todos ustedes les recomiendo la lectura de la biografía de D. Santiago.

Santiago Felipe Ramón y Cajal, nació a las nueve de la noche del 1 de mayo de 1852 en Petilla de Aragón. Dicha población está geográficamente enclavada en la provincia de Zaragoza, pero depende administrativamente de Navarra. Fue el hijo mayor de D.^a Antonia Cajal Puente y D. Justo Ramón Casasús.

La circunstancia de que su padre, D. Justo, fuese inicialmente lo que se conocía como "cirujano de segunda", obligaba a la familia a viajar por diferentes pueblos de las provincias de Huesca y de Zaragoza. Los pueblos de Larrés, Luna, Valpalmas, Ayerbe y Jaca fueron testigos de las primeras andanzas del futuro sabio. En mi opinión, el ambiente rural en el que se desarrolló D. Santiago durante su infancia influyó de manera notable en su afición por el conocimiento y amor por la naturaleza y sus diferentes componentes, sobre todo del reino animal. También influyeron en él la observación de los fenómenos naturales, tales como las tormentas, los rayos, los eclipses... De su etapa escolar en Ayerbe no guardaba buen recuerdo y en 1864 se matriculó en el Instituto de Huesca en donde logró su título de bachiller.

Desde pequeño demostró un gran interés y una evidente facilidad para el dibujo, lo cual no era admitido por su padre, que prefería dedicase más tiempo a los estudios. Como correctivo, el padre lo empleó como aprendiz, primero en una barbería y más tarde en una zapatería; y en ambos oficios Cajal ya dio muestras de su facilidad para los trabajos manuales que, con el tiempo, se vio confirmada en sus disecciones, manejo de las técnicas tintoriales, utilización de los instrumentos científicos, procedimientos de fotografía, dibujos...

Concluido el bachillerato, y a instancias de su padre, se matricula en la Facultad de Medicina de Zaragoza. Durante la carrera evidencia sus grandes dotes de dibujante sobre los diferentes componentes anatómicos y, al mismo tiempo, cultiva la gimnasia y lecturas filosóficas. Concluyó la carrera en 1873, justo al cumplir los veintiún años y se presentó a unas oposiciones para médico militar de segunda, que aprobó y fue destinado a Lérida, en donde lamentablemente estaba ocurriendo un episodio de la guerra carlista. Al año de estar allí, se le presentó la ocasión de ascender a capitán y a médico de primera, pero ello implicaba su desplazamiento a Cuba. Inicialmente, acogió el nuevo destino con ilusión pues le permitía el conocimiento de nuevas tierras y mejorar sus ingresos económicos.

Su estancia en la isla caribeña, apenas duró un año y fue para D. Santiago una experiencia de la que guardaba gran amargura; primero, porque su salud se vio quebrantada a causa del paludismo y de la disentería y segundo, porque no entendía el alto precio (incluidas las vidas humanas) que España estaba pagando por mantener aquella colonia.

Desde su regreso a España y, tras recuperar la salud, abandonada ya su condición de militar, se dedica a lo que sería su verdadera vida científica, que clásicamente se ha considerado dividida en cuatro etapas:

1ª Etapa: etapa zaragozana (1879-1884)

En la Facultad de Medicina de Zaragoza obtuvo una plaza como profesor ayudante de Anatomía y realizó la Tesis Doctoral que presentó en Madrid (por aquel entonces era la única Universidad con capacidad para conceder el título de Doctor). Inmediatamente consigue por oposición el nombramiento como Director del Museo Anatómico de Zaragoza y en ese mismo año, 1879, contrae matrimonio con D.ª Silveria Fañanás. A lo largo de su vida matrimonial tuvieron siete hijos: Santiago, Paula, Fe, Pilar, Luis, Enriqueta y Jorge (desgraciadamente Santiago falleció con veintipocos años y Enriqueta siendo apenas una niña).

Una vez instalado en Zaragoza, confecciona en su propio domicilio un modesto laboratorio, en el que inicia sus investigaciones y él mismo fabrica las planchas litográficas para los grabados que ilustran sus dos primeros trabajos: *Investigaciones experimentales sobre la inflamación en el mesenterio, la córnea y el cartílago* (1880) y *Observaciones microscópicas sobre las terminaciones nerviosas en los músculos voluntarios* (1881).

2ª Etapa: etapa valenciana (1884-1887)

Tras tres tentativas sucesivas, frustradas al presentarse a las oposiciones para ser catedrático de Anatomía en Zaragoza, Madrid y Granada, al fin en 1883 obtiene la Cátedra de Anatomía de la Facultad de Medicina de Valencia.

Fue muy bien recibido por sus colegas de Facultad y pronto entabló excelentes relaciones con los diversos estamentos de la sociedad valenciana, representantes profesionales de las distintas áreas de las artes, las ciencias y las letras. Frecuentaba ateneos y casinos en donde se hizo un experto y temido ajedrecista, practicaba la fotografía en las excursiones que organizaban y se inició como escritor literario.

Dentro de sus enseñanzas, dedicaba varios capítulos a la Bacteriología que aún no tenía rango específico como asignatura independiente. Desgraciadamente, en 1885 se declaró en Valencia una epidemia de cólera y Cajal se dedicó al estudio de los diferentes agentes microbianos, realizando por encargo oficial un pormenorizado informe sobre la situación y los posibles remedios. Precisamente, ante esta situación, se produjo cierto enfrentamiento entre el famoso bacteriólogo Jaime Ferrán y D. Santiago, ya que el primero era defensor de la vacuna mediante bacterias vivas atenuadas y Cajal mediante células muertas pero aún dotadas de capacidad antigénica. Como recompensa al trabajo realizado por D. Santiago, la Diputación le regaló un magnífico microscopio Zeiss, que entusiasmó a nuestro Nobel y que fue compañero inseparable en sus futuras investigaciones.

Una vez superada la epidemia, Cajal volvió a sus trabajos histológicos armonizando sus intensivos estudios sobre el aparato muscular de los insectos y la publicación de la primera edición del *Manual de Histología Normal y Técnica Micrográfica*. En 1884 salió a la luz, en forma de fascículo, la primera parte dedicada sobre todo a los aspectos técnicos.

En 1887, con motivo de formar parte de un tribunal de oposiciones, tuvo ocasión de visitar el laboratorio del entonces catedrático de Histología de la Facultad de Medicina, el Dr. Maestre de San Juan y conocer al Dr. Luis Simarro, quien le hizo ver las ventajas tintoriales del método de Golgi para el estudio del tejido nervioso. Dicho método, que con indudable maestría utilizaría a partir de entonces, consiste en la utilización de una mezcla (en las debidas proporciones) de bicromato potásico, nitrato de plata y ácido ósmico.

3ª Etapa: etapa catalana (1888-1892)

En 1888 Cajal obtuvo por concurso de traslado la Cátedra de Histología y Anatomía Patológica, con Bacteriología, de la Facultad de Medicina de Barcelona, situada entonces en el Hospital de la Santa Creu.

Fue allí en donde D. Santiago se dedica con profundidad a los temas neurohistológicos, llegando a publicar cerca de cincuenta trabajos científicos y dos libros. Ciertamente se encontró con muchas facilidades en cuanto a instalaciones y medios, pero está ampliamente admitido que la clave de sus magníficos logros estuvo, tal y como señala Alfredo Baratas y otros muchos autores, en las modificaciones que introdujo al método de Golgi, en el empleo de la llamada doble impregnación y en la utilización como material de estudio de embriones pertenecientes a distintas especies del reino animal.

Los aportes a un mejor conocimiento de la estructura del sistema nervioso se pueden concretar en la demostración de la individualidad de las neuronas (frente a la teoría reticularista vigente y defendida por los más prestigiosos neurocientíficos), en la descripción de la composición de los distintos órganos (cerebro, cerebelo, médula, retina), dibujando sus capas, sus diferentes componentes celulares y, lo que aún resulta más llamativo, dando una explicación dinámica al sentido de los diferentes estímulos, mediante la señalización con flechas en sus propios dibujos.

Como la mayoría de sus trabajos eran publicados en castellano, su repercusión internacional era escasa. Por eso, en 1899 se desplaza a Berlín con motivo de la celebración de un Congreso de Anatomía. Con él transporta su microscopio y sus preparaciones. Ante el gran pope de la Neurohistología de aquel entonces, el científico alemán Kölliker, muestra las evidencias que avalan su "teoría neuronal" (es decir, que las neuronas son independientes entre sí, están contiguas pero no son continuas, como defendían los reticularistas). Convencido Kölliker y convertido en defensor de la teoría cajaliana, el prestigio internacional de D. Santiago quedó ya admitido hasta nuestros días.

4ª Etapa: etapa madrileña (1892-1934)

Con la muerte del Dr. Maestre de San Juan, queda vacante la Cátedra de Histología de la Facultad de Medicina de Madrid, situada en el Hospital de San Carlos, y en 1892 se celebró la oposición para cubrir dicha vacante. Aspiraron a la plaza D. Luis Simarro y D. Santiago, pero los méritos ya acumulados por éste último le hicieron merecedor de la plaza.

Tratar de exponer los trabajos llevados a cabo por Cajal en la etapa madrileña, que duró sus últimos cuarenta y dos años de vida, es una tarea inabarcable. Alguna referencia haremos a sus aportaciones principales más adelante, pero señalemos ya que fue la etapa de su máximo prestigio, culminado con la obtención del Premio Nobel, que compartió en 1906 con Camilo Golgi.

De manera escueta, pero que creo nos permitirá admirar y reconocer su inmensa obra, expondré lo que llamaría "Cajal en cifras": publicó veintitrés libros, de los cuales dieciocho fueron de contenido científico (*Histología del Sistema Nervioso del Hombre y los Vertebrados* en dos tomos, *Histología, elementos de Técnica Micrográfica, Neurogénesis de algunos Vertebrados...*), y cinco de carácter literario (*El mundo visto a los ochenta años, Charlas de café, Cuentos de verano, Los tónicos de la voluntad y Recuerdos de mi vida*). Además, doscientas sesenta y tres monografías científicas publicadas en España y en el extranjero. El desempeño de

nueve cargos tales como el de Presidente de la Junta de Ampliación de Estudios, de la Real Sociedad Española de Historia Natural, Académico de varias Academias (Medicina, Ciencias). Para no cansarles, diremos que tanto en España como en el extranjero se le rindieron toda una serie de honores y se le otorgaron los más importantes títulos. A los que de ustedes residan en Madrid, les recomiendo si es que no lo conocen, que visiten el monumento obra del escultor Victorio Macho existente en el parque de El Retiro (y que donaron sus antiguos alumnos), con dos fuentes: *fons vitae* y *fons mortis* y, en medio, como un gran sabio greco-romano se encuentra D. Santiago. En el reverso del billete de 50 pesetas que emitió el Banco de España en el año 35, aparece reproducido dicho monumento.

La vida de Cajal se fue agotando poco a poco, como él mismo reconoce en su autobiografía, hasta que finalmente el 17 de octubre de 1934 fallece nuestro gran sabio.

APORTES CAJALIANOS AL CONOCIMIENTO DEL SISTEMA NERVIOSO

Tratar de resumir en pocas líneas la inmensa obra cajaliana, resulta totalmente utópico. Cajal tenía tal capacidad de trabajo que resulta admirable observar cómo siguen vigentes sus observaciones y cómo, con las nuevas técnicas, se confirman muchas de las ideas que ya el mismo había presumido. Nadie en el mundo de las neurociencias puede dar un paso sin consultar previamente la obra de Cajal. Él, además de su capacidad de observación, tuvo también una gran capacidad de intuición; de hecho, aunque su labor era fundamentalmente morfológica, supo poner flechas y direcciones en sus dibujos indicando el sentido de los impulsos nerviosos, a los que las pruebas fisiológicas posteriores le dieron la razón. También quiero ya adelantar que muchos de los dibujos sobre la estructura de la corteza cerebral, cerebelo, médula, retina, que se encuentran en los libros de hoy, son la reproducción de los que en su momento realizó D. Santiago.

Veamos de manera resumida algunos de sus contribuciones principales. En tiempos de Cajal la doctrina dominante en el campo de las neurociencias era que el sistema nervioso estaba constituido por una gran red de neuronas unidas unas a otras. Los defensores de este punto de vista eran conocidos como *reticularistas*, siendo Camilo Golgi (con quien años más tarde Cajal compartió el Nobel) uno de sus más ardientes intérpretes junto a Gerlach, uno de los más prestigiosos neurocientíficos de la época.

Utilizando las técnicas de impregnación argéntica, Cajal llegó a la conclusión de lo que conocemos como **teoría neuronal**, según la cual las células nerviosas o

neuronas son independientes unas de otras; es decir están contiguas no son continuas. De su propuesta, se dedujeron dos resultados inmediatos: la universalidad de la teoría celular (ya que hasta entonces la célula nerviosa se consideraba como una excepción a la teoría de Schleiden y Schwann, creadores de la teoría celular, según la cual la célula es la unidad anatómica y fisiológica de todo ser vivo) y el desprestigio progresivo en que fueron cayendo los reticularistas.

Sentada la base de la individualidad neuronal, Cajal le añade su concepto de "**la polarización dinámica**", según la cual el estímulo nervioso tiene una dirección determinada, que va desde las dendritas hacia el axón. Aquí tenemos la evidencia de lo que enunciábamos previamente acerca de la capacidad intuitiva de D. Santiago. Consecuente con este concepto, se derivan dos importantísimos aportes: siguiendo estudios ontogenéticos, Cajal descubre el llamado *cono de crecimiento* o prominencia que nace del soma y que dará lugar al futuro cilindroeje o axón, y por otra parte, (aunque aún Sherrington contemporáneo de Cajal, no había acuñado el término *sinapsis* para explicar el lugar en el que ocurre la transmisión del estímulo de una neurona a la siguiente) sí que se constató que era la porción terminal axónica la responsable de la transmisión del estímulo. Muchos años más tarde, con la aparición del microscopio electrónico, se confirmó la existencia y la ultraestructura de la sinapsis.

Una de las grandes dificultades que presenta el estudio al microscopio del sistema nervioso, es que no existe un método tintorial que sea específico del mismo y es preciso la utilización de diferentes métodos. Pues bien, Cajal fue un maestro en el empleo de distintas técnicas y después plasmar en un dibujo la síntesis de todos los resultados obtenidos, logrando imágenes aún no superadas, en las que se pueden observar los componentes neuronales, gliales, fibrilares, su ordenación en capas... A mí, personalmente, los dibujos de la laminilla cerebelosa y la estructura general de la retina de mamíferos, me impresionan y tal cual, sigo enseñándolos a mis alumnos en la Facultad.

Acabo de hacer referencia a la retina de los mamíferos y aquí quiero destacar, porque es de justicia, que Cajal fue un extraordinario estudioso de los **Centros ópticos** en general, sobre la base de una gran variedad de animales. En el caso concreto de los centros ópticos de invertebrados, contó con la colaboración inconmensurable de un gran naturalista, como fue D. Domingo Sánchez realizando ambos el mejor trabajo que existe sobre el sistema visual de los insectos, desde los omatidios hasta el protocerebro, mostrando los distintos quiasmas, tipos neuronales monopolares, diferentes ganglios...¡una joya!. El que quiera y pueda, que consulte las dos magníficas láminas que lo ilustran, aparte de infinidad de dibujos.

Precisamente y en relación con el párrafo anterior, no quiero pasar por alto la consideración de **Cajal como naturalista** (que fue objeto de una intervención mía en la Real Academia de Doctores de España), dado que en sus estudios neurohistológicos se ocupó de todo tipo de animales, tanto invertebrados como vertebrados, siendo realmente el creador (junto con la inestimable ayuda de su hermano Pedro, Catedrático en la Facultad de Medicina de Cádiz) de la **Neurobiología Comparada**. Una manifestación de la recopilación de todos sus trabajos a éste respecto fue la publicación, en dos tomos, de la obra maestra: *Histologie du Système nerveux de l'homme et des vertébrés*.

Los estudios de Cajal acerca de la **degeneración y regeneración del tejido nervioso** aún hoy día siguen siendo básicos en la neuropatología.

Finalmente, quiero dejar constancia de cómo D. Santiago supo crear la conocida hoy mundialmente como Escuela Neurohistológica de Cajal, de la que inicialmente formaron parte hombres tan ilustres y excelentes científicos como: Francisco Tello, Pío del Río-Hortega, Nicolás Achúcarro, Domingo Sánchez, Lorente de Nó, Fernando de Castro, Fernando Rodríguez Lafora... Estos grandes maestros supieron, a su vez, formar a jóvenes científicos que continuasen la obra propia de la escuela cajaliana y que han sido nuestros maestros directos: Ortiz-Picón, Ferrer, Llombart, Arteta, Bullón, Carrato, Gallego, Jabonero, Rodríguez Pérez, Sanz Ibáñez y Zamorano.

Desde un punto de vista científico podemos decir metafóricamente que Cajal dejó unos hijos, que le proporcionaron nietos, bisnietos, tataranietos y que lo que es preciso es que no se extinga la saga y que por fin surja un nuevo premio Nobel, que ya han pasado cien años.

BREVE BIOGRAFÍA DE DON SEVERO OCHOA DE ALBORNOZ (1905-1993)

Tanto D. Santiago como D. Severo fueron personas que llegaron a vivir más de ochenta años, el primero ochenta y dos y ochenta y ocho el segundo. Cajal dejó escrita su autobiografía en dos tomos, como ya indicamos con anterioridad, pero Ochoa no dejó una autobiografía completa como tal. En 1989, la Biblioteca de la Caja de Ahorros de Asturias, publicó la obra *Escritos* editada por Marino Gómez-Santos, en la que se recogen algunos artículos escritos por D. Severo sobre vivencias puntuales: *Carmen, retrato de una mujer, Visión y recuerdo de mi tierra* y alguno más sobre Río-Hortega o la Residencia de Estudiantes. Sus otros escritos están referidos o bien a sus aportes científicos, homenaje a colegas o su preocupa-

ción por el estado de la ciencia en España.

En el 2001, la Editorial Nivola publicó dentro de su serie de biografías una monografía titulada *Cajal-Ochoa, nobeles españoles, de la neurona al ADN* cuyos autores son Alfredo Baratas (para la biografía de Cajal) y María Jesús Santemas (para la biografía de Ochoa). Esta obra se la recomiendo a todos ustedes por su rigor, calidad y alto contenido científico y documental.

D. Severo Ochoa nació el 24 de septiembre de 1905 en Luarca (Asturias) siendo el pequeño de siete hermanos, aunque dos de las niñas Cándida y Concha murieron a edad temprana. Su padre murió cuando Severo tan sólo contaba siete años. Era un prestigioso abogado que junto a su esposa Carmen de Albornoz emigraron hasta Puerto Rico por un tiempo logrando hacer fortuna y regresando a Gijón en donde falleció.

La viuda e hijos decidieron dirigirse al sur de España en busca de clima más cálido y se instalaron en Málaga. Primero estudió en el Colegio de los PP.Jesuitas y posteriormente, culminó los estudios de bachillerato en el Instituto de Enseñanza Media en 1921, en donde tuvo como profesor de ciencias a D. Eduardo García Rodeja, que le influyó mediante sus enseñanzas en su afición por los temas biológicos. Como profesores, tengamos siempre presente la gran responsabilidad de saber despertar determinadas vocaciones entre nuestros alumnos.

Se matriculó en 1923 para el ingreso en la Facultad de Medicina de Madrid y, muy probablemente, en esta decisión algo tuvo que ver la influencia del hecho de que a Cajal le hubieran concedido en 1906 el prestigioso Premio Nobel. Lamentablemente no llegó a tenerle como profesor, pues Cajal se jubiló a los setenta años en 1922. Sin embargo, a lo largo de su vida, Ochoa siempre manifestó una gran admiración por Cajal y conocía algunas de sus publicaciones.

Estando en tercero de carrera, cursando la asignatura de Fisiología que impartía, ejemplarmente, el reciente catedrático de la materia el Profesor Dr. Juan Negrín, entró a trabajar en el laboratorio que el mismo tenía instalado en la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, en el cual trabajaban también otros jóvenes que, con el tiempo, fueron eminentes científicos como José Hernández Guerra, José Miguel Sacristán, Francisco Grande Covián, Blas Cabrera y otros más.

Me van a permitir que le dedique unas palabras a D. Juan Negrín, natural de Las Palmas de Gran Canaria, que realizó sus estudios de medicina en universidades alemanas, doctorándose más tarde en Madrid. Alternó su labor docente con la políti-

ca llegando a ser Ministro de Hacienda y más tarde Presidente de la Segunda República. Negrín jugó un papel definitivo en la formación científica de D. Severo Ochoa, procurándole contactos con profesores de distintas universidades europeas. Así, en el verano de 1927, se fue a trabajar dos meses al laboratorio del Dr. Paton en Glasgow, especialista en la fisiología química del músculo. En colaboración con el sabio inglés firmó su primer trabajo científico acerca de la acción de las guanidinas sobre los melanóforos de la piel de rana.

De regreso a Madrid, y junto a su compañero inseparable el Dr. Valdecasas, ponen a punto una técnica para determinar la creatinina en el músculo, lo que enviaron como trabajo a una revista americana y fue admitido. Alternando la labor investigadora con la docente, propia de la cátedra, junto al ayudante de cátedra el Dr. Hernández Guerra, publicó un pequeño libro de prácticas para uso de los estudiantes.

En 1928 culminó sus estudios de medicina en la Universidad de Madrid y, tras obtener un nombramiento como profesor auxiliar de fisiología, comenzó a solicitar becas con el fin de poder trabajar en algún laboratorio de prestigio en el extranjero. Inicialmente obtuvo alguna negativa y aprovechó para asistir en Boston al Congreso Internacional de Fisiología. Al año siguiente y contando con el apoyo de Negrín, obtuvo una beca para trabajar en Alemania con el prestigioso Otto Meyerhoff primero en Berlín y después en Heidelberg, acerca de los efectos de la insulina en la contracción muscular. Al regresar a España en el año siguiente, junto a Grande Covián estuvieron estudiando el papel que las glándulas adrenales desempeñan en la contracción muscular. Durante ese año, estuvo viviendo en la Residencia de Estudiantes en donde tuvo ocasión de conocer y tratar a personajes famosos como Buñuel, Dalí y García Lorca.

En 1931, en la famosa basílica de Covadonga, contrajo matrimonio con la gijonesa Carmen García Cobián y al año siguiente se trasladaron a Londres con una beca de la Ciudad Universitaria de Madrid, para trabajar con Harold Dudley y Henry Dale (Premio Nobel de Medicina en 1936). Con Dale continuó sus trabajos sobre la contracción muscular, tema con el que se doctoró en Madrid en 1934. En cambio con Dudley se le abrió a D. Severo un nuevo horizonte que ya no abandonaría en toda su vida: la enzimología.

De regreso a Madrid, en 1935, D. Carlos Jiménez Díaz, catedrático de la Facultad de Medicina, había conseguido crear su propio *Instituto de Investigaciones Médicas* y le ofreció a Ochoa la dirección del área fisiológica.

Al igual que a D. Santiago le negaron en tres ocasiones su paso a la cátedra, otro

tanto le sucedió a D. Severo cuando aspiró a la cátedra de Fisiología de la Facultad de Medicina de la prestigiosa ciudad universitaria de Santiago de Compostela. Negrín le apoyaba y en el tribunal tenía buenos amigos que conocían su obra, pero una vez más (y aún sigue vigente) se valoraron otras cuestiones u otras influencias; total, que quedó eliminado.

Siguiendo la cronología, en el 36 estalla la nefasta guerra civil y de acuerdo con su esposa Carmen deciden, dado cómo estaba el ambiente que imposibilitaba su trabajo, regresar al laboratorio de Meyerhof en Heidelberg. Y en este punto me voy a permitir dar mi opinión personal: en algunos escritos se considera a D. Severo como un exiliado político pero bajo mi concepto de "exiliado" no puede considerarse como tal a nuestro personaje, que "voluntariamente" optó por irse de España. Esta es mi opinión; de hecho, él mismo escribió que no estaba de acuerdo ni con uno ni con el otro bando y que lo que quería era seguir trabajando tranquilamente en lo que le gustaba. Allí en Alemania investigó sobre algunos enzimas de la glicólisis y la fermentación.

Dada su condición de judío y la persecución a que eran sometidos con el gobierno de Hitler, Meyerhof decidió dejar Alemania, no sin antes escribir a su amigo inglés Hill, con quien había compartido el Nobel, para que recibiera en su laboratorio de Plymouth a D. Severo. Una vez instalados en el laboratorio, el matrimonio trabajó junto sobre los músculos de invertebrados, llegando a publicar sus resultados en la ya famosa revista científica *Nature*. Su estancia en el sur de Inglaterra se llevó a cabo durante 1937.

De 1938 a 1941 trabajó en la Universidad de Oxford bajo la dirección de R.A. Peters y fue, precisamente allí, en donde se inició su interés por la llamada *fosforilación oxidativa*, cuyos contenidos veremos más adelante.

En 1942, la Segunda Guerra mundial se iba haciendo notar más y más en Inglaterra, por lo que el matrimonio decidió poner rumbo hacia los Estados Unidos. Tras una serie de vicisitudes y gracias a la ayuda de la Fundación Rockefeller, fueron admitidos para trabajar con Carl y Gerty Cori en la Facultad de Medicina de la Universidad de Washington. Una vez allí, fue nombrado investigador asociado de Farmacología. A finales de ese mismo año acepta una plaza de investigador asociado que le ofrece la Universidad de Nueva York, en la Facultad de Medicina del Hospital Bellevue, e inicia su carrera como investigador independiente.

Desde 1942 hasta su jubilación en 1974 toda su enorme actividad científica se desarrolla sucesivamente en los laboratorios de Farmacología y de Bioquímica, de los cuales, y en cada uno de esos departamentos llegó a ser Director. A lo largo de

estos más de treinta años, Ochoa realiza sus trabajos más trascendentales en el campo de la Bioquímica, lo que sirvió de base para que en **1959 le fuese concedido el Premio Nobel** junto a Arthur Komberg por "*sus descubrimientos del mecanismo de la síntesis biológica del ácido desoxirribonucleico y del ácido ribonucleico*". Quiero hacerles notar que tres años antes, en 1956, el matrimonio Ochoa obtuvo la nacionalidad norteamericana, por lo que en los listados de Premios Nobel aparece como americano.

Tras su jubilación, se traslada con todo su equipo al Instituto Roche de Biología Molecular en Nutley (Nueva Jersey), por invitación de los famosos laboratorios Hoffman-La Roche.

En 1986 regresa definitivamente a Madrid y se instala en el Centro de Biología Molecular Severo Ochoa (CBMSO), que años antes él había inaugurado parcialmente en la Universidad Autónoma. El cinco de mayo de ese mismo año fallece su esposa y desde entonces D. Severo se vio sumergido en una profunda tristeza.

El 1 de noviembre de 1993, en la madrileña Clínica de la Concepción, falleció D. Severo. Sus restos descansan en Luarca, su ciudad natal. No tuvo hijos y su herencia, por su voluntad expresa fue destinada a la Fundación Carmen y Severo Ochoa, que promueve la investigación biomédica de calidad mediante la concesión de becas, financiación de proyectos y premios a la labor realizada.

APORTES DE DON SEVERO AL DESARROLLO DE LA BIOLOGÍA MOLECULAR

Como viejo profesor de la Facultad de Biológicas, he sido testigo, a lo largo de los años, del incremento en el número de alumnos en dos oleadas, que con el tiempo he descifrado. La primera, fue debida a los programas televisivos de Félix Rodríguez de la Fuente, que con su buen decir y hacer logró entusiasmar a la juventud en su amor por el mundo animal. Todos los jóvenes se veían dominando a los lobos, luchando con las boas y siendo testigos directos de la berrea de los venados. Gracias a Félix se alistaron en las Facultades de Biológicas un gran número de alumnos.

Un poco más tarde, el público tuvo conocimiento de que había un español llamado Severo Ochoa que había recibido el premio Nobel, era español de cuna pero trabajaba en los Estados Unidos y había descubierto "algo" relacionado con los ácidos nucleicos, que explicaba los fenómenos de la herencia y era fundamental en los procesos vitales. Total, que un gran número de jóvenes descubrió de pronto la

importancia de la Bioquímica, por encima de la Zoología vigente y decidieron dedicarse a los estudios bioquímicos, siguiendo los pasos de D. Severo.

Desde mi modesto punto de vista, estos dos personajes han sido claves en el despertar de vocaciones biológicas entre los alumnos universitarios.

Las aportaciones de Ochoa al desarrollo y conocimiento de los procesos bioquímicos no son fáciles de exponer de una manera divulgativa y requieren alguna formación previa en las bases bioquímicas. Quienes de entre ustedes tengan un particular interés deberán consultar un libro actualizado de Bioquímica en donde encontrarán claramente explicados los aportes de Ochoa, o bien leyendo el libro que sobre los Nobel Españoles: Cajal y Ochoa escribieron Baratas y Santesmases.

De manera esquemática, voy a seguir fielmente al Doctor Tomás Girbés Juan del Departamento de Bioquímica y Biología Molecular de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Valladolid, quien sintetizó las contribuciones científicas de D. Severo de la manera siguiente:

- 1) **Estudios sobre el metabolismo oxidativo** con aportaciones esenciales en la oxidación del piruvato, la fijación del CO_2 y etapas cruciales del ciclo de Krebs.
- 2) **Descubrimiento de la polinucleótido fosforilasa** y los estudios sobre la síntesis de ácidos ribonucleicos. Ochoa consiguió con este enzima, y por primera vez, la síntesis de ácido ribonucleico (ARN) in vitro, en 1955. Por estos descubrimientos obtuvo el Premio Nobel en 1959.
- 3) **Aportaciones fundamentales para el desciframiento del código genético.**
- 4) **Aportaciones críticas** que permitieron diseñar **el mecanismo de la biosíntesis proteica, así como sus mecanismos de regulación**, tanto en bacterias como en células eucarióticas.

Al igual que Cajal, Ochoa supo crear escuela y su labor continuada por sus discípulos le está proporcionando a España, en la actualidad, un gran prestigio mundial en el campo de la Bioquímica y la Biología Molecular. Sus laboratorios en los Estados Unidos siempre estuvieron abiertos a los becarios españoles que hacia allí se dirigían para aprender y perfeccionar sus conocimientos en una Bioquímica moderna. De D. Severo aprendieron: Santiago Grisolia, Margarita Salas, Eladio Viñuelas, Antonio Sillero, César de Haro, César Nombela... Pero también influyó, aunque indirectamente, sobre prestigiosos científicos españoles como Alberto Sols, Antonio García Bellido, Julio Rodríguez Villanueva y Manuel Losada. Desgraciadamente algunos de ellos ya han fallecido, pero otros, gracias a Dios, siguen en activo o jubilados, pero manteniendo el prestigio a un alto nivel.

El Centro de Biología Molecular de la Universidad Autónoma es, en la actualidad, un lugar en el que jóvenes investigadores procedentes de distintas titulaciones (químicas, biológicas, farmacia, medicina, veterinaria) trabajan en proyectos nacionales e internacionales y publican sus resultados en revistas de primera línea, lo cual debe suponer un orgullo para todos nosotros, sin olvidar que la semilla la sembró D. Severo Ochoa de Albornoz.

¿FUERON VIDAS PARALELAS?

Es indudable que tanto Cajal como Ochoa supieron alcanzar las más altas cotas en la investigación y en la innovación de sus respectivas materias científicas: las neurociencias y la Bioquímica y la Biología molecular. La sociedad científica mundial lo reconoció así y a ambos les concedió el máximo galardón científico: el Premio Nobel (Cajal en 1906, Ochoa en 1959). En ambos casos, el premio fue compartido con otros investigadores. Dejé dicho que Cajal figura como receptor español, mientras Ochoa figura como estadounidense; para nosotros, ambos se sentían españoles y nacieron y murieron aquí, en nuestra querida España.

Cada uno nació en un medio muy diferente. Cajal creció en el medio rural, Ochoa en el medio urbano. El primero con escasos recursos económicos lo que le obligó a trabajar desde bien joven, el segundo de familia acomodada sin necesidades pecuniarias. D. Santiago estudió Medicina en la Universidad de Zaragoza y D. Severo en la de Madrid, justo al año siguiente de jubilarse Cajal.

Cajal realizó un esfuerzo ímprobo para poder aprender el inglés y el alemán, el francés se lo había enseñado su propio padre en su juventud. Ochoa tenía gran facilidad para los idiomas, y de hecho la mayoría de sus escritos fueron en inglés, siendo más bien escasos los escritos en español, sobre todo los de contenido científico.

Cajal no contó en su formación neurohistológica más que con lo aprendido de Maestre de San Juan y de Simarro en cuanto a los métodos tintoriales de Golgi. Ochoa contó desde el principio con la inestimable ayuda de Negrín y la posibilidad de ir a formarse a un laboratorio extranjero con un prestigioso investigador.

Ambos supieron crear escuela y señalarnos los caminos que hay que seguir a base de voluntad, tesón y fe en ellos mismos. Los dos lograron dejar para la posteridad, y aún prevalecen con gran prestigio, dos grandes instituciones científicas que perpetúan el nombre de nuestros dos queridos y admirados Premios Nobe: el Instituto Cajal perteneciente al Consejo Superior de Investigaciones Científicas y el Centro de Biología Molecular, centro mixto del Consejo Superior de

Investigaciones Científicas y de la Universidad Autónoma de Madrid.

Aparte de estos dos grandes centros de investigación, por toda España aparece el nombre de estos sabios en calles, plazas, colegios, institutos, centros asistenciales o culturales...

Queridos compañeros, ustedes son profesores de personas adultas: por favor, transmítanles que tanto Cajal como Ochoa estuvieron trabajando activamente hasta el final de sus vidas y, ambos, sobrepasaron los ochenta años. He tratado de mostrarles, lo más simplificado posible, parte de sus vidas y de su labor, espero que todos sepamos tenerles como ejemplo y guía en nuestro trabajo profesional de docentes. Que así sea.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA RECOMENDADA

- BARATAS, A; SANTESMASES, M.J.** (2001): *Cajal-Ochoa, nobeles españoles, de la neurona al ADN*. Madrid. Editorial Nivola.
- FERNÁNDEZ, B.** (2006): *Cajal Naturalista*. Primer Centenario concesión del Premio Nobel D. Santiago Ramón y Cajal. Páginas 49-63. Monografía de la Real Academia de Doctores de España. Madrid.
- OCHOA, S.** (1989): *Escritos*. Edición de Marino Gómez-Santos. Oviedo. Colección: Los contemporáneos asturianos. Biblioteca de las Cajas de Ahorros de Asturias.
- RAMÓN Y CAJAL, S.** (2006): *Recuerdos de mi vida*. Edición de Juan Fernández Santarén. Barcelona. Editorial Crítica.



CAMILO JOSÉ CELA, BIBLIÓFILO Y EDITOR

Fernando Huarte Morton
Bibliófilo

"*Pocas cosas me gustan tanto como los libros bien hechos y cuidados*". Son palabras de Camilo José Cela que figuran en una publicación del Círculo de Lectores de Barcelona, 1995, *Retrato de Camilo José Cela*, por Alonso Zamora Vicente y Juan Cueto, página 78. Pregunté dónde escribió esto que, si no llegó a estar impreso, podría haberse tomado de una carta de Cela al Director del Círculo. No era tal, sino de una conversación entre ellos. Sí que tengo registrado el lugar (prólogo del tomo I de la *Obra completa*, página 31) donde consta otra formulación del mismo pensamiento, que pocos dudarán que es de pluma de Cela: "Los tobillos de la mujer y los libros hechos con amor son dos de mis más claros tics eróticos". Cela, gustoso de libros, amante de los libros, Cela bibliófilo.

A las varias famas que acompañaron a Cela, fomentadas o no por él mismo de *actor de cine, barbudo, cabo de Artillería, cantor de tangos, conferenciante, cocinero* (de paella, como algunos ministros y otros personajes), *criador de burros* (en Rute (Córdoba) era propietario de varios de los animales que se criaban allí. A veces iba a visitarlos, y mantenía correspondencia con los cuidadores. Cuando se casó una de las Infantas, el regalo de boda que hizo Cela consistió en un par de pollinos; y hay una fotografía de la Reina acariciando a los animales, deliciosa.), *judoka* (cinturón negro; en la sala donde se entrenaba en Palma de Mallorca, vistiendo el yudogui, pintaron un lema suyo: "El cobarde obedece a sus inclinaciones; el valiente las gobierna") *malhablado* (en conversación normal no usaba "tacos", o no más que otras personas, se defendía), *Premio Nobel* (la pronunciación sueca se imita mejor con la nuestra aguda, que con la falsa llana -influida por lo inglés, exigiría vírgula en la *o*, que no suele ponerse-. El poeta García Nieto escribía donosamente: " Pudieron darme el Nobel / pero se lo han dado a él"), *senador* (en la ponencia sobre la Constitución corrigió a lenguaje llano la pomposidad de algunas frases y logró que se llame *amarillo* al color de la bandera en lugar de *gualda*, palabra de poco uso aunque está en Góngora y Lope. Y el nombre de *español* para la lengua oficial; pero luego en el Congreso lo eludieron, a favor de *castellano*. Lo que el pueblo más recuerda de Cela es que se permitió tomar el pelo al Presidente del Senado con la distinción entre el participio y el gerundio de *dormir* -y lo que

siguió-, si no es todo invención), *torero*, *vagabundo*, *viajero en globo...*, hay que añadir la de *bibliófilo*.

Esta palabra despierta valoraciones negativas. A algunos les sugiere la figura de un hombre atrabiliario que se irrita si alguien pretende leer un libro de los que él guarda con avaricia. O bien, otra imagen, la de un solemne enlutado, con lentes de pinza, que habla con engolamiento y mira con lástima a quien, aficionado a la lectura, no le preocupa el tema de la "primera edición". Y no tiene que ser así; bibliófilos, amigos de los libros, se dan entre personas normales, bibliófilos, lo somos todos. Ni parece esto suficiente motivo para postular la expresión *coleccionista*, que tiene unas aplicaciones arraigadas, incluso parece que se usa para referirse a cosas tenidas por menos serias que los libros. Tiene la ventaja de poder ser aplicada a la mujer, mientras el posible vocablo *bibliófila* no resulta muy aceptable.

No es solo literaria la escena que se da mucho en la vida real, de quien, al ver una habitación cuajada de libros, pregunta al propietario: "Y estos, ¿los ha leído usted todos?" Sabido es que hay bula para contestar: "No, señor, si los hubiera leído, no los tendría ahí". La relación de un científico, un técnico, con sus libros es obviamente, su utilización; la de un bibliófilo con los suyos puede no ser precisamente la lectura.

En el caso de un escritor, el hombre estima de un modo singular los libros propios, los que ha escrito él. Cela cuenta la emoción que le produjo recibir los primeros ejemplares de su novela *La familia de Pascual Duarte*, yendo a buscar, a la estación de Continental Auto (que duró hasta hace pocos años, en la calle Alenza, de Madrid), el paquete que le enviaba la imprenta Aldecoa por medio del autobús de viajeros de Burgos.

Por cierto que el académico sueco Knut Ahnlund (llamado por los Cela "Don Canuto" con su aquiescencia), al hacer su presentación en la ceremonia del Premio Nobel, interpretó esa noticia como que el libro se había tenido que imprimir clandestinamente en un garaje. Así consta en todas las reseñas del acto. Saliéndome por un momento de lo específicamente bibliográfico, puedo puntualizar que de hecho, el *Pascual* no tropezó en censura previa y fue prohibido cuando ya se estaba agotando la segunda edición, y no por informe de Censura, sino por decisión personal de un Director General. Sí hubo informe (y muy duro disgusto), con la prohibición de *La colmena*. En cambio, de la novela sobre la guerra civil, *San Camilo*, de tema delicado en la época, Cela cuenta que sacó adelante su libro razonando hasta el cansancio ante otro Director General, y sólo hubo de cambiar, en la letra de un fan-dango que reproducía, el nombre del Jefe del Estado por el de Queipo que tenía las

mismas sílabas: "Que viva el poder civil, / mueran Goded, Queipo y Mola" (página 351 de la primera edición).

Cela, tan vitalista, tan cercano al habla del pueblo y de la calle, tan dedicado a escribir como habla la gente, era en gran medida, un hombre de libros. Autor hay que, si bien disfruta imaginando o trabajando en la investigación para escribir un libro, una vez que lo tiene impreso, se desentiende de él, le basta con guardar un ejemplar o aun ni eso. Cela no: se ocupó y preocupó de conservar ejemplares de todas y cada una de las ediciones que iban saliendo de sus obras. Le gustaba y le divertía verlas en lenguas no conocidas como el sueco o el danés, las de alfabeto no latino (ruso, búlgaro, hebreo, griego moderno) o las exóticas como el chino, el japonés, o el tagalo. No llegó a ver la bilingüe en guaraní ultimada pocos días antes de su muerte.

Guardados para disfrutar de su compañía, para ver aumentarse las filas y para preservarlos aun para después de él morir..., decía sentir horror a que sus libros pasaran a ser mercancía en la cuesta de Moyano y luchó para instituir un legado a los estudiosos de su obra y de la Literatura en general: la Fundación Camilo José Cela que urgía antes de que *"...mi muerte pudiera dar al traste con los buenos propósitos y antes también de que el inclemente viento de la historia de cada cual pudiera esparcir mis papeles por el mundo adelante"*. Impulso de sobrevivir o de que sobreviviera lo propio.

Trató varias veces, por escrito, del tema de las bibliotecas particulares y hace referencias a la propia. En los comienzos, los libros eran pocos. "La biblioteca del escritor es una biblioteca de dimensiones y proporciones, e incluso de aspiraciones, más bien modestas". Como siempre, a toda persona que reúne y conserva libros, lo primero y más llamativo que le sale es la queja por la escasez de sitio y la disculpa por el desorden, de lo que solo se libran quienes no tienen más que cuatro libros contados desde siempre y no los han leído ni piensan hacerlo. De un autor inglés es la comparación de que no caben los libros en las casas ni los coches en las calles.

De la primitiva biblioteca de Cela, la que él se iría formando personalmente durante sus etapas escolares y los libros que cuando se independizó recibió de la de su padre, tal vez no hayan sobrevivido muchos a traslados, pérdidas o expurgos, y puedan estar en la Fundación. Es sabido que en sus escritos primeros hay influencias de Juan Ramón Jiménez, Neruda, Baroja o Antonio Machado. Algún libro hay con señales de su uso. Naturalmente, no todo lo de esos autores ha de haber sido leído en libros propios.

Recibió, de joven, un trato inadecuado en la Biblioteca Nacional y se prometió no volver. Contó un par de veces tal experiencia de lector frustrado en ese Centro: un ordenanza le rechazó la petición de una novela de Galdós, diciéndole: "¡Aquí no se despacha literatura!" (Han evolucionado mucho las formas, y hoy no se daría un caso semejante)

Con el tiempo, las magnitudes y las aspiraciones cambiaron a mejor. Y reunió una notable biblioteca de libros y revistas, sobre todo de Literatura pero también de Historia y Arte. Aparte el tesoro que supone la colección de manuscritos e impresos de las obras propias, la biblioteca de Cela, caracterizable por su utilidad para la labor de escritor en español, constaba de Lexicografía, Geografía y Arte (de Galicia, de Cataluña), Literatura española (desde la medieval y la clásica hasta la contemporánea), la "Biblioteca de Autores Españoles" y su continuación, las ediciones facsimilares de Antonio Pérez Gómez. De sus lecturas preferidas, las cuatro figuras del 98, están todas las obras de Baroja y muy buena representación de las de Azorín, Unamuno y Valle Inclán.

No reparó en gastos para procurar buenas encuadernaciones. Testigo son los fondos que conserva la Fundación.

Cuando estaba definitivamente establecido como escritor famoso, recibió muchos libros dedicados por sus autores, amigos o jóvenes deseosos de atraerse su atención. Los reseñaba en revistas o diarios, o los tomaba como apoyo inicial para un artículo. Y por eso de que al que tiene, se le da, no escasearon los regalos de libros raros o curiosos de parte de quienes conocían sus aficiones. Compró algunas bibliotecas, por ejemplo, la de un comisario de Policía, de libros relativos a delincuencia.

Empezando por su manifiesta estimación por sus libros propios como autor, la bibliofilia de Cela consiste en que conserva sus libros, los disfruta aunque la lectura se limite a reconocer unos pasajes, un epígrafe, un grabado. Los manda encuadernar o, en su caso, restaurar. Y lo que guarda es tanto el libro costoso como unos papeles de coplas de ciego o unas aleluyas. Hizo colección de los *Diccionarios* de la Real Academia, empezando por el llamado de Autoridades, de 1726-1739 hasta el actual; bastantes de las *Gramáticas* y de las *Ortografías*; los *Quijotes*, de Ibarra 1780, 1782; los *Discursos* de ingreso de todos los académicos; la edición de *Obras de Lope de Vega* con prólogos de Menéndez Pelayo.

En un artículo de 1943 relataba: "*El libro está en octavo, alargado, en rústica, sin abrir, sin portada y con la página de la dedicatoria arrancada. A mí estos libros expósitos me inspiran una compasión y una simpatía profundas. Ahora está sobre*

mi mesa, tranquilo ya, y hasta parece que le ha mejorado el color. Se titula «Los mejores cuentos de los mejores autores españoles contemporáneos» y está fechado en 1902.»

Era un gesto muy suyo, pasar con suavidad el canto de la mano por sobre el libro abierto que acababa de adquirir. En 1946 escribe: "*El lector coge el libro con mimo, cuidadosamente. Antes, al volver de la calle, se había lavado las manos. Venía ya pensando, en el tranvía, en leer el libro, en pasar las hojas cautelosamente, en entretenerse mirando los aguafuertes o viendo cómo, en todo el texto no había ni una sola letra partida ni dos letras en distinto tono de negro. El lector es un buen aficionado al libro noble, al libro en que la edición sirve esmeradamente a la altura del contenido. El lector ama el libro de lujo; es, en realidad, el único lujo que le llama la atención. Tiene pocos, cierto es, pero bien guardados y bien cuidados. De vez en vez hojea alguno, lo mira y lo remira. Lo lee a trozos y lo vuelve a dejar, en su estuche de tela, sobre el estante.*" Nótese que, de palabra, Cela tendía a evitar la expresión "edición de lujo" y sustituirla por la de "edición de bibliófilo", alusiva a una riqueza más formal que material, más artística que física.

Entre varios libros, destacan dos obras de Cela en edición para bibliófilos: el *Viaje a la Alcarria*, de 1958, y la *Gavilla de fábulas sin amor*, de 1952. El artista catalán Jaume Pla i Pallejà propuso al autor hacer una del *Viaje*; recorrió en taxi el itinerario del viajero para ambientarse con personas y paisajes y grabó en talla dulce unas viñetas con grandes letras capitales historiadas. Cela se prestó a variar la redacción de los principios de algunos capítulos y los finales de varios párrafos o líneas donde la disposición del grabado en la plana lo exigía, "en el mejor servicio de la belleza tipográfica", lo que satisfizo mucho al grabador que declaraba haber tenido un colaborador ideal en la persona de tan buen conocedor de todo lo que se puede considerar de un libro en cuanto objeto material. El resultado fue una edición perfecta, estimadísima.

También fue iniciativa de Pla la edición de los dibujos a la cera que había regalado Picasso, en libro para el que Cela redactara unos cuentos inspirados en las figuras: la *Gavilla*. El texto está compuesto a mano con letras de monotipia fundidas para este fin, encargado a operarios diestros en manejar los distintos gruesos de los espacios para evitar particiones de palabra en final de línea o líneas cortas en principio o final de plana. La reproducción exacta de los distintos colores se logró a base del exquisito cuidado y la pericia del grabador. Los relatos del autor, no del todo inocentes, parecen contener ocultas referencias a la política y hechos o personas del momento, que Cela se ofreció a desvelar alguna vez, pero no consta que lo hiciera. El primer capítulo es una lejana parodia de la Adoración de los Magos, el cuarto toma a broma lo que dice el Génesis de Eva y Adán; el noveno, "*Homenaje*

a *Federico García Lorca*", se apunta a las protestas por el asesinato; otro es glosa frívola de la *Iliada*, etcétera. No es texto fácil, aunque aliviado por sus rasgos de humor.

Al efecto práctico del goce de un lector aficionado a libros en que concurran pincel y pluma, es indiferente qué ha sido primero, si la pintura o la letra: ésta en el *Viaje*, la otra, en la *Gavilla*; el autor tiene derecho a decir "me lo ilustró Picasso", si esto le parece más envidiable.

Cela usaba la expresión "libros-herramienta" para los que son principalmente de utilización, a diferencia de los que son para información o deleite de lectura. En primer lugar, el *Diccionario* de la Real Academia del que hacía, no solo frecuente sino constante uso, para verificar si una palabra que se le ocurría estaba admitida con el significado que se le quería dar. Y el *ideológico* de Casares para modificar con sinónimos las voces que no quería repetir; el *etimológico*, de Joan Corominas para la propiedad idiomática, el *geográfico*, de Pascual Madoz para la ortografía de los topónimos, la precisión de los datos, exactitud de las fechas; muy utilizado en el libro de viajes *Judíos, moros y cristianos*. En el *Manual del Librero*, de Pa-lau, consultaba los datos de los libros que poseía o de los que se ocupaba.

El *Diccionario de citas*, de Cesáreo Goicoechea (aparecido en 1952), fue su *polyanthea* para preparar los artículos o discursos. De ahí entresacaba las frases célebres por su sentido o por su forma con las que iniciar o insistir en la idea que pretendía desarrollar en sus artículos y acompañar su redacción de nombres de escritores célebres, pensadores y literatos. De aquí salió el lema de su agradecimiento por haber sido elegido para la Academia Española, declarándose cortésmente no merecedor de tal honor, con palabras de su favorito Quevedo: "Pocas veces quien recibe lo que no merece, agradece lo que recibe". En fin, para utilizar una forma popular de fechar los acontecimientos (por la Virgen de Agosto, el año de la República, cuando murió Manolete, etc.) tomó la costumbre de fechar sus escritos con los nombres de los santos o acontecimientos, que sacaba del *Martirologio romano*, de Sánchez Ruiz. "Hoy, día de los santos mártires Vidal y Agrícola y víspera de san Zacarías y de santa Isabel, padres de San Juan Bautista" leemos en el primer artículo de la serie *El camaleón soltero* publicada en *El Independiente*, de Madrid.

En la biblioteca de Cela no podía faltar un exlibris. Lo hizo con un dibujo de Picasso y la leyenda "Un libro y toda la soledad", lema que sin duda responde más a una mentalidad de lector que a la de escritor, pero todo es uno. En los libros que se guardan en la Fundación está puesta la cedulilla.

Y como bibliófilo, bibliógrafo. Siente la fascinación de la investigación bibliográfica. Cada libro, su problema: descripción, contenidos, prólogos, imprentas,

tamaños, orden de ediciones. Y escribe "*Una edición no documentada del Diccionario de la Academia*". "*Noticia de algunas ediciones quizá no muy conocidas*". "*La edición de 1764 de las «Reglas para la corrección y aumento del diccionario»*". Consultaba mucho el trabajo de Emilio Cotarelo y Mori, *Discurso acerca de las obras publicadas por la Real Academia*. Madrid, 1928.

Describe libros reales en varios de sus artículos literarios o novelas. Así está apostillada en *La colmena* la noticia del libro de Nietzsche que conserva Celestino, el del bar: "*«Aurora» -dice- «Meditación sobre los prejuicios morales». ¡Qué hermoso título! = La portada lleva un óvalo con la foto del autor, su nombre, el título, el precio -cuatro reales- y el pie editorial: F. Sempere y Compañía, editores, calle del Palomar, 10, Valencia; Olmo, 4 (sucursal), Madrid. La traducción es de Pedro González Blanco. En la portada de dentro aparece la marca de los editores: un busto de señorita con gorro frigio y rodeado, por abajo, de una corona de laurel y, por arriba, de un lema que dice «Arte y Libertad»*".

En la redacción de la visita que en *La colmena* hace Martín Marco al cuchitril o cubil del librero Rómulo, están empleados los términos y frases habituales del tendero de libros viejos: "*ordenando las fichas, apartando algún encargo, está muy agotado, auténtico, marquito, colores de la época, lleva en el estante cerca de un año, a mí me costó quince*", para imitar los lugares comunes de una conversación entre librero y cliente.

Bibliografía novelada he llamado yo al curiosísimo artículo "*Andanzas europeas y americanas de Pascual Duarte y su familia*", publicado por Cela en la revista *Bibliofilia*, probablemente incitado por el director de ésta, el famoso bibliógrafo Antonio Rodríguez-Moñino, amigo suyo. Ahí el autor introduce entre sus descripciones y datos exactos de las ediciones de su primera novela, comentarios festivos: "*pintan un Pascual Duarte que parece Pancho Villa durmiendo la siesta*". Re-lata sus primeros pasos en la actividad literaria y especial y precisamente las vicisitudes por las que pasó con las primeras ediciones y traducciones de su libro. Se diría una complacida revisión de su actividad de escritor hasta la fecha.

Se conservan, en fichas escritas de su mano, índices o bibliografías relativas a sus libros de erudición como el *Diccionario secreto o el Diccionario geográfico popular de España*.

El prestigioso editor Hans Meinke, afirma: "*Durante los largos años de fructuosa colaboración entre Cela y Círculo de Lectores, las opiniones, ayudas y sugerencias del escritor siempre han sido de gran valor*" (*Retrato*, p. 77). Esto justifica que hablemos de otra fama en relación con los libros: Camilo José Cela, *editor*.

Se puede pensar que lo definitivo de una lectura es despertar en quien lee una incitación a escribir. Es decir, que tras leer, copiar, escribir. El libro poético *Pi-sando la dudosa luz del día* lo dedica Cela "a los muchachos que escriben versos a los veinte años, los copian cuidadosamente en el mejor papel y los encuadernan luego con primor". Un paso más es querer imprimir, editar, dar vida a un libro, hacerlo nacer, verlo nacer. Cela prestó mucha atención a las cuestiones de editar lo propio y lo de otros; sentía, con espíritu de editor, amor a los libros en cuanto ob-jetos, y afición a fabricarlos. Cooperaba a la buena presentación de sus obras, em-pezando por escoger si podía el editor y en algún caso, incluso la imprenta. Pre-sentaba los originales bien preparados y corregía cuidadosamente las pruebas. Si no intervino directamente, sí aplaudió la realización que dispuso Destino para la colección de *Obra Completa*, 1962: papel fino pero opaco, tomos manuales de extensión limitada, y decidió que en lo suyo se dieran por definitivos los textos pues estaba dispuesto a corregir personalmente las pruebas. No se puede desconocer que, dada la continua aparición de nuevas ediciones de las novelas, si se hubiera ocupado él de la corrección de las pruebas todas, como en cada primera edición, no le habría quedado tiempo para escribir las siguientes. Era una tortura en los años 40 a 60 del siglo pasado tener que volver a leer con atención todo un libro para corregir las erratas de los tipógrafos y en su momento al volver las pruebas, verificar las enmiendas. Ahora en las reediciones, casi automáticas, se perpetúan las erratas inadvertidas, pero por lo menos, no las hay nuevas. Al aparecer publicado en el periódico cada artículo, Cela, por lo general con ayuda de atendedor, corregía en el recorte los fallos, con ello, al recogerse en un libro, el texto salía más depurado. Si se daba el caso, modificaba o reponía lo alterado o suprimido por mandato de la Censura.

Cuando Ediciones Destino le dio ocasión a emprender la *Obra Completa*, los prólogos, notas y apéndices de los textos están llenos de detalles propios de editor literario. A espíritu de editor se ha de atribuir, por ejemplo, el proyectar antetítulos para trilogías o conjuntos semejantes de escritos: *Caminos inciertos*, *Historias de Venezuela*, *Historias de España*, *Las botas de siete leguas*. No completó tales tri-logías; en el caso de las novelas por tropiezos de las que las iniciaban: encuentros con la Censura en *La colmena*, mala aceptación sudamericana en *La catira*. El último antetítulo citado está como título de sección en algunos números de la revista *Papeles de Son Armadans* y recuperado para una de las colecciones de libros de Ediciones Alfaguara. Utilizó los antetítulos, sobre todo, en las colaboraciones habituales en periódicos y revistas, "*de ellos llegué a tener una buena colección*". En los libros colectivos de cuentos o artículos, tales elementos están en las portadillas con que divide el contenido del volumen.

Y se conservan acá y allá algunas listas manuscritas de autores españoles comenzadas a redactar con vistas a algún proyecto más o menos inmediato de antología o colección editorial.

Dentro de la obra literaria idea situaciones y emplea vocabulario del ámbito autor-editor: "*He estado una semana entera sin corregir pruebas*", se lee en Pabellón de reposo; en otro pasaje se dice de una palabra: "*En un libro se representaría con letra cursiva*". En La colmena, el jovencito melencólico del capítulo primero tiene previsto para su poema la maqueta de la edición, el *tipo de imprenta, bodoni*, la *justificación de tirada*; con dudas sobre el *colofón*, y sobre la *solapa de la sobrecubierta*, términos todos del oficio de imprimir.

Comenzó, de joven, colaborando con José María de Cossío en una colección de folletos literarios que se llamaba "*Los cuatro pliegos*". En ella publicó Cela por primera vez su trabajo "*El coleccionista de apodos*". Acaso tuvo alguna intervención en las revistas *Finisterre* y *Clavileño*. Dirigió una página en el diario *El Alcázar*, de Madrid, titulada "*El ómnibus de la literatura. Donde todos caben y ninguno se cae*", de carácter festivo, entre el 9 de mayo y el 1 de agosto de 1945.

Al poco de irse a vivir en Mallorca fundó la revista *Papeles de Son Armadans*. El nombre -un tanto extraño y que resultó eficaz para atraer curiosidad y atención- hacía referencia al barrio de Palma donde estuvo la primera residencia del escritor. La presentaba como "*una tímida y quizás orgullosa revista de literatura y pensamiento*".

Ya no se publicaban las dos revistas que conocería nuestro autor en los años 30, *Revista de Occidente* y *Cruz y Raya*; ni la que quiso ser continuación de esta última, *Escorial*. No faltaban otras notables, pero Cela pensó que no estaría de más una de su creación. De periodicidad mensual, comenzó a salir en abril de 1956 y duró hasta enero-marzo de 1979: 92 tomos, 276 números (algunos *bis*). y, aparte, colección de libros, sobre todo, poéticos.

Acertó a encontrar una imprenta artesanal (y primitiva hasta el punto de que la fuente de energía para la máquina de imprimir se generaba en el piso de arriba, con un burro que daba vueltas como en las norias de las huertas) y allí se componían las planas a mano con tipos móviles como en los tiempos de Gutenberg. El cuaderno, de pequeño tamaño, con tendencia a cuadrado, con seis o siete pliegos, 96 o 112 páginas de media, salvo extraordinarios; iba numerado, tanto el ordinal de año como el de tomo trimestral y el de número mensual, con cifras romanas como en el siglo XVIII. Se abría con un comentario del director (lo que Zamora Vicente llamaba "el delantal"), ensayos breves de redacción inconfundible sobre un tema de

actualidad ("Fuego en la catedral de León") o el siempre actual para Cela, del oficio de escritor y la vida literaria.

Los artículos se presentaban por secciones que (salvo la primera, "El taller de los razonamientos") tenían además de un nombre un lema literarios alusivos al contenido: "El hondero - *Honda es el verso*" recogía los poemas; "Plazuela del Conde Lucanor - *A las cosas ciertas vos encomendad / Et de las fúcias vanas vos dejad*", los cuentos; "Los días sobre la Tierra - *Sicut umbra dies nostri sunt super terram*", las biografías o necrologías; "Tribunal del viento - *A mi querella el tribunal del viento*" o "Yunque de tinta fresca - *Por ende tal amigo no hay commo el libro*", la crítica de libros, etcétera. Si alguna colaboración no encajaba en las secciones fijas, Cela le hacía sitio con otro nombre y otro lema: La crítica de arte se amparaba bajo "El bando de los ángeles - *When an artist deserts to the side of the angels, it is not most odious of treasons*". Ideó la serie de libritos con el pie de "O Tabeirón Namorado", para trabajos sobre su obra -de Díaz Machicao, Fiol Guiscafré, Oguiza, Muñoz de la Peña y otros- que no se consideraba prudente darles cabida en la revista *Papeles*.

La afición de Cela por la pintura y por las artes en general, le llevó a preparar varios números monográficos sobre Picasso, Miró, Guinovar, Vedova, Gaudí... Muy numerosa e importante fue la dedicación de la revista a las artes plásticas. Editó dos almanaques literarios al estilo del *Acabóse* y el *Aviso* tan logrados por Bergamín en su *Cruz y Raya* en 1935 y 1936.

Con el nombre de la revista como pie editorial salieron a la luz libros en colecciones llamadas los Juanes: "Juan Ruiz", de poemas; "Juan del Encina", de teatro; "Juan de Timoneda" de cuentos; "Juan de Juanes", de dibujos y litografías, y "Príncipe don Juan Manuel", de obras de C.J.C. Tanto de estos libros como de los números de la revista, se hacía tirada en papel especial. Ediciones de bibliófilo, salieron el *Pascual Duarte*, el *Viaje a la Alcarria*, la *Gavilla de fábulas sin amor* y *El Solitario y los Sueños de Quesada*, de Cela, éste, con dibujos de Rafael Zabale-ta.

Grabados intercalados en el texto y láminas en papel couché nunca faltaron. Un elemento gráfico comenzó con unas xilografías de la colección Guasp balear. La cubierta de cartulina color crema, con solapas, recogía todo el sumario en líneas centradas, alternando negro y color. En papel de color se publicaban textos de menor entidad (pero también la primera serie de las *Nuevas escenas matritenses*), cada tres meses el índice del tomo, y se añadían anuncios, no todos de pago, de otras revistas, de editoriales y de los propios *Papeles* (andando el tiempo, de la editorial Alfaguara). Uno, de promoción turística de Mallorca, ocupó varias veces la plana

posterior de la cubierta: la lista de dos docenas de personajes que "*En Mallorca han escrito páginas memorables*": Tras Jovellanos, Rubén Darío y la indefectible George Sand, venían Unamuno y otros escritores españoles y extranjeros.

Los colaboradores no cobraban, pero recibían cincuenta separatas de su trabajo, con cubierta. A lo largo de los años se consideró un honor para los escritores el haber sido admitido para colaborar en tal revista de renombre.

Cela trabajó para cuidar mucho la siempre amenazada puntualidad en la salida de cada número. Costeada con el peculio del director y algunas ayudas concretas para números determinados, llegó a nivelar gastos e ingresos por las suscripciones y los anuncios. Pero llegó el momento en que ni reducir los gastos de impresión, pasando del tipo móvil a la linotipia, permitía seguir, y la revista feneció dignamente al cabo de veintitrés años. Colaboradores y amigos editaron un curioso número adicional con nostalgia de los afanes de los primeros días.

Varias veces y desde muy antiguo, Camilo José Cela declaraba su gusto e intención de fundar una editorial. Bajo su dirección, Alfaguara dio a luz su primer título el 5 de enero de 1965: *Viaje al Pirineo de Lérida*, en la colección "Las botas de siete leguas", para libros de viajes. A esta siguieron "Alfaguara literaria", de novelas de autores actuales; "Poesía española contemporánea", que reunió en cuatro volúmenes, poesía amorosa, poesía cotidiana, poesía religiosa y poesía social; "Estudios sobre literatura contemporánea", y una muy lograda, "Hombres, hechos e ideas", con trabajos de erudición. En casi todas figuraban novedades o reediciones de obras de Cela. "La novela popular" publicó a bajo precio cuentos y novelas cortas de autores españoles, tanto conocidos como principiantes.

Acercó al público ediciones que poseían o recordaban cualidades de los libros de bibliófilo por tipografía e ilustraciones, en las colecciones "Museo secreto" y "Puerto seguro"; y de bibliófilo fueron las "Amans amens" (el amante loco) y "El gallo en la torre". La literatura festiva de Cela se publicó en curiosos volúmenes de llamativo formato "A la pata de palo" y "Fotografías al minuto". Hubo una colección "Ara i ací" para textos literarios en catalán.

Al instalarse la Fundación Camilo José Cela en Iria Flavia, Padrón, su presidente cedió a las instancias que le urgían una resurrección de la revista *Papeles* y fundó en 1995 *El Extramundi* con el significativo subtítulo *Y los Papeles de Iria Flavia*. El título apela también a un topónimo: aldea del Concejo de Padrón. No se puede dar una continuación más fiel, salvo que los progresos de la mecanización tipográfica han hecho que se pierda mucho de lo que aún la linotipia conservaba de la vieja artesanía del impresor, con sus reglas y exigencias tradicionales. De publi-

cación trimestral asociada a los cambios de estación, Primavera, Verano, Otoño e Invierno, la revista sigue aun después de la dolorosa pérdida de su fundador.

Camilo José Cela, escritor español, bibliófilo y editor, hombre extraordinario.



LA CREATIVIDAD EN LA OBRA DE JUAN RAMÓN JIMÉNEZ¹

Rogelio Reyes Cano

Catedrático de Literatura de la Universidad de Sevilla

Iniciamos este año la conmemoración de un trienio angular en la vida de Juan Ramón Jiménez, ya que se cumplen cincuenta años de tres acontecimientos muy importantes: la concesión del Premio Nobel el 25 de octubre de 1956; la muerte de Zenobia, el 3 de diciembre del mismo año, y la del propio poeta el 29 de mayo de 1958.

Me acuerdo muy bien de estos tres lances, y tengo presente sobre todo la intensa emoción que me produjo, siendo yo entonces un jovencísimo estudiante de Filosofía y Letras, contemplar el rostro del poeta muerto, como dormido, bajo las altas bóvedas de la iglesia de la Universidad de Sevilla la mañana del Corpus de 1958. En aquel mismo lugar, en la cripta, reposaban también desde hacía mucho tiempo los restos mortales de Gustavo Adolfo Bécquer, a quien Juan Ramón admiraba como maestro de su poesía (el "primer simbolista español", lo había definido); y para el modesto aspirante a filólogo que era yo entonces aquello fue una fuerte experiencia emocional que nunca he podido olvidar. Tal vez sin saberlo, aquel episodio contribuyó a fraguar una sintonía personal con esos dos grandes poetas que sigue viva en mi corazón.

Pero voy a hablarles de Juan Ramón no tanto por esas efemérides sino por lo que su obra significa en el mundo de la poesía española de nuestro tiempo. Como ustedes bien saben, Juan Ramón Jiménez y Antonio Machado son otros tantos puntos de partida de la mejor poesía española del siglo XX. Los dos protagonizan

¹ Reproduzco aquí, de modo sucinto y con un propósito fundamentalmente didáctico, sólo las líneas generales de la conferencia que pronuncié en su día, en la que tuve ocasión, por no haber sido leída sino expuesta a manera de clase, de extenderme en otros muchos pormenores cuya inclusión alargaría en exceso estas páginas.

la penetración en España de la modernidad lírica procedente del "fin de siglo" francés (Verlaine, Baudelaire, Mallarmé...) y del modernismo rubeniano; y sin ellos -sobre todo sin Juan Ramón- no podríamos comprender la floración poética del 27.

Y sin embargo, los dos autores no han gozado de la misma estimación crítica. Por razones más ideológicas y políticas que estrictamente literarias, ambos han sido enfrentados bastante artificialmente. De modo muy simplificador, Machado se ha venido definiendo como un poeta más "social" y "comprometido", y Juan Ramón como un autor aristocrático y elitista, olvidando que su compromiso con su ideal poético fue sostenido y total, y que su apelación a la minoría era un modo de oponerse al estereotipo negativo del "hombre masa" que tan bien había formulado Ortega, con quien el poeta moguerense se sentía hondamente identificado.

A pesar del Premio Nobel y del éxito de *Platero y yo*, que sigue siendo un libro canónico en todo el mundo de habla hispana, sorprende que el Juan Ramón en verso haya sido poco leído incluso en los medios universitarios. Por ello quiero exponerles a ustedes, aunque sea de modo bastante esquemático, los rasgos esenciales y distintivos de su singularísima condición de poeta.

Juan Ramón fue ante todo un poeta total, centrado como pocos en su quehacer lírico, dedicado a la escritura con una intensidad que apenas tiene parangón en nuestra historia literaria. Algunos de sus lemas favoritos ("Amor y poesía cada día", "Como el astro, sin precipitación y sin descanso", "Obra en marcha"...) atestiguan que la poesía era la razón de su vivir, y que su vida y su obra se fundían en su conciencia como un solo hecho.

Su supuesta misantropía y su tantas veces reprochado aislamiento en su "torre de marfil" no eran, en mi opinión, más que recursos defensivos para entregarse de lleno a ese menester. Esa condición lo acerca al modo de ser "poético" de Fernando de Herrera, el adusto sevillano del siglo XVI que entendió muy bien que su salvación como hombre dependía de su salvación como poeta.

El moguerense era también un escritor exigentísimo consigo mismo, extremado, obsesionado por corregir, por revisar, por pulir, por reescribir... Antologó varias veces su poesía y en sus reiterados proyectos editoriales eligió siempre para su obra títulos (*Sucesión*, *Metamorfosis*...) que reflejaban su idea de la poesía como una actividad abierta, nunca concluida. Pocos años antes de su muerte nos dejaría el que por el momento sería su testamento poético: *Leyenda*, una última antología en la que seleccionó, revisó y hasta prosificó sus propios textos.

Juan Ramón estuvo siempre abierto a todos los estímulos poéticos: lo culto y lo popular, la tradición española del verso corto y la gran poesía francesa del "fin de siglo", Bécquer y San Juan de la Cruz, el romancero y la lírica anglosajona... Asimiló y reelaboró genialmente todos los ingredientes heredados en una asombrosa operación recreadora que no tiene comparación en la poesía moderna española. Y transitó por todos los caminos, desde el modernismo rubeniano de sus primeros libros a la poesía metafísica del final, pasando por el más refinado simbolismo y la "poesía pura".

Fue de una increíble fecundidad. Escribía, rompía, rescribía... y después espi-gaba sus textos para publicarlos. Salvo en el caso del *Diario de un poeta recién-ca-sado* (1917), concebido desde el principio como obra unitaria, puede decirse que en general no escribía libros como tales sino poemas que después, ya depurados por el tiempo, pasarían a formar parte de poemarios específicos. Además de un gran poeta en verso, fue también un prosista genial, tanto en la prosa lírica como en la prosa crítica.

Buena parte de su teoría poética se sustancia en dos poemas muy conocidos del libro *Eternidades* (1917) en los que quiero incidir una vez más con un propósito didáctico. Ambos son otros tantos excelentes ejemplos de reflexión metapoética. El primero dice así:

Vino, primero pura,
vestida de inocencia;
y la amé como un niño.
Luego se fue vistiendo
de no sé qué ropajes;
y la fui odiando, sin saberlo.
Llegó a ser una reina,
fastuosa de tesoros...
¡Qué iracundia de yel y sin sentido!
...Mas se fue desnudando.
Y yo le sonreía.
Se quedó con la túnica
de su inocencia antigua.
Creí de nuevo en ella.
Y se quitó la túnica,
y apareció desnuda toda...

¡Oh pasión de mi vida, poesía
desnuda, mía para siempre!²

El poema se aproxima a una cierta descripción de su trayectoria lírica a través del alegorismo en torno a la mujer y al vestido. La poesía es como una mujer que se va transformando en un proceso circular; que aspira a sus orígenes desnudos: a la pureza e inocencia primeras, a las fuentes líricas de la niñez y adolescencia del poeta: Bécquer, la poesía popular... Con un reparo esencial al primer modernismo convencional de *Ninfeas* y *Almas de violeta*, sus dos primeros libros (1900), y una defensa de la depuración que vino después hacia la desnudez como metáfora y por lo tanto hacia la "poesía pura" del *Diario*.

El segundo texto es un claro complemento de esa misma idea:

¡Inteligencia, dame
el nombre exacto de las cosas!
...Que mi palabra sea
la cosa misma
creada por mi alma nuevamente.
Que por mí vayan todos
los que no las conocen, a las cosas;
que por mí vayan todos
los que ya las olvidan, a las cosas;
que por mí vayan todos
los mismos que las aman, a las cosas...
¡Inteligencia, dame
el nombre exacto, y tuyo,
y suyo, y mío, de las cosas!³

El texto supone la búsqueda de la palabra esencial -la que nombrando, crea-apelando, como había hecho Bécquer, a la inteligencia poética. El poeta, al igual que Dios, es el poseedor por antonomasia del verbo. De ahí la apelación a un len-

² De "*Eternidades: verso. (1916-1917)*". Taurus. Madrid.

³ Ídem.

guaje que le sirva para crear -o recrear- el mundo con la misma frescura del primer amanecer del hombre sobre la tierra. Ésta será la razón de ser de todo verdadero poeta: proveerse de un lenguaje propio que sea "esencial" y no "histórico". En eso Juan Ramón discrepa de Antonio Machado, para quien la poesía era "palabra en el tiempo", es decir, contingencia, historia, existencia.

Veamos ahora algunos poemas en los que se despliega en diacronía ese ideario poético. Comenzaremos por "Alba" perteneciente a los inicios de Juan Ramón, a los textos que él engloba bajo el título de *Primeras poesías* (1898-1902):

Se paraba
la rueda de la noche...
Vagos ángeles malvas
apagaban las verdes estrellas.
Una cinta tranquila
de suaves violetas
abrazaba amorosa
a la pálida tierra.
Suspiraban las flores al salir de su ensueño
embriagando el rocío de esencias.
Y en la fresca orilla de helechos rosados,
como dos almas perlas,
descansaban dormidas
nuestras dos inocencias.
¡Oh qué abrazo tan blanco y tan puro
de retorno a las tierras eternas!⁴

Gusto por un aire sencillo y por el verso corto en alternancia con otros largos. Se percibe al Juan Ramón pintor, que anuncia ya su sintonía con los colores intermedios y suaves: el malva, el violeta... Estamos ante una naturaleza metaforizada, con un motivo también muy recurrente en él: el ansia de eternidad, de plenitud, la aspiración a una vaga sensación de felicidad profunda.

Leeremos ahora un texto muy representativo de la etapa simbolista del poeta, aquélla que corresponde a los primeros años del siglo XX cuando Juan Ramón

⁴ De "*Primeras poesías. (1898-1902). Libros inéditos de poesía I / Juan Ramón Jiménez*". Aguilar. Madrid.

irrumpe con fuerza en el mundo de la poesía española con libros como *Arias Tristes* (1903) y *Jardines lejanos* (1904).

El simbolismo fue, como es sabido, la más grande renovación poética de la modernidad, que Juan Ramón asimiló sobre todo durante su estancia en el sanatorio francés de Castel d'Andorte (1901), cerca de Burdeos. Los simbolistas nos enseñaron a leer la poesía como la leemos hoy: cada palabra puede ser un símbolo, es decir, sugiere un haz de significaciones que desborda su sentido convencional. Lo que importa no es tanto lo que un poema "dice" como lo que sugiere. El que ahora someto a su consideración pertenece al primero de los dos libros citados:

Río de cristal, dormido
y encantado; dulce valle,
dulces riberas de álamos
blancos y de verdes sauces...
El valle tiene un ensueño
y un corazón; sueña y sabe
dar con su sueño un son triste
de flautas y de cantares.
Río encantado; las ramas
soñolientas de los sauces
en los remansos dormidos
besan los claros cristales.
Y el cielo es plácido y dulce,
un cielo bajo y flotante
que con su bruma de plata
va acariciando los árboles.
Mi corazón ha soñado
con la ribera y el valle,
y ha llegado hasta la orilla
dormida para embarcarse;
pero al pasar por la senda,
lloró de amor, con un aire
viejo, que estaba cantando
no sé quién por otro valle.⁵

⁵ De "*Arias tristes*". Taurus. Madrid.

Se trata de un romance octosílabo con muchos encabalgamientos, lo que da un ritmo nuevo a la andadura cansina y tradicional de ese metro. Lo esencial es la identificación del sujeto lírico con el paisaje. Y la creación de una atmósfera de suavidad y de refinado sensualismo, difuminada y melancólica. Con un imagen clásica (el río, la ribera, la orilla...) asociada a un límite desconocido, y un final sugerente, abierto, que en ese atrayente cantar de "no sé quién" recuerda, sin duda, el del conocido romance del infante Arnaldos.

El texto siguiente ilustra los gustos de Juan Ramón en los años en los que volvió a vivir en Moguer (entre 1905 y 1911). Pertenece al libro *Baladas de primavera* (1910):

Verde verderol,
¡endulza la puesta del sol!
Palacio de encanto,
El pinar tardío
arrulla con llanto
la huida del río.
Allí el nido umbrío
tiene el verderol.
Verde verderol,
¡endulza la puesta del sol!
La última brisa
es suspiradora;
el sol rojo irisa
al pino que llora.
¡Vaga y lenta hora
nuestra, verderol!
Verde verderol,
¡endulza la puesta del sol!
Soledad y calma;
silencio y grandeza.
La choza del alma
se recoge y reza.
De pronto ¡oh belleza!
canta el verderol.
Verde verderol,
¡endulza la puesta del sol!
Su canto enajena

-¿se ha parado el viento?-
El campo se llena
de su sentimiento.
Malva es el lamento,
verde el verderol.
Verde verderol,
¡endulza la puesta del sol!⁶

La nota más distintiva de este poema es la integración de lo culto y lo popular. Un viejo esquema estrófico de estribillos y auténticas "mudanzas" que vienen a ser variaciones de un momento crepuscular. El canto del verderol es el elemento musical desencadenante que transforma la naturaleza y la carga de sentimentalismo, convirtiéndola en un verdadero paisaje interior.

El texto que sigue pertenece a *Diario de un poeta recién casado* (1917), un libro angular en la trayectoria de Juan Ramón Jiménez, porque supone para él el hallazgo de un nuevo lenguaje poético ya insinuado en algunos libros anteriores. Una sintaxis poética y un léxico nuevos; la superación de la medida y de la rima, y la concepción del poema como una unidad expresiva asentada en la experiencia personal pero depurada por el filtro de la inteligencia. Un nuevo paso a la modernidad lírica europea en sintonía con Paul Valéry y los líricos anglosajones:

SOLEDAD

1 de febrero

En ti estás todo, mar, y sin embargo,
¡qué sin ti estás, qué solo,
¡qué lejos, siempre, de ti mismo!
Abierto en mil heridas, cada instante,
cual mi frente, tus olas van, como mis pensamientos,
y vienen, van y vienen,
besándose, apartándose,
en un eterno conocerse,
mar, y desconocerse.

⁶ De "Tipografía de la Revista de Archivos". Madrid.

Eres tú, y no lo sabes,
tu corazón te late, y no lo siente...
¡Qué plenitud de soledad, mar solo!⁷

Estamos ante un poema apostrofal: el mar cercano y al mismo tiempo huidizo reflejará las propias contradicciones internas del sujeto lírico. La sintaxis es más "prosística", menos convencionalmente "poética" que en los ejemplos que hasta ahora hemos visto, y está cargada de incisos. Uso de infinitivos sustantivados. Los gerundios reflejan el movimiento. Se entrelazan las olas y los pensamientos, el mar y el poeta. Y un epifomena en el que se sustancia, con esa paradoja final, el verdadero sentido del texto.

Seguiremos con un poema en prosa del mismo *Diario*:

LA NEGRA Y LA ROSA

A Pedro Henríquez Ureña

La negra va dormida, con una rosa blanca en la mano. -*La rosa y el sueño aportan, en una superposición mágica, todo el triste atavío de la muchacha: las medias rosas caladas, la blusa verde y transparente, el sombrero de paja de oro con amapolas moradas-*.

Indefensa con el sueño, se sonríe, la rosa blanca en la mano negra. ¡Cómo la lleva! Parece que va soñando con llevarla bien. Inconsciente, la cuida - con la seguridad de una sonámbula- y es su delicadeza como si esta mañana la hubiera dado ella a luz, como si ella se sintiera, en sueños, madre del alma de una rosa blanca.

-*A veces, se le rinde sobre el pecho, o sobre un hombro, la pobre cabeza de humo rizado, que irisa el sol cual si fuese de oro, pero la mano en que tiene la rosa mantiene su honor; abanderada de la primavera-*.

Una realidad invisible anda por todo el subterráneo, cuyo estrepitoso negror rechinante, sucio y cálido, apenas se siente. Todos han dejado sus periódicos, sus gomas y sus gritos: están absortos, como en una pesadilla de cansancio y de triste-

⁷ De "*Diario de un poeta recién casado*". Calleja. Madrid.

za, en esta rosa blanca que la negra exalta y que es como la conciencia del subterráneo. Y la rosa emana, en el silencio atento, una delicada esencia y eleva como una bella presencia inmaterial que se va adueñando de todo, hasta que el hierro, el carbón, los periódicos, todo, huele un punto a rosa blanca, a primavera mejor, a eternidad...⁸



El Diario de un poeta reciencasado es, entre otras cosas, un viaje lírico hacia el interior del poeta, una auténtica autobiografía espiritual, pero que se nutre de muchos elementos del entorno. Por eso tiene también bastante de "reportaje" sentimental, de apuntes cogidos al paso y reelaborados después en la conciencia de Juan Ramón. Ese aire reporteril se refleja sobre todo en sus poemas escritos en prosa lírica, alusivos en su mayor parte a los lugares por los que el poeta transita en el curso de ese viaje: Sevilla, Moguer, Cádiz, Nueva York... En este de la negra dormida con la rosa blanca en la mano asistimos a una escena del metro neoyorquino cuya elevación poética contrasta con la habitual sordidez del suburbano. Una auténtica joya en la que la mirada sutil, refinadísima, de Juan Ramón extrae altas calidades líricas a un episodio cotidiano.

⁸ Ídem.

Y cerraré este sucinto recorrido por la obra juanramoniana con un poema de sus años finales, los del exilio americano (*Animal de fondo, Dios deseado y deseante...*). Juan Ramón evolucionó hacia una poesía más abstracta y de fuerte preocupación metafísica siempre asociada a su obsesión por el lenguaje poético. También conceptualmente más compleja, llena de audaces neologismos. El texto escogido pertenece al segundo de los libros citados:

EL NOMBRE CONSEGUIDO DE LOS NOMBRES

Si yo, por ti, he creado un mundo para ti,
dios, tú tenías seguro que venir a él,
y tú has venido a él, a mí seguro,
porque mi mundo todo era mi esperanza.

*Yo he acumulado mi esperanza
en lengua, en nombre hablado, en nombre escrito,
a todo yo le había puesto nombre
y tú has tomado el puesto
de toda esta nombradía.*

Ahora puedo yo detener ya mi movimiento,
como la llama se detiene en ascua roja
con resplandor de aire inflamado azul,
en el ascua de mi perpetuo estar y ser;
ahora yo soy ya mi mar paralizado,
el mar que yo decía, mas no duro,
paralizado en ondas de conciencia en luz
y vivas hacia arriba todas, hacia arriba.

*Todos los nombres que yo puse
al universo que por ti me recreaba yo
se me están convirtiendo en uno y en un
dios.*

El dios que es siempre al fin,
el dios creado y recreado y recreado
sin esfuerzo.
El Dios. *El nombre conseguido de los nombres.*⁹

⁹ De “*Dios deseado y deseante*”. Aguilar, Madrid.

Este poema supone la constatación del hallazgo de la plenitud ansiosamente buscada por Juan Ramón en el curso de su largo discurrir de poeta. Lo que en Eternidades era una apelación a la palabra, una auténtica búsqueda ("Inteligencia, dame.."), ahora es la seguridad de haberla encontrado. Hallar la palabra exacta, el nombre idóneo, supone una suerte de identificación con el Dios nonimador de la Biblia, al que analógicamente se asimila el verdadero poeta. Juan Ramón no creyó, al parecer, en un Dios personal, trascendente, separado del mundo, pero descubrió la esencialidad de su propio lenguaje lírico. Y este poema lo proclama de modo admirable.

Con este hallazgo culmina todo su complejo y siempre abierto proceso creativo, sólo concluso por la muerte. Juan Ramón fue un caso extremo de creatividad lírica, un autor que aspiró siempre a fundir vida y poesía en una medida que no admite parangón con ningún otro poeta español del siglo XX.



GRUPOS TEMÁTICOS

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EPA:

Miguel Ángel Martínez Martínez

Orientador del CEPA “Las Rosas”. Madrid

M.ª Jesús Vals Marcos

Orientadora del CEPA “Tetuán”. Madrid

UN PROYECTO DE CALIDAD INTEGRADO EN LOS CENTROS DE EPA:

Jorge González Ramos

Profesor del CEPA “Enrique Tierno Galván” de Arganda del Rey. Madrid

COMPETENCIAS BÁSICAS EN LAS ÁREAS INSTRUMENTALES DE LA EPA: CAMPO DE LA COMUNICACIÓN:

M.ª Teresa Rodríguez San José

Profesora del CEPA “Agustina de Aragón” de Móstoles. Madrid

COMPETENCIAS BÁSICAS EN LAS ÁREAS INSTRUMENTALES DE LA EPA: CAMPO DE LAS MATEMÁTICAS:

Luis Ferrero de Pablo

Director del CAP de “Vallecas”. Madrid

CONCLUSIONES DE LOS GRUPOS TEMÁTICOS:

Emilio Sánchez León

Profesor del CEPA “Agustina de Aragón” de Móstoles. Madrid



LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EPA

Miguel Ángel Martínez Martínez
Orientador del CEPA “Las Rosas”. Madrid
María Jesús Vals Marcos
Orientadora del CEPA “Tetuán”. Madrid

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO EMPLEAMOS LA PALABRA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN DE ADULTOS?

La extensión del derecho a la educación para todas las personas a lo largo de la vida obliga a afrontar múltiples dificultades originadas por causas diversas: genéticas, ambientales, culturales o sociales. El sistema educativo debe ofrecer respuestas que garanticen entre otros aspectos: compartir la riqueza que la diversidad ofrece a toda la sociedad; una educación que posibilite la adquisición de competencias y que permita el acceso a otros niveles educativos; la formación para el desarrollo personal en intereses individuales o en campos tan variados como la capacitación para el empleo, la educación en valores, en la ciudadanía y en el respeto al medio ambiente, el derecho a la igualdad; la formación en tecnologías de la comunicación; la no discriminación por sexos, creencias o culturas; la atención educativa a personas con necesidades educativas especiales. En definitiva, a educar para incluir, formándonos en escuelas democráticas (Apple y Bean) y para transformar el mundo desde la Educación.

Quien desea aprender lo hace con un estilo propio. Corresponde a educadores y orientadores el análisis de los diferentes estilos cognitivos, pero también del propio quehacer metodológico, pues la diversidad obliga a ofrecer diferentes maneras de enseñar empleando el diálogo como medio y también como instrumento de evaluación.

Diversidad en la escuela

¿Qué significa diversidad? ¿No sería mejor hablar de diversidades como una propuesta que no desea ser encerrada en el marco de una o dos definiciones? Ocurre que las acepciones son tantas que no es posible adoptar una definición por

encima de otras. Sucede como en la pintura, donde a veces los marcos son tan bellos que distraen al espectador de la contemplación y el entendimiento de la pintura que pretenciosamente ha querido atrapar el marco. La educación integra a la diversidad, se enfrenta al concepto de exclusión porque es el deber de toda escuela -sea de niños, sea de adultos-. Es el derecho de todo ser humano. La clave está en cómo hacerlo, en las diversas maneras de afrontar la mejor respuesta a la diversidad.

Para Elena Martí (1997) la atención a la diversidad en Educación Secundaria es una actividad esencial desde la orientación al pretender ofrecer una *"respuesta ajustada a las necesidades peculiares de los alumnos y alumnas como garantía para poder alcanzar las intenciones educativas definidas en el currículo"*.

Susan y William Stainback (1999) consideran la diversidad en el término de escuelas inclusivas para la vida educativa y social.

En todos los casos no hay exclusión, ni significa que se perjudique a unos en beneficio de otros, sino que pretende abrir caminos, despertar intereses, suscitar curiosidades, ampliar motivaciones, emplear métodos adaptados y distintos para que cada uno aprenda enriqueciéndose de los demás y sin límites a su capacidad cognoscitiva o emocional. Como diría Gardner, la inteligencia es múltiple, pero también la Educación debe potenciar las múltiples inteligencias.

¿QUÉ COLECTIVOS COMPONEN LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS?

Se ha considerado que las escuelas para adultos son centros educativos que ofrecen una segunda oportunidad a las personas mayores que en su día no pudieron acudir a la escuela -especialmente durante los años de la posguerra- y para aquellas otras que no obtuvieron un título educativo, sea la Primaria, sea la EGB. Con ser esto cierto, la realidad hoy se aleja de aquella situación social.

Los cursos de alfabetización siguen estando ocupados por personas mayores de 60 años, pero cada vez resulta más frecuente encontrar en ellos un alumnado inmigrante, generalmente latinoamericano.

Las clases de español aumentan considerablemente su presencia en los centros, en horarios de mañana, tarde y noche para responder a unas necesidades concretas.

Los cursos de Secundaria recogen a personas que en su día obtuvieron el título

de graduado escolar, a jóvenes procedentes de institutos que abandonan el sistema educativo obligatorio con 16 y 17 años, a un alumnado de origen extranjero que necesita obtener un reconocimiento académico en nuestra Comunidad, jóvenes procedentes de otros países con 16 años.

Los cursos de enseñanzas técnico profesionales que responden, desde múltiples talleres operativos, a personas con intereses muy diferentes.

Los cursos de enseñanzas para el desarrollo personal y la participación se completan con un alumnado heterogéneo, con inquietudes muy diferentes y edades diversas.

De esta manera, y con una franja horaria tan amplia, la matrícula en los centros



se ha visto aumentada considerablemente. Es también una muestra de cómo se hace efectivo el concepto de educación a lo largo de la vida, pues encontramos alumnos con dieciséis años y alumnos con ochenta años, todos ellos compartiendo jornadas culturales conferencias, excursiones, grupos.

Las diferencias individuales se aprecian en personas con un deterioro cognitivo; personas con déficit intelectual; jóvenes procedentes de colegios concertados e institutos de Secundaria; mujeres que han sido objeto de malos tratos -físicos y psicológicos-, población que se encuadra en el concepto "riesgo de exclusión social"; población gitana sin escolarizar; personas con enfermedades físicas y mentales; población procedente de otros países con fuerte desfase curricular o sin conocimiento del español; personas con discapacidad física o sensorial; un alumnado con

retraso escolar; personas con intereses y expectativas diferentes ante el estudio.

La diversidad es tan grande que no nos basta con ofrecer una respuesta a una necesidad educativa especial asociada a discapacidad.

¿CÓMO SE ESTÁ RESPONDIENDO A LA DIVERSIDAD DESDE LOS CENTROS?

Aunque las respuestas van a variar en cada comunidad educativa, ofrecemos a continuación algunas opciones que se están desarrollando:

- a. Desde el departamento de orientación. (en los planes del Departamento y con la VIA)
- b. Desde las prácticas metodológicas. (Grupos de refuerzo, adaptaciones...)
- c. Desde la colaboración con instituciones sociales del barrio. (Agentes de Igualdad, ONGD, Mediadores interculturales, CASI, CAD, Centros de Rehabilitación Psicosocial...)
- d. Desde instituciones específicas. (ONCE, Asociación Madrileña de Personas Sordas, centros ocupacionales...)
- e. Convenio AFANIAS y Comunidad de Madrid.
- f. Profesorado de Pedagogía terapéutica en los centros de adultos; intervención del P.T. en otros grupos y con otros alumnos.

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD¹

Medidas Generales:

1. la orientación personal, escolar y profesional.
2. La elección por parte del centro de optativas más adecuadas al alumnado.
3. Desarrollo de programas adecuados (acogida, absentismo,...).
4. Criterios de evaluación y promoción.
5. Planes de Acción Tutorial.
6. Organización del profesorado que facilite la coordinación.

Medidas Ordinarias:

¹ (Extraído de las Instrucciones de la Dirección General de Centros Docentes relativas a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad de los centros educativos sostenidos con fondos públicos de Educación infantil y primaria y Educación secundaria de la Comunidad de Madrid).

1. Diferentes agrupamientos.
2. Horarios flexibles y espacios adaptables.
3. Priorización y selección de contenidos.
4. Estrategias metodológicas.
5. Incorporación metodologías.
6. Adecuación de actividades.
7. Materiales y recursos motivantes.
8. Medidas de profundización y enriquecimiento.

Medidas Extraordinarias:

1. Adaptaciones curriculares significativas.
2. Adaptaciones curriculares de acceso.
3. Flexibilización (sobredotación).
4. Grupos de apoyo.
5. Aulas de enlace.
6. SAED.
7. Hospital de Día.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M.** (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.
- BALLESTEROS, R. et al** (1991): *Evaluación e intervención psicológica en la vejez*. Barcelona. Martínez Roca.
- ECHEVARRÍA, A. I.** (coord) (2005): *El tratamiento de la diversidad en los centros escolares*. Madrid. MEC.
- FREIRE, P.** (2001): *Pedagogía de la indignación*. Madrid. Morata.
- GALVIN I. et al.** (2004) *La atención educativa al alumnado inmigrante en la Comunidad de Madrid*, Madrid. Praxis.
- LANCHO PRUDENCIANO, J. et al** (2002): *La educación a distancia en la Comunidad de Madrid. Materiales para la formación del profesorado*. Madrid. Consejería de Educación, Dirección General de Ordenación Académica.
- MONEREO, C. y CASTELLÓ. M.** (1997): *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la actividad educativa*. Barcelona. Edebé.
- MORENO, F. y MUIÑO, L.** (2003): *El factor humano en pantalla*. Madrid. UCM.
- NOVAK J. y GOWIN D. B.** (2000): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Ed. Martínez Roca.
- ROGERS, C.** (1994): *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona. Paidós,

STAINBACK, S. y W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid. Narcea,.

VEGA, J. L. y VEGA, B. (1996): *Desarrollo adulto y envejecimiento*. Madrid.
Síntesis.



UN PROYECTO DE CALIDAD INTEGRADO EN LOS CENTROS DE EPA

Jorge González Ramos

Profesor del CEPA "Enrique Tierno Galván" de Arganda del Rey. Madrid

INTRODUCCIÓN

Una de las finalidades de la Educación de Personas Adultas es la de ofrecer a la población adulta una formación básica que le permita desarrollar sus capacidades, competencias intelectuales, sociales y ampliar sus conocimientos para desenvolverse mejor en nuestra sociedad. . . , tarea a la que dedicamos casi todo el tiempo de nuestro trabajo en los centros. "Mirar hacia fuera".

Seguramente los profesionales que realizamos nuestra labor en este ámbito educativo echamos en falta tiempo para, de vez en cuando, dedicarnos a "mirar también hacia adentro", a comprobar si nos sentimos satisfechos de nuestra labor, si estamos siendo eficaces y eficientes y, además, si percibimos que nuestro alumnado comparte nuestra satisfacción sintiéndose asimismo satisfecho.

Pero para realizar una reflexión de este tipo han de darse una serie de condiciones previas:

- **Crear** que de vez en cuando es necesario sentarnos colectivamente a revisar nuestra labor, la marcha del centro...
- **Querer** realizar un proceso de reflexión encaminado a una autoevaluación,
- **Poder** llevarlo a cabo, es decir, encontrar el hueco para ello,
- **Saber** hacerlo. Contar con una herramienta que nos facilite el proceso.

Para esto último, saber hacerlo, tenemos a nuestra disposición una serie de modelos que pueden facilitarnos esta labor introspectiva. Entre ellos, el denominado Proyecto de Calidad Integrado (PCI) .

EL PROYECTO DE CALIDAD INTEGRADO (PCI)

El Proyecto de Calidad Integrado es a la vez un modelo y una herramienta. Un modelo de carácter pedagógico y formativo que tiene en cuenta la peculiaridad de la escuela como institución y que nace como alternativa a los movimientos de calidad inspirados en la cultura empresarial.

Es también una herramienta, ya que nos facilita una guía de autodiagnóstico. Pero sobre todo y por encima de todo, la aplicación del PCI facilita un proceso de análisis, reflexión discusión y negociación colectivas (a nivel de comunidad escolar) de tal riqueza formativa y de convivencia, que lo hace tan importante como los propios resultados obtenidos en la misma. Ya no es necesario compartir coche para "reflexionar" con los compañeros o compañeras al ir de camino al centro o a casa.

Como modelo, el PCI parte de unos **principios**:

- **Calidad es satisfacción.** Entendida por parte del profesorado como crecimiento, desarrollo profesional, condiciones razonables de trabajo, reconocimiento de la labor realizada... y por parte del resto de la comunidad educativa (alumnado, personal no docente) como obtención de buenos resultados, satisfacción de las expectativas personales, sentirse querido, valorado y ayudado a conseguir resultados de éxito.
- **El centro educativo es un lugar de desarrollo y de cambio,** es una organización que aprende. Debemos integrar en el centro las expectativas personales y profesionales de todos aquellos que formamos parte de su comunidad educativa y ser capaces de responder colectivamente a las necesidades tanto individuales como colectivas que se presenten.

Un centro de calidad es aquel que está abierto al cambio y a la innovación y comprometido en procesos de mejora.

- **El alumnado es el centro de interés** y justificación de todas las actividades que se realizan en el centro educativo (El centro al servicio del alumnado y no el alumnado al servicio del centro). Así expresado puede dar idea de contradicción con otros principios. El PCI parte del principio básico de que sin la satisfacción de los docentes difícilmente podemos hablar de la satisfacción del alumnado. Los intereses del personal de los centros que hace posible el desarrollo de la actividad no han de dejarse a un lado.
- **La participación colectiva** (personal docente y no docente), la implicación

activa y voluntaria, crítica y constructiva, la colaboración y la negociación, son aspectos clave para la implantación en el centro de la cultura del trabajo en equipo (indicador de calidad).

La actividad docente ve incrementada su eficacia cuando es fruto de decisiones discutidas y asumidas colectivamente. Calidad también es trabajo en equipo.

Es necesario recordar brevemente, en este punto, que el PCI es una **propuesta formativa dirigida a todo el claustro y personal no docente** con carácter voluntario y que la implicación activa, seria y responsable del equipo directivo es fundamental para el éxito del modelo.

- **Las decisiones** que se tomen a lo largo de la aplicación del modelo **estarán fundamentadas en datos y evidencias obtenidos por métodos objetivos.**
- **Calidad en educación también es la consecución de resultados.** Resultados no sólo académicos o financieros sino, y sobre todo, los resultados propios del Proyecto Educativo. Un centro obtiene resultados de calidad si es capaz de identificar el punto de partida, es decir la situación, personal, académica, social, familiar, con la que el alumnado llega por primera vez al centro.

Su implantación persigue unas **finalidades**:

- Mejorar los servicios educativos que prestamos.
- Crear en el centro cultura de evaluación.
- Implantar procesos de mejora continua.
- Diseñar itinerarios formativos.
- Obtener carta de servicios y certificado de calidad.

Y se implanta siguiendo una serie de fases:

Fase 1^a

Su finalidad es la formación del colectivo implicado en la aplicación del PCI.

Esta fase consta de dos momentos:

1.1. Sensibilización e información

Su intención es que el colectivo que participa en el proceso de formación defi-

na qué entiende por calidad en educación y conozca además la dinámica, compromisos y retos que va a suponer la implantación del modelo.

Suelen plantearse los siguientes pasos:

- Presentación al claustro del PCI.
- Información y formación al equipo una vez constituido, incluido el equipo directivo, que va a llevar a cabo el modelo.
- Estudio del contexto desde los Proyectos Institucionales, PEC, PCC, Proyecto de Dirección...
- Reflexión y debate colectivo sobre el concepto de calidad en educación en función del contexto y de la experiencia de cada uno de los participantes.

Durante el tiempo que duró la presentación del modelo en la escuela de verano, las compañeras y compañeros que asistieron y participaron en este grupo temático hicieron un simulacro de aplicación de técnicas para definir entre todos el concepto de "Calidad en Educación de Personas Adultas". Este fue el resultado:

"Desarrollar un Proyecto común con la participación de toda la comunidad educativa, que responda a las expectativas y necesidades del alumnado, creando un buen clima de aprendizaje".

1.2. El compromiso por la calidad

Su objetivo es la reflexión y elaboración de un documento en el que se recoja la definición de la **Misión** del centro, es decir, el objetivo central del centro, el propósito más importante por el que trabaja y se esfuerza la Comunidad Escolar del mismo, la **Visión** de futuro, es decir, la imagen creíble, agradable y realista que mejora la situación presente de nuestro centro y los **Factores Críticos de Éxito**, aquello que se considera fundamental para que las cosas sigan funcionando bien o lo hagan mejor aún.

Mientras los principios y valores recogidos en el Proyecto Educativo del centro expresan nuestras convicciones y aquello en lo que creemos, la Misión expresa:

- Qué es lo que queremos lograr partiendo de estos principios establecidos.
- El servicio que el centro presta y que le diferencia del de otros centros.
- Las actividades que el centro realiza o realizará.

Este último aspecto nos compromete a conocer y tener en cuenta nuestra Visión de futuro. Como dice Hamel:

"El futuro casi siempre es previsible si sabemos leer el presente, es decir si

sabemos interpretar las tendencias desde el presente".

Dicha imagen futura de nuestro centro la "dibujaremos" entre todos, poniéndonos de acuerdo sobre las grandes líneas que definirán el centro en un futuro de siete a diez años, de acuerdo a una serie de indicadores.

El centro como institución tendrá éxito si tiene clara y es compartida su misión y si es capaz de responder a tres cuestiones que definen su futuro:

- Qué servicio debemos ofrecer en un plazo de siete a diez años.
- Qué nuevas competencias necesitamos adquirir para facilitar dichos servicios que intuimos.
- Qué necesitamos reconfigurar y cambiar de nuestra organización.

Para comenzar a caminar hacia ese futuro que entre todos hemos dibujado, es necesario que identifiquemos, al igual que en el caso de la Visión de futuro, aquellos elementos que deberían estar presentes en cada uno de los ámbitos que influyen en la vida del centro, para considerar que, la actividad que en cada uno de ellos se realiza, es de calidad. Dichos ámbitos son:

- Perspectivas de la demanda.
- Innovación. (Educativa y Tecnológica)
- Plantilla del centro. (Cambios previsibles en siete o diez años)
- Normativa. (Cambios, evolución)
- Perspectivas educativas. (Formación del profesorado)
- Financiación del centro. (Perspectivas futuras)

Fase 2ª

Es la fase clave del proceso e implica la realización del Diagnóstico del Centro.

Su finalidad es, por un lado, la de recoger datos sobre el funcionamiento del centro con la intención de identificar aquellos aspectos que funcionan bien, que nos hacen sentirnos satisfechos y que consideramos que son los que dan prestigio al mismo y por otro, detectar aquellos aspectos que debemos mejorar si queremos ofrecer una enseñanza de calidad.

Todo este proceso de autoevaluación se lleva a cabo a partir de una herramienta específica que facilita el modelo; una **Guía de Autodiagnóstico** dirigida al profesorado y al personal no docente, mediante la cual se detectan los **Puntos Fuertes** y las **Áreas de Mejora** de forma consensuada.

Los datos obtenidos se sistematizan y priorizan, elaborando con los resultados de esta tarea un **documento Autodiagnóstico** en el que aparecen los Puntos fuertes priorizados en función de la Misión y la Visión y las áreas de mejora según su urgencia, importancia o necesidad.

Fase 3ª

Su finalidad es la de implantar en el centro procesos de **Mejora Continua** mediante la constitución de Equipos de Mejora.

Esta fase también consta de dos momentos:

3.1. Información al claustro

El documento autodiagnóstico es presentado al claustro por un lado, con la intención de generalizar las conclusiones y las áreas de mejora a las que se va a intentar dar una respuesta y, por otro, intentar incluir en el plan de mejora a personas que no hayan participado en el proceso hasta aquí desarrollado. La labor de apoyo del Equipo Directivo en este momento es muy importante.

3.2. Constitución de los equipos de mejora

Una vez que en el claustro se han elegido, de forma realista, las áreas de mejora que se hayan creído oportunas (se recomienda que no más de cuatro), se convoca al profesorado interesado en formar parte de los Equipos de Mejora con el fin de que se adscriba cada uno al área de mejora en función de sus intereses y de los compañeros con quienes desea trabajar.

Una vez organizados los equipos se les facilita un documento informativo en el que se recoge la organización y estructura de un equipo de mejora y las normas y estrategias de funcionamiento del mismo.

Su misión será la de buscar soluciones y realizar propuestas al equipo directivo para que éste busque y gestione las soluciones pertinentes en función de los recursos disponibles.

Fase 4ª

Es una fase en la que el centro ya funciona solo, sin apoyos reales de agentes externos. Esto no quiere decir que no pueda recurrir a ellos cuando lo considere oportuno. Es el momento en el que el centro ha de integrar todo el proceso de aprendizaje desarrollado en la implantación del modelo, en sus estructuras y planteamientos institucionales (Proyecto Educativo, Curricular,...).

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, M. y SANTOS, M. (2003): *Un modelo de calidad pedagógica para los centros educativos. (Proyecto de calidad integrado)*. Bilbao: Fundación Horrêum Fundazioa / Mensajero.



COMPETENCIAS BÁSICAS EN LAS ÁREAS INSTRUMENTALES EN LA EPA: CAMPO DE LA COMUNICACIÓN

M.^a Teresa Rodríguez San José

Profesora del CEPA "Agustina de Aragón" de Móstoles. Madrid

INTRODUCCIÓN

Qué entendemos por competencias básicas en el Campo de la Comunicación:

Cuando hablamos de aprendizaje permanente, desde un marco de referencia europeo, se hace alusión a las competencias básicas como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes que nos permiten dar respuesta a situaciones en diferentes contextos. Se definen las "competencias clave" como aquéllas que todas las personas necesitan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Se establecen ocho competencias clave, la primera de ellas es la "comunicación en la lengua materna"¹.

La función principal del lenguaje es la comunicación, tanto verbal como no verbal. El ser humano utiliza diferentes lenguajes para comunicarse entre sí y este Campo de conocimiento tiene que abarcarlos todos, aunque debe incidir sobre todo en el lenguaje verbal, ya que es el medio de comunicación por excelencia.

Las personas utilizamos las palabras como instrumento del pensamiento. A través del lenguaje se manifiesta la capacidad lógica y los conocimientos. Estas capacidades se van adquiriendo y desarrollando a través de las actividades que realizamos en nuestra vida cotidiana y en las formas y maneras que utilizamos para manifestarlas. El lenguaje a lo largo de nuestra vida contribuye a mejorar y aumentar nuestros conocimientos. El lenguaje es además, el medio por excelencia, para comunicar, expresar, transmitir y recibir ideas, sentimientos, sensaciones y todo tipo de informaciones.

La lengua tiene una importante función social que se desarrolla en el uso, de ahí

¹ COMISIÓN DE LA COMUNIDAD EUROPEA (2005): *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas.

la necesidad de fomentar la creación de situaciones comunicativas, al mismo tiempo que se debe impulsar la reflexión sistemática sobre el uso que se hace de la lengua. Nuestra forma de expresarnos manifiesta nuestra forma de pensar, al tiempo que nuestro pensamiento se ve influido por nuestro lenguaje.

La sociedad del conocimiento, los continuos cambios socioeconómicos y el impacto de las nuevas tecnologías, plantean a las personas adultas tanto beneficios como retos. En la actualidad, disponemos de grandes oportunidades de comunicación, pero para aprovecharlas y poder participar de forma activa en el mundo que nos rodea, necesitamos adquirir continuamente una serie de conocimientos y aptitudes para no caer en situaciones de riesgo de exclusión y marginación. Todos estos aspectos tienen su repercusión sobre el lenguaje y la comunicación en general.

FINES QUE SE PERSIGUEN

Expresado de un modo muy general, la enseñanza de la lengua persigue el desarrollo de la capacidad de expresión y comprensión de los distintos tipos de discursos en una diversidad de situaciones comunicativas. El objeto de aprendizaje en este campo no es, por lo tanto, la teoría gramatical, sino el dominio de destrezas discursivas.

De acuerdo con estos fines, la enseñanza de la lengua requiere una intervención pedagógica desde distintos frentes:

- Debe atender tanto al conocimiento del código lingüístico como a las condiciones concretas en que este código se hace discurso.
- Debe centrarse en la reflexión sobre las condiciones de los actos de comunicación: protagonistas, canal, finalidad, contexto, etc.
- Debe atender, en el terreno de la comprensión y la expresión, a los diferentes tipos de discurso: oral y escrito, espontáneo y formal, práctico y literario, audiovisual, cibernético, digital...

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se lleven a cabo en las clases de lengua, deben contribuir al aprendizaje continuo de una manera accesible para todos los participantes, favoreciendo y promoviendo los conocimientos y las actitudes necesarias para que nuestros alumnos y alumnas sean capaces, tanto de asumir los nuevos retos de comunicación que se plantean en la actualidad, como de disfrutar de las múltiples posibilidades de participación que ofrece la sociedad del conocimiento.

Nuestra labor pedagógica debe estar encaminada a dotar al alumnado de las herramientas necesarias para superar cualquier tipo de carencia en los diferentes medios de comprensión y expresión.

Entre los elementos que sirven para transmitir cualquier tipo de aprendizaje cabe señalar el lenguaje, los útiles y las relaciones humanas. Puede haber más, pero éstos, sin duda, facilitan la interacción entre una persona y otra, entre los individuos y su entorno y, en un sentido más amplio, entre la humanidad y el mundo que nos rodea.

El lenguaje está considerado como el máximo y más sorprendente logro del pensamiento simbólico. Existen fundadas razones para que demos cada vez mayor importancia al desarrollo del lenguaje como fuerza motriz del aprendizaje.

Los útiles, es decir, los recursos bibliográficos, los medios audiovisuales y los tecnológicos desempeñan un papel central en el proceso de aprendizaje. No sólo aprendemos acerca de ellos, sino que éstos nos ayudan a aprender.

Las relaciones humanas contribuyen al aprendizaje, como fundamento que son para la formación de contextos y además en su calidad de rasgo inherente a la participación, que supone siempre: conducta constructiva, responsabilidad y sensibilidad democrática; elementos todos ellos susceptibles de desarrollarse a través de la comunicación interpersonal.

Vivimos en un mundo extraño y contradictorio. Las nuevas tecnologías han facilitado la comunicación y han hecho, de alguna manera, nuestro planeta más pequeño. Hoy podemos conectarnos instantáneamente con personas de cualquier lugar geográfico, podemos transmitir nuestros pensamientos, ideas, necesidades y sentimientos a través de Internet a personas que no hemos visto nunca. Pero al mismo tiempo, es muy posible que no sepamos quiénes son nuestros vecinos, compañeros de trabajo o de clase. Esta vorágine de incomunicación, de soledad, crece cada día más rápidamente en nuestra sociedad.

LA SITUACIÓN EN LAS AULAS

- En los últimos años, la composición de los niveles de 4º a 6º en los CEPAs presenta una nueva tipología de alumnado adulto que se caracteriza por un número creciente de jóvenes que llegan de los institutos con una experiencia reciente de fracaso, seguidos de un número más reducido de adultos mayores de treinta años, y de un porcentaje más reducido de alumnado inmigran-

te (dependiendo de los barrios), con estudios en su país de origen y cierto conocimiento y uso de nuestra lengua. Está claro, que una de las señas de identidad más significativas de estos niveles es la heterogeneidad, tanto en la composición de los grupos, como en las necesidades, motivaciones, actitudes e intereses personales y educativos de los participantes. Esto supone una serie de problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, nos encontramos con que los adultos manifiestan un gran interés por aprender, disfrutan con su aprendizaje y saben lo que quieren conseguir en su proceso de aprendizaje. Por otro lado, nos encontramos con los jóvenes, más pasivos y negativos ante cualquier proceso de aprendizaje, difícilmente demuestran interés o ilusión por aprender.

- El alumnado del primer tramo, por lo general de más edad, avanza lentamente.
- Es una realidad palpable, que todos ellos son adultos, al menos por la edad, y como adultos, ninguno de ellos inicia su proceso de formación al venir al centro. Todos ellos, han ido adquiriendo una serie de aprendizajes en el contexto sociocultural en el que se han desenvuelto. A lo largo de su vida, han aprendido, tanto los esquemas de comportamiento, como una serie de estrategias y recursos para responder a las diferentes circunstancias de su vida cotidiana; y por último, cada uno de ellos, son personas adultas que actúan como productores y consumidores de procesos de comunicación.
- En muchos casos, seguimos impartiendo el currículo y utilizando una metodología más tradicional, aquella que precisamente no ha funcionado con la población más joven que viene de los institutos.
- Hay una constante clara en nuestro alumnado de más edad: el interés por mejorar su competencia lectora, su expresión oral y escrita, su ortografía. En el ámbito de las enseñanzas para el desarrollo personal, es de destacar la demanda de actividades que tienen que ver con el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión: tertulias literarias, escritura creativa...

Entendemos que todas estas características que identifican al alumnado adulto pueden ser enriquecedoras si desde los equipos docentes se plantean procesos de enseñanza-aprendizaje, que favorezcan y fomenten el intercambio de ideas, experiencias y vivencias a través de diferentes formas de comunicación oral y escrita.

CURRÍCULO Y PROFESORADO

Las señas de identidad del alumnado adulto anteriormente expuestas plantean una problemática en los procesos de enseñanza-aprendizaje que manifiesta que no todo nuestro alumnado necesita el mismo tipo de enseñanza, lo que plantea dife-

rentes dilemas. El primer dilema consistiría en cómo explicitar unas metas educativas que garanticen una formación básica, sin coartar las posibilidades de desarrollo de ninguno de los alumnos o alumnas. El segundo, sean cuales sean las metas educativas propuestas, qué recursos personales, materiales y metodológicos necesitamos articular para propiciar en el alumnado el desarrollo de las aptitudes y capacidades que les permitan lograr esas metas.

Vivimos en una sociedad en la que los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para poder vivir y desarrollarse personal y socialmente están experimentando cambios a una velocidad sin parangón en la historia. Nuestro planteamiento educativo debe de poder responder al reto social, cultural y laboral de la sociedad en la que se inserta.

No todos nuestros alumnos/as aprenden de la misma forma. Debemos revisar críticamente los objetivos, contenidos y modos de enseñar para poder tomar decisiones sobre los medios necesarios para promover el aprendizaje de los distintos tipos de alumnado adulto.

No todos los contextos culturales son iguales. Esto hace necesario que la planificación del currículo se determine en función de las características del alumnado, de su bagaje cultural y cognitivo; y de los profesores, desde sus experiencias y expectativas. Lo que significa que al determinar el currículo del área de lengua debemos tener en cuenta los factores que inciden en cada nivel, tramo o en cualquier situación de aprendizaje del centro o de la vida de nuestros alumnos.

Esta planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje requiere una gran flexibilidad por parte del profesorado, una buena capacidad para crear situaciones múltiples de aprendizaje significativo, y un bagaje de recursos pedagógicos para revisar, corregir o reforzar las diferentes situaciones y modos del aprendizaje de los alumnos/as. La VIA y la observación nos permiten conocer y determinar las necesidades y carencias de los grupos en los diferentes procesos comunicativos. Ambos recursos son el punto de partida para establecer las adecuaciones que concreten las programaciones del área a la realidad de cada grupo-clase. Esta planificación requiere además una buena coordinación del profesorado, por esta razón, el Departamento de Comunicación debe de ser el referente para todos los profesores y profesoras de lengua de nuestros centros.

El trabajo del departamento debe estar encaminado a favorecer y dinamizar los fenómenos comunicativos y de aprendizaje determinando:

- Los principios para la selección de objetivos y contenidos: qué se debe aprender y enseñar.

- Los principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: cómo se ha de aprender y enseñar.
- Los principios acerca de las decisiones en torno a la secuenciación organizativa del área.
- Los principios, recursos y criterios para evaluar el proceso.
- Determinar los ámbitos de actuación para el aprendizaje de la lengua:
 - Lectura: animación y comprensión.
 - Expresión oral y escrita.
 - Aumento y mejora del léxico.
 - Técnicas de estudio.
 - Composición creativa.
 - Reflexión gramatical.

El hilo conductor que dé unidad y coherencia será el análisis, interpretación, reelaboración y producción de textos orales y escritos de acuerdo con las diferentes situaciones comunicativas. Cada uno de estos ámbitos de actuación está al servicio de la intención comunicativa del currículo, que tiene como objetivo fundamental el crecimiento mental y personal de todos los participantes, a través de la mejor utilización de las palabras como instrumento del pensamiento.

Es competencia del departamento la valoración y elección de los materiales para cada uno de los Tramos. Los libros de texto de Lengua Española para la Educación de Adultos contienen excelentes materiales que pueden utilizarse en el aula, pero su sistematización y contenido repiten los esquemas de la ESO, lo que dificulta su utilización continuada y habitual en el aula y su adaptación a nuestros currículos y programaciones. Por eso, nos vemos casi siempre obligados a estar elaborando, adaptando, modificando o "reciclando" materiales para adecuarlos a las necesidades e intereses de nuestro alumnado adulto.

En la actualidad, contamos con numerosos recursos audiovisuales, multimedia e informáticos, pero es tanta la abundancia de materiales y tan poco el tiempo del que disponemos en nuestra práctica docente, que resulta bastante difícil llevar a cabo una buena selección de todos estos recursos.

Resulta bastante útil la elaboración de carpetas de materiales con baterías de actividades que favorezcan la motivación, el autoaprendizaje y la interacción, en definitiva materiales que hayan sido experimentados y valorados por los componentes del departamento y que se adapten al aprendizaje adulto.

METODOLOGÍA

El aprendizaje, en un sentido amplio, tiene su raíz en la actividad del alumno. El profesor debe asumir que su misión fundamental es ayudar a que el alumnado construya su propio conocimiento, estimulando constantemente el desarrollo de un pensamiento autónomo y creador. En consecuencia, el profesor será el organizador de estrategias de aprendizaje, orientador del trabajo del alumnado, adaptador de contenidos, proveedor de recursos didácticos, de tal manera que el alumnado protagonice su propio desarrollo intelectual. Y todo ello, concibiendo su trabajo como una tentativa que debe ser experimentada y cuestionada en busca de mejores soluciones. Algo muy alejado del profesor protagonista, directivo y examinador.

El hecho de que el lenguaje se desarrolle a partir de la necesidad de comunicación, exige que el aula sea un contexto rico en situaciones comunicativas, en relación con los intereses y experiencias del alumnado y, progresivamente, con nuevas experiencias e intereses que se deben ir fomentando.

En esta línea, quizá debiéramos interesarnos por metodologías del tipo de la investigación-acción participativa (IAP)²: el desarrollo económico, político y cultural de una comunidad requiere la participación en todas las fases de un proyecto, y esto es aplicable al contexto educativo. Podemos describir el proceso siguiendo unos pasos:

1. Análisis participativo de su situación y sus necesidades.
2. Estructuras participativas para que el alumnado se comunique y el grupo se refuerce.
3. Educación participativa, es decir, procesos de autoaprendizaje para dominar nuevas acciones y situaciones.

El aprendizaje participativo tiene como finalidad transformar situaciones, se centra en las necesidades concretas del individuo y del grupo, desarrolla habilidades conectadas con la práctica y se basa en un proceso inductivo (parte del grupo y sus problemas y necesidades).

La experiencia llevada a cabo en el **Tramo I** con grupos de alumnas de 2º de EBPA (neoelectoras) es muy interesante y tiene resultados muy positivos: el aprendizaje de la lectura y escritura está siempre relacionado con la necesidad de utilizar dichos "saberes" en su vida cotidiana, para resolver los problemas del día a día.

² LÓPEZ DE CEBALLOS, P. (1989): *Un método para la Investigación-Acción Participativa*. Madrid. Ed. Popular.

En el **Tramo II**, las programaciones se orientan hacia el afianzamiento y desarrollo de las competencias básicas de lecto-escritura, el primero de los principios metodológicos que se debe tener en cuenta será el principio de actividad. La exposición por parte del profesor será breve y de carácter instrumental, orientada siempre a facilitar la ejercitación que permita al alumnado el desarrollo de sus destrezas y capacidades.

La atención metodológica se concentrará en facilitar la integración de la lengua escrita, con sus modelos de percepción, pensamiento e interacción social, en la estructura vivencial de los participantes, presidida fundamentalmente por los modelos derivados del uso casi exclusivo de la lengua hablada. De ahí que el paso de lo oral a lo escrito y viceversa -comentario oral en grupo de lecturas, preparación oral de resúmenes, etc. deba tener siempre un lugar importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resulta muy útil partir de **la experiencia previa y de la vida real de los participantes**, y volver a ella una y otra vez, de manera que se produzca una verdadera integración de los aprendizajes y no una mera realización externa y mecánica de las tareas que se realizan en clase, desprovistas en muchos casos, de una genuina interiorización.

Otro de los principios metodológicos que hay que tener en cuenta es el referente al cuidado de **la autoestima y la motivación**, con el fin de evitar el desánimo, las sensaciones de miedo, inseguridad y frustración en las que tan fácilmente incurren los alumnos y las alumnas de estos niveles. Existe una estrecha relación entre este principio y el de sociabilidad, que permite afianzar el sentimiento de pertenencia al grupo y de participación e integración en interacciones y tareas grupales.

En el **Tramo III**, sobre la base del desarrollo de actitudes de autonomía y de colaboración se pueden fomentar las situaciones de aprendizaje individual y grupal, tanto en actividades individuales como de pequeño grupo y de grupo clase.

La exposición por parte del profesorado se utilizará para planteamientos de introducción, aclaración de conceptos, recapitulaciones periódicas, así como para la motivación de aprendizajes y el estímulo de la interacción. Su extensión siempre se vinculará a la realización de actividades individuales y grupales con el alumnado. Además, resulta muy útil utilizar el método interrogativo para estimular la reflexión y la participación del alumnado en la elaboración de los temas abordados.

Como principios metodológicos se pueden destacar:

- **Autonomía** (aprender a aprender).
- **Individualización** (atención a la diversidad, adaptación a las características, capacidades y ritmos individuales del alumnado).
- **Sociabilidad** (elaboración social del conocimiento, papel de la interacción en el logro de objetivos individuales y colectivos).
- **Participación y actividad** (promoviendo la iniciativa y la actuación concreta de los alumnos).

La **creatividad** tiene un papel protagonista en los dos tramos. En la actualidad sabemos que, sea cual sea la definición de creatividad -como creación nueva, como proceso de pensamiento divergente o como experiencia inspirada- se trata de un tipo de conducta que se tiene que aprender a partir de diferentes técnicas. En la enseñanza creativa, el aprendizaje y la enseñanza están íntimamente entrelazados y esa relación determina unas actitudes determinadas tanto en el alumnado como en el profesorado. El proceso creativo se define como una forma de captar o ser sensible a los problemas, deficiencias, lagunas del conocimiento, faltas de armonía, etc; de reunir información válida; de identificar o definir las dificultades; de buscar soluciones, de experimentarlas, valorarlas y modificarlas para perfeccionarlas.

La sensibilidad hacia los problemas, las lagunas en las informaciones, las incongruencias o cosas semejantes pueden surgir en el aula a través de una secuenciación estructurada de experiencias de aprendizaje motivadas por el profesorado o bien en procesos de autoaprendizaje, no importa qué o quién lo suscite, lo que sí es importante es la inquietud o la curiosidad que origina. Esto desemboca en la búsqueda de respuestas que podrán hallarse en el archivo de la memoria o en otras fuentes; será entonces cuando se inicie el proceso con la motivación por descubrir. Supone esto un aprendizaje creativo que implica una producción de información o desarrollo de habilidades nuevas y en cierta medida originales para la persona que aprende.

Este proceso lleva implícito las siguientes motivaciones:

- Implicación personal en algo significativo.
- Curiosidad de saber ante situaciones confusión o complejidad.
- Elaboración y divergencia, con el planteamiento de nuevas alternativas.
- Posibilidad de valorar, contrastar y comprobar.
- Autoaprendizaje.
- Desarrollo de responsabilidades.
- Contribución al bienestar del grupo.
- Promoción de la autoestima.
- Desarrollo de la autoexpresión.

- Fomento de la comunicación grupal.
- Reconocimiento de los intereses, necesidades y aficiones tanto a nivel individual como grupal.
- Empleo de lo aprendido como herramientas para discurrir y para la resolución de conflictos.
- Mejora las habilidades del lenguaje.
- Contribución a la integración y la participación.
- Desarrollo del hábito lector.

En el caso de Tramo III, parece que resulta más complicado llevar a cabo este principio metodológico por el peso que tiene en el desarrollo del currículo la Historia de la Literatura. Se puede facilitar el aprendizaje creativo a partir de una organización metodológica del aula en cuanto a encuadre del aprendizaje lingüístico tipo taller (de comprensión y expresión oral, de análisis y producción de textos escritos). Para ello se cuidará de forma muy especial la motivación, tanto la inicial como la que corresponde a cada uno de los contenidos y tareas del proceso de aprendizaje. El taller se puede desplegar en torno a dos núcleos de actividad estrechamente vinculados, momentos receptivos y momentos productivos dentro de un mismo proceso:

- Lectura, análisis y comentarios de textos.
- Aplicación de lo aprendido en el momento anterior a la expresión oral y, finalmente, a la expresión escrita.

La Historia de la Literatura puede ser el hilo conductor en la selección de textos. Esta opción no tiene por qué implicar ninguna primacía de la serie histórica, puesto que de lo que se trata es de la comprensión y producción de textos, el trabajo sobre las estructuras y tipos textuales seguirá siendo el núcleo metodológico. Lo que la serie histórica introduce es la consideración sistemática de los contextos históricos y socioculturales de producción.

PROPUESTAS PARA TRABAJAR EN LA CLASE DE LENGUA

Una de las características de identificación de nuestro alumnado es la heterogeneidad. Sabemos que esta seña de identidad complica la organización y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero como dice el refrán "todo depende del cristal con que se mire", mirémoslo por el lado positivo y entendamos la heterogeneidad como creadora, como si se tratara de un reto que nos conduce a plantear nuevas actuaciones y estrategias. Planteemos una metodología creativa, que refleje la interacción que se produce entre enseñanza y aprendizaje creativo. Seamos sen-

sibles a lo largo del proceso a los problemas, deficiencias, necesidades e intereses de nuestros alumnos; busquemos soluciones, estableciendo propuestas de mejora y mantengamos una información fluida con el alumnado, sobre sus dificultades y avances, proponiendo mejoras y planteamientos orientativos.

Recogemos a continuación, una serie de propuestas que pueden facilitar nuestra práctica docente en el área de Lengua de una forma más creativa y novedosa:

Sobre la lectura

Se habla mucho de cómo interesar al alumnado por la lectura. Nos quejamos de que se lee poco, y sin embargo, hay experiencias en nuestros centros que contradicen estas generalizaciones. Una de ellas son los grupos de:

- **Tertulias Literarias Dialógicas**³

Son grupos de personas de diferentes edades y niveles académicos que se reúnen una vez a la semana para comentar lo que han leído durante ese tiempo, y que previamente han acordado. Los libros se eligen por consenso, siempre dentro de lo que se considera literatura clásica universal.

El aprendizaje dialógico se basa en:

- El diálogo igualitario: el diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan.
- Inteligencia cultural: Todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una puede demostrarlas en ambientes distintos. Quienes mejor lo hacen en el mercado o la fábrica, pueden sentir una inhibición total en un aula. Todas las destrezas son funcionales en sus propios contextos y pueden ser transferibles a otros en determinadas condiciones. Ni las escolares son automáticamente aplicables en otros ambientes, ni las laborales o familiares son imposibles de transferir a la clase.
- Transformación: El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. En el ámbito educativo los cambios son muy evidentes.
- Dimensión instrumental: el aprendizaje dialógico no se opone al instrumental, evita que los objetivos y procedimientos sean decididos al margen de las

³ FLECHA, R. (1998): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona. Ed. Paidós.

personas, escudándose en razones de tipo técnico que esconden los intereses que tratan de excluir a las minorías.

- Creación de sentido: la humanidad va a afrontar en el futuro el reto de recrear el sentido de su existencia en un universo cada vez más informatizado. Las energías y referentes para ese proceso se encuentran en las mismas personas, en las relaciones entre sus miembros, en los sueños y sentimientos que constantemente generan.
- Solidaridad: si creemos en prácticas educativas igualitarias sólo se pueden basar en relaciones solidarias que a su vez genera más solidaridad.
- Igualdad de diferencias: Todas las personas de la tertulia son iguales y diferentes. La perspectiva dialógica lleva a transformar los centros educativos en comunidades de aprendizaje donde entran en relación todas las personas y colectivos implicados. Así, transforma el entorno creando un nuevo desarrollo cognitivo y mayor igualdad educativa y social.

- **Lectura en voz alta de poemas**

Habitualmente tendemos a la lectura de textos en prosa, pero la lectura de poemas facilita ciertas destrezas lectoras que se pueden trabajar partiendo de consignas bastante lúdicas:

A) Si trabajamos con poemas no podemos olvidar que la poesía escrita está hecha para ser hablada. La voz es el lugar de convergencia entre la música y la palabra. Leer poesía no parece, en principio, plantear problemas, y sin embargo, si reparamos en ello nos daremos cuenta que es necesario:

1. Aprender a leer poesía es aprender a respirar.
2. Aprender a leer poesía es aprender a disciplinar la vocalización.
3. Aprender a leer poesía es aprender a localizar acentos tónicos, equilibrios rítmicos propios del poema.
4. Aprender a leer, a decir poesía, no es una actividad inocua. Exige una disciplina, una enseñanza y un aprendizaje procedimental y específico.

Podemos incidir en todos estos aspectos planteando las siguientes actividades:

- Leer el mismo poema estableciendo variaciones en la voz, en diferentes estados de ánimo, transmitiendo diferentes sentimientos o estableciendo una determinada intencionalidad. El tono de voz vendrá determinado por cómo y qué queremos transmitir. Se puede tener en cuenta además el supuesto espacio en el que se va a producir el acto comunicativo.

- Jugar con los signos de puntuación y de entonación modificando o marcando los existentes en un poema dado.

B) La lectura de textos dialogados, el reparto de papeles y el simulacro de diferentes personalidades en relación a los personajes, motiva la lectura en voz alta, así como la valoración y comentario del grupo.

- **Lectura de prensa**

Establecer un tiempo determinado en la clase para la lectura y comentario de la prensa. Da mucho juego disponer siempre en el aula de ejemplares de periódicos gratuitos. Su contenido es sencillo y la información se expone con una extensión corta y clara.

- **La lectura permite al grupo conocer y valorar las composiciones personales**

La lectura compartida motiva el interés de los alumnos en un cuidado especial por la entonación, tienden a modular la voz para incrementar el tono de lo que desean transmitir al grupo, se sienten motivados si el grupo sabe escuchar y si al término de la lectura se producen comentarios y valoraciones en el grupo. El conocimiento y aplicación de técnicas de lectura favorece la lectura de textos en voz alta.

- **Animación lectora**

Organizar en colaboración con el profesor responsable de la biblioteca del CEPA o a través de un proyecto de colaboración con las Bibliotecas Municipales, visitas organizadas que supongan un acercamiento a los libros. Las visitas a bibliotecas permiten familiarizarse con su sistema de organización, acceder a un fondo bibliográfico y participar en múltiples actividades relacionadas con la lectura.

- **Guías de lectura**

Selección de novelas adecuadas a las características e intereses de los grupos, favoreciendo el hábito lector mediante guías de lectura elaboradas por el profesorado.

Las guías deberán contemplar planteamientos de trabajo individual y grupal. En su contenido se contemplarán apartados de teoría y batería de actividades que favorecen el aprendizaje activo mediante la reflexión y el auto-descubrimiento.

Las guías pueden organizarse en torno a los siguientes apartados: descripción y elementos de la novela, procedimientos narrativos, procedimientos lingüísticos, temas para el debate y estrategias de creación.

Expresión oral y escrita

- **Escritura creativa**

La creatividad se puede concretar planteando actividades que promuevan y favorezcan la expresión, la superación de inhibiciones y el pensamiento divergente. Todos los alumnos y alumnas tienen historias que contar, sentimientos que transmitir, la manera de hacerlo convierte el escrito y su lectura en más o menos interesante y motivador, el conocimiento y la utilización de técnicas y recursos de la escritura creativa, favorecen la creación y el lenguaje escrito.

Se facilita así la integración de la lengua escrita, con sus modelos de percepción, pensamiento e interacción social, en la estructura vivencial de los alumnos, en la que se integran diferentes usos del lenguaje.

El hecho de estar cerca del otro, pertenecer a la misma clase o compartir espacios comunes en el CEPA, no implica siempre conocerse y menos aún, aceptar al otro en todas sus dimensiones. Sin ese conocimiento, aparecerán con toda seguridad, sensaciones de miedo e inseguridad en el alumnado, que imposibilitarán las relaciones de interconexión en los grupos. La propuesta de actividades que faciliten la elaboración de textos que promuevan la expresión y la comunicación, composiciones creativas en las que los participantes se presenten, transmitan lo que sienten, lo que buscan o por lo que luchan, puede venir planteada a partir de los siguientes elementos generadores:

- La imagen (fotografías personales) como desencadenante de la escritura personal y creativa.
- Consignas literarias que favorezcan la reparación o reconstrucción de poemas o canciones que supongan una confrontación personal.

Para despertar la capacidad creativa existen múltiples recursos y diferentes estímulos:

- Visuales: fotografías, ilustraciones, cuadros...
- Sonoros: melodías, canciones...
- Olfativos: jugar con las fragancias, entornos, estaciones del año...
- Táctiles.

- Gustativos: especias, sabores...

- **Diferentes formas de comunicación**

Nuestros alumnos viven inmersos en un mundo lleno de comunicación e información, son receptores, emisores y consumidores del lenguaje a través de la televisión, la radio, la prensa, el cine, teléfonos móviles, chats, correo electrónico, etc., con los registros y usos lingüísticos que les son propios. Integran así en su vida cotidiana el lenguaje oral con el lenguaje escrito.

Se pueden plantear las siguientes actividades:

- Elaboración de textos en los que se presente el mismo hecho (cotidiano, de actualidad, fantástico, etc.), pero siendo comunicado por diferentes medios. Los alumnos deberán utilizar en cada caso los registros y usos lingüísticos propios del medio elegido.
- Elaboración de relatos cortos, cuentos y revistas en los que se relacione texto e imágenes.
- Elaborar cómics de corta extensión. Podemos dar la imagen secuenciada que determine la historia para que los participantes completen con el texto escrito y creen una historia. Otra forma consiste en dar las viñetas, tijeras y pegamento y motivar a componer una historia con una estructura narrativa predeterminada.

- **Expresión oral**

A) Favorecer la expresión oral convirtiendo los debates y las exposiciones cortas en una práctica habitual de la clase de Lengua. El alumnado será el gran protagonista proponiendo los temas de interés y preparando su exposición o rol en los debates.

B) Llevar a cabo tertulias o libro-forum. Esta actividad se centra en el debate posterior que se produce en el grupo-clase, tras haber leído el mismo texto o el mismo libro. Tiene como función principal provocar en el lector/a el interés y permitir que exponga sus emociones y opiniones sobre la lectura realizada. La base de esta estrategia es el intercambio de ideas y experiencias gracias a la interacción grupal que genera la participación.

- **Trabajos de profundización o investigación**

Para favorecer el aprendizaje autodirigido, planteamos la realización de trabajos de profundización o investigación a lo largo del proceso, al menos un reto dife-

rente en cada trimestre. El desafío es siempre motivador y mucho más si se trata de un tema de interés propuesto por los alumnos, o bien un tema que hayamos observado en clase que despierta su interés. Motivar la búsqueda de información sobre un tema, proporcionar un guión con los pasos que tienen que seguir y las herramientas que pueden utilizar, así como permitir que nos sorprendan en la presentación y exposición del trabajo, suele tener resultados más satisfactorios y útiles para el alumnado que algunas de nuestras explicaciones en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRIENTOS, C. y otros** (1987): *Orientaciones didácticas sobre la lengua*. Madrid. Narcea.
- BLOOM, H.** (2002): *Cómo leer y por qué*. Barcelona. Anagrama.
- BOTKIN, J. W. y otros** (1998): *Aprender: horizonte sin límites*. Madrid. Santillana.
- CARRILLO, E.** (1987): *Dinamizar textos*. Madrid. Alhambra.
- CERCAS, J.** (2006): *La verdad de Agamenón*. Barcelona. Tusquets.
- FLECHA, R.** (1998): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona. Paidós.
- FREIXAS, L.** (1999): *Taller de narrativa*. Madrid. Anaya.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO J. M.** (1989): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona. Laia.
- LÓPEZ DE CEBALLOS, P.** (1989): *Un método para la Investigación-Acción Participativa*. Madrid. Ed. Popular.
- PERCIVAL, A.** (1997): *Escritores ante el espejo. Estudio de la creatividad literaria*. Barcelona. Lumen.
- SANTO, M.** (1998): *Animación a la lectura*. Madrid S. M.
- SMITH, F.** (1990): *Para darle sentido a la lectura*. Madrid. Visor.
- TORRANCE, P y MYERS** (2000): *La enseñanza creativa*. Madrid. Aula XXI Santillana.
- ZAPATA, A.** (1998): *La práctica del relato. Manual de estilo literario para narradores*. Madrid. Ediciones y Talleres de Escritura Creativa Fuentetaja.



COMPETENCIAS BÁSICAS EN LAS ÁREAS INSTRUMENTALES EN LA EPA: CAMPO DE LAS MATEMÁTICAS

Luis Ferrero de Pablo
Director del CAP de Vallecas. Madrid

¿PARA QUÉ SE ENSEÑAN MATEMÁTICAS?

La aportación de las Matemáticas se concreta en el desarrollo de la capacidad de pensamiento y de reflexión lógica y en la adquisición de un conjunto de instrumentos para explorar la realidad, para representarla, explicarla y predecirla; en suma, para actuar en y sobre ella. Para lograr esto hay que apoyarse en la matematización de situaciones.

A nivel formativo, las Matemáticas posibilitan el desarrollo global de las capacidades mentales de los escolares; desarrollan facultades de pensamiento lógico, precisión y visión espacial; potencian y enriquecen las estructuras intelectuales generando capacidades científicas tales como la observación, la interpretación, la capacidad de análisis, de crítica, de valoración, etc.

Las matemáticas forman el espíritu crítico como ninguna otra disciplina, enseñan a discernir entre varias alternativas y a interpretar correctamente el mundo en que vivimos.

La importancia de las Matemáticas a nivel utilitario radica en que son un instrumento de análisis, comprensión, interpretación y expresión de la realidad, que facilitan la forma de actuar en el medio donde se desenvuelve el alumnado para que pueda hacer frente a las necesidades que se le plantearán en la vida adulta, son esenciales para realizar operaciones en la industria y el comercio, tanto en oficinas como en talleres. Los conocimientos matemáticos constituyen una herramienta indispensable para el estudio de los contenidos de otras áreas del currículo escolar.

En la vida diaria, las matemáticas se utilizan no sólo para presentar información de hechos ocurridos por medio de números y letras a través del uso de tablas, dia-

gramas y gráficos; también se emplean para predecir el resultado de un hecho que todavía no ha tenido lugar. Una predicción puede ser sencilla; por ejemplo, la cantidad de gasolina que se necesitará para un viaje, su costo y el tiempo que se tardará en realizarlo; o compleja, como es calcular la órbita que describirá un cohete lanzado al espacio o el peso que puede soportar un puente con un diseño dado. Realmente, es la facultad de las matemáticas para predecir, lo que ha hecho posible muchos de los avances técnicos de los últimos años.

La cantidad de Matemáticas que una persona necesita para vivir en el "mundo real" es muy pequeña. Aparte de una familiarización imprescindible con los números, las formas del espacio y cierta capacidad para clasificar, ordenar y codificar, comprender tablas horarias sencillas y realizar cualquier cálculo necesario relacionado con éstas.

Para Henry Follak, matemático especialista en aplicaciones industriales, las exigencias matemáticas de los trabajadores son:

- Ser capaz de plantear y resolver problemas.
- Conocer técnicas diversas para plantear y resolver problemas.
- Comprender las implicaciones matemáticas de un problema.
- Poder trabajar en grupo un problema.
- Aplicar ideas matemáticas a problemas comunes y complejos.
- Estar preparado para enfrentarse a problemas abiertos, ya que la mayoría de los problemas reales no están formulados.
- Creer en la utilidad y validez de las Matemáticas.

LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS A TRAVÉS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Se considera la resolución de problemas como el método más conveniente de aprender matemáticas. La resolución de problemas no es sólo un objetivo general de área; es también un instrumento metodológico muy importante, ya que ayuda a la construcción de los conceptos y a establecer relaciones entre ellos.

Una situación problemática se puede considerar como un elemento generador de contenidos relevantes y duraderos; por ello, la resolución de problemas constituye el núcleo fundamental de la actividad matemática, es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas.

Pensar matemáticamente es un modo de saber resolver problemas de la vida

cotidiana: hacer conjeturas, ponerlas en práctica, tomar ejemplos específicos, buscar modelos, ir de lo concreto a lo abstracto y viceversa, buscar los propios modelos de referencia.

La enseñanza de las Matemáticas a través de la resolución de problemas consiste en la adquisición de procesos de pensamiento útiles en enfrentamiento con los problemas intelectuales, tomando el contenido matemático correspondiente como un instrumento.

La transmisión de los procesos de pensamiento matemáticos en la resolución de los problemas tiene más sentido que la mera transferencia de contenidos: la rápida evolución de la sociedad hace que los contenidos actuales pierdan importancia, ya que fácil y rápidamente se vuelven obsoletos; en cambio, los procesos mentales para la resolución de los problemas tienen un valor formativo perdurable de primer orden. Conviene más enseñar a pensar, a razonar, a organizar el pensamiento, que a transmitir contenidos que con rapidez se olvidan; importa más el proceso que el resultado.

Aprender a resolver problemas de una forma sistemática y estructurada permitirá a los escolares adquirir seguridad y rigor en su razonamiento; también, a afianzar los contenidos matemáticos aprendidos, a acceder a la construcción de otros nuevos contenidos y a establecer relaciones entre ellos.

OBJETIVOS DE LOS PROBLEMAS

Los objetivos de la resolución de problemas coinciden con los propios objetivos del área de Matemáticas. Se pueden concretar en los siguientes:

1. Introducir, afianzar y consolidar nuevos contenidos matemáticos

Son los problemas que permiten la construcción de nuevas herramientas matemáticas, a la vez que afianzan los contenidos matemáticos adquiridos con anterioridad.

Hay que entender las situaciones problemáticas desde una doble perspectiva: como un punto de partida y como un punto de llegada.

- Como un punto de partida para provocar en los alumnos la necesidad de adquirir y ampliar conceptos matemáticos, ya que un conocimiento se construye sobre todo como solución de un problema. Es pues necesario colocar

al alumno en una situación problemática que sea significativa para él.

Estos problemas han de estar previamente organizados y han de introducir el nuevo contenido de forma gradual y dentro de la mayor variedad de contextos.

- Como punto de llegada que pone en acción los conceptos adquiridos para aplicarlos a la resolución de la situación problemática propuesta y de otras nuevas que se propongan o que surjan. También como control de las capacidades adquiridas por los alumnos.

2. Potenciar y desarrollar en los alumnos y alumnas la capacidad de razonamiento y enseñarles a discurrir y a pensar de una forma estructurada y sistemática

Los escolares han de tener la oportunidad de investigar problemas, aplicar su conocimiento y sus destrezas en toda una amplia gama de situaciones y desarrollar su aprecio por las posibilidades y la belleza de las Matemáticas.

Son los problemas que enseñan a pensar de una forma estructura y sistemática, problemas que implican una búsqueda, una investigación.

Ejemplos:

- ¿Cuánto aumenta un número de dos cifras si se intercala un cero entre ellas?
¿Y si se intercalan dos ceros?
- ¿Cuántas veces aparece la cifra 9 entre 1 y 100?
- ¿Cuántos números hay de dos cifras significativas? ¿Y de seis cifras?
¿Cuántos números hay de diez cifras? ¿Y de doce cifras?
- Escribir un número cualquiera de varias cifras. Cambiar el orden de las cifras para formar un nuevo número. Restar el número menor del mayor. Tachar una cifra de la diferencia obtenida. Hallar la suma de las restantes cifras.
- Realiza estas operaciones: Escribe un número de tres cifras todas distintas, a continuación invierte el orden de las cifras, resta el número menor del mayor, después invierte el orden de las cifras de la diferencia obtenida, por último suma los dos números anteriores. Si has hecho correctamente las operaciones, habrás obtenido el número 1.089.

3. Capacitar a los escolares para enfrentarse a situaciones nuevas, no previstas

La escuela no sólo debe preparar a los futuros ciudadanos para resolver situa-

ciones prácticas y reales, similares a las que encontrará a lo largo de su vida; también, debe preparar a los alumnos para que sean capaces de enfrentarse en un futuro próximo a situaciones imprevistas; es por ello que en los programas de Matemáticas se han de contemplar situaciones problemáticas en las que su desarrollo implique romper con la norma, con los esquemas preestablecidos, problemas que no se resuelvan con simples fórmulas matemáticas, que exijan la aplicación de un agudo ingenio.

Son los problemas que capacitan a los escolares para enfrentarse a lo imprevisto. Son los problemas de desarrollo lógico no convencional.

Ejemplos:

- Un hombre tiene que atravesar un río con un lobo, un cordero y una cesta de coles. En la barca sólo puede ir el hombre con un animal, o con la cesta. ¿Cómo puede atravesar el río sin dejar solo al lobo con el cordero o al cordero con la cesta de coles?
- Un caracol cayó a un pozo de 30 metros de profundidad al iniciarse el día. Durante el día trepaba 4 metros, pero por la noche descendía dos. ¿Cuántos días tardó en salir del pozo?
- Se tienen 8 bolas semejantes, entre las cuales hay una más pesada que las otras. No se sabe cuál es y se trata de hallarla mediante dos pesadas solamente, realizadas en una balanza que carece de pesas.
- Un cazador que había perdido su comida se encuentra con dos pastores que le invitan a comer. Un pastor puso 5 panes, y el otro, 3 panes. Al final, el cazador les dio 8 monedas a los dos pastores para que se las repartieran equitativamente. ¿Cuánto corresponde a cada pastor?

4. Proporcionar a los estudiantes experiencias suficientes para el estudio de situaciones matemáticas prácticas y reales con las que necesariamente se encontrará a lo largo de su vida; es decir, resolver problemas de la vida cotidiana.

Los conceptos matemáticos, superadas las fases de comprensión y asimilación a través de experiencias personales o de otras provocadas, mediante una ejercitación gradual, variada y suficiente, se afianzan y cobran sentido cuando son aplicados a la resolución de situaciones problemáticas de la vida real u otras simuladas de interés para los escolares.

Son los problemas que se utilizan para aplicar los conocimientos adquiridos (a la vida real, a otros conceptos matemáticos, a otras áreas).

Ejemplos:

- Una obra de teatro comienza a las 21 horas. Su duración es de 2 horas y 20 minutos. El descanso dura 25 minutos. ¿A qué hora termina el teatro?
- M^a Antonia tiene 100 € en su monedero. ¿Qué dinero le quedará después de comprar una falda que vale que vale 87 €? ¿Qué cantidad de dinero le falta para poder comprar un mantón de 96 €?
- Un camión transporta 1,45 toneladas de fruta. Se descargan 850 kg y han quedado 25 cajas iguales. ¿Cuántos kg pesa cada caja?

DIFICULTADES QUE SE LES PRESENTAN A LOS ALUMNOS

Para la mayoría de los alumnos, un problema es un texto que contiene unos datos y que termina con una pregunta que se puede responder efectuando algunos cálculos. Los alumnos, generalmente, no relacionan el texto con los datos, realizan con ellos algunos cálculos sin intentar comprender el problema. La experiencia nos dice que podemos obtener respuestas que no tienen nada que ver con el problema propuesto.

Las dificultades que los alumnos presentan en la resolución de problemas se pueden resumir en las siguientes:

- a. Los alumnos no entienden el texto por no haber adquirido un grado suficiente de comprensión lectora o por no conocer el vocabulario específico que se emplea o porque el ámbito material de la situación que se plantea no es familiar ni conocido por los escolares.
El alumno debe aprender a leer el enunciado, a analizar los datos con el objeto de comprender mejor el problema planteado. También debe aprender a formular, a construir frases para dar la solución.
- b. La utilización incorrecta de los números y de las operaciones; es decir, no adecuan los datos a la pregunta propuesta, no distinguen bien entre los datos y la incógnita, lo que les lleva a dar respuestas fuera de toda lógica.
No se reconocen las operaciones matemáticas que hay que realizar, y los alumnos toman "a suerte" las operaciones y calculan espontánea y precipitadamente, lo que conduce a resultados equivocados. No suelen plantearse si la solución obtenida es o no correcta con la información recibida.
- c. No se capta el orden en que hay que realizar las operaciones, es decir, la estructura lógica del problema.

d. Otras dificultades:

- ◆ Falta de conocimientos anteriores.
- ◆ Sorpresa ante un argumento poco típico.
- ◆ Perturbación cuando en el problema aparecen datos innecesarios.

PROCESO DE RESOLUCIÓN

Para los alumnos resolver un problema es una actividad compleja; sin embargo, aprender a resolver problemas de una forma sistemática y estructurada les permitirá afianzar los contenidos adquiridos, podrán acceder a la construcción de nuevos contenidos matemáticos y adquirirán seguridad y rigor en su razonamiento.

Lo más importante de la resolución de problemas es el propio proceso de resolución. Para orientar la fase de resolución de problemas, es importante prever las distintas maneras de afrontar un problema, las dificultades que pueden encontrarse, las diversas soluciones, los diferentes lenguajes que se pueden utilizar, etc.

No existe una única estrategia, un único procedimiento que permita resolver problemas. En cambio si se puede mejorar la capacidad de los alumnos para resolver problemas si los alumnos y alumnas conocen algunas técnicas específicas de resolución de problemas; pero no se aprende a resolver problemas por el hecho de haber aprendido determinados contenidos y algunos algoritmos de cálculo. Hay que proporcionar a los alumnos herramientas y técnicas de resolución de problemas, que les permitan enfrentarse a ellos sin miedo y con garantías de éxito.

MODELOS DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

La estrategia general sugerida por G. Polya

Para la resolución de problemas no hay modos de proceder normalizados, no hay ningún procedimiento algorítmico como ocurre con las operaciones. Es necesario un aprendizaje específico de ciertos métodos de resolución de problemas: comprender la situación, hacer preguntas pertinentes, seleccionar la información, organizar los datos, concebir un plan de resolución y ejecución, examinar la solución obtenida, validar los resultados... son partes del proceso de resolución.

En general, los alumnos se han de habituar a organizar los enunciados; a asociar a una situación problemática los contenidos matemáticos necesarios para su resolución; a verificar los resultados, interpretar las soluciones y preguntarse si tiene

sentido una solución dada; a expresar por escrito y oralmente los pasos seguidos y los resultados obtenidos, justificando el resultado.

También se ha de poner a los alumnos en situación de formular y definir problemas, determinar la información que se necesita, decidir qué métodos utilizar para obtener esta información y avanzar unas soluciones razonables.

Los pasos que plantea Polya se pueden complementar con el uso de estrategias apropiadas a cada problema, tales como experimentar con el problema, hacer un esquema o un diagrama, buscar un problema más sencillo, trabajar hacia atrás, etc.

Las estrategias

Las estrategias son procedimientos generales que guían la elección de métodos que deben emplearse o de los contenidos a que se debe recurrir en la resolución de un problema o el desarrollo de una investigación.

Para resolver un problema, muchas veces no se sabe cómo empezar. Disponer de unas cuantas estrategias ayuda para llegar a la solución de un problema.

Son ejemplos de estrategias:

A) Tantear, experimentar, ensayar con el problema

La estrategia de ensayo y error consiste en elegir un valor (número u operación) que parezca un resultado posible del problema y comprobar si efectivamente lo es. En caso negativo se repite el proceso de forma sistemática hasta alcanzar el objetivo o demostrar que es imposible resolver el problema.

Los métodos de ensayo y error son a menudo necesarios cuando se intentan investigaciones o en la resolución de problemas. En algunos casos harán falta sucesivas tentativas para alcanzar una solución más satisfactoria.

No existe una única forma de afrontar el método de ensayo y error, su éxito estriba en la elección adecuada de valores o conjeturas iniciales, en comprobar si las supuestas soluciones cumplen todas las condiciones exigidas, en aprender de cada tanteo para que el siguiente sea más afortunado; por ejemplo, "me he pasado, luego la solución ha de ser menor".

Ejemplos:

- Se dispone de ocho perlas iguales (forma, tamaño, color y brillo). De estas ocho perlas, siete tienen el mismo peso, y una es un poquito más ligera que las otras. Descubrir cuál es la perla más ligera utilizando dos pesadas comparativas; es decir, realizadas en una balanza que carece de pesas.
- Dos viajantes van vendiendo vino por los pueblos. En su furgoneta llevan 3 barriles: uno de 8 l, lleno de vino, y otros dos vacíos de 3 l y 5 l, de capacidad. A mitad del camino se pelean y deciden repartirse el vino en partes iguales, pero solo disponen de los barriles citados. ¿Cómo podrán hacerlo?

B) Buscar un problema más sencillo. Simplificar el problema

Muchas veces un problema es difícil porque su extensión lo hace poco transparente. Si te inventas otro parecido pero más sencillo, se te puede ocurrir una idea que te lleve a resolver después el más difícil.

La simplificación de tareas se hace en un doble sentido; ya bien comenzando, si es posible, por un caso particular, o subdividiendo la tarea en otras más fáciles. Una vez que se ha simplificado la tarea, se analiza cada parte.

Ejemplos:

- Para numerar las páginas de un libro se han empleado 2.031 cifras. ¿Cuántas páginas tiene el libro?
- ¿Cuántos cuadrados iguales y distintos tienen un tablero de ajedrez?
Se trata de averiguar el número total de cuadrados de 1×1 , de 2×2 , de 3×3 ,..., de 8×8 unidades en cada lado que contiene un tablero de ajedrez.
- A los números como 523.325 que se leen lo mismo de derecha a izquierda, que de izquierda a derecha, se les denomina capicúas.
¿Son divisibles todos los números capicúas de tres cifras entre once? ¿Son divisibles todos los números capicúas de cuatro cifras entre once? ¿Y los de seis cifras? Saca conclusiones generales.

C) Suponer el problema resuelto. Empezar por el final. Partir de la solución

Trabajar hacia atrás, seguir el camino de vuelta, partir de la solución para llegar a los datos...

A veces es más fácil seguir el camino de vuelta y, a partir de la solución, llegar a los datos. Algo parecido a recorrer un laberinto empezando por la meta y llegando a la salida; luego se desanda el camino.

Ejemplos:

- Colocar un mazo de una baraja de cuarenta cartas sobre una mesa. Dos jugadores toman, cada vez, por turnos, un mínimo de dos cartas y un máximo de cinco cartas. Gana el jugador que se lleva la última carta.
- Un devoto pidió a Santa Rita que se duplicase el dinero que tenía en el bolsillo; el milagro se hizo y en agradecimiento depositó 8 monedas para la Santa; animado por el éxito, pidió que se repitiese el milagro, con el mismo ofrecimiento; y, por segunda vez se hizo el milagro y regaló otras ocho monedas; y por tercera vez se hizo el milagro y la donación de 8 monedas en agradecimiento, quedándose sin nada el pedigüeño. ¿Cuántas monedas tenía al principio?
- Javier lleva una cesta con manzanas. En el camino se encuentra con tres amigos; al primero le da la mitad de las manzanas más dos; al segundo, la mitad de las que le quedan más dos y al tercero, la mitad de las sobrantes más dos. Le queda una manzana en el cesto. ¿Cuántas manzanas tenía al principio?

D) Organizar los datos

La organización, en general, consiste en adoptar un enfoque sistemático del problema. El hecho de organizar los datos sacando de ellos toda la información posible da pistas para la resolución de muchos problemas. La utilización de dibujos, diagramas o esquemas ayuda mucho a la resolución de un problema.

Hacer una figura o un diagrama, construir tablas, hacer gráficas, realizar un esquema, codificar alfabéticamente o numéricamente los datos de un problema son acciones que favorecen el éxito en la resolución de problemas matemáticos.

Ejemplos:

- Don Manuel quiere repartir unos libros entre sus alumnos y alumnas. Puede hacerlo dando uno al primero, dos al segundo, tres al tercero, etc. Otro modo de repartirlos sería dar siete a cada uno. ¿Cuántos alumnos y alumnas tiene Don Manuel? ¿Cuántos libros repartió?
- Se pregunta a cien personas qué toman en el desayuno. Las respuestas obtenidas fueron las siguientes: 75 personas toman sólo café, 38 personas toman sólo té, 20 personas no toman ni café ni té. ¿Es esto posible? ¿Por qué?

Se ha de tener en cuenta que:

Si se pretende que los estudiantes utilicen estrategias de resolución de proble-

mas, es necesario enseñarlas explícitamente como se hace con cualquier otro contenido matemático.

El conocimiento de estrategias de resolución no garantiza su utilización cuando es necesario. Las estrategias no aseguran que se encuentre un resultado, pero sí conducen a la solución del problema.

La enseñanza explícita de estrategias de resolución de problemas tiene un impacto positivo y significativo en la motivación de los escolares para la resolución de problemas.

La selección de una u otra estrategia es una decisión personal. Cada individuo tiene su propio método de organizar la información y de resolver los problemas. Ante la resolución de un mismo problema, unas personas utilizan una estrategia y otras, otra distinta; por tanto, se potenciará que cada alumno seleccione la estrategia de resolución que juzgue más conveniente.

En general, para la resolución de un problema se pueden utilizar distintos caminos y varios métodos o estrategias. Además, un mismo problema se puede presentar de diferentes formas para diferentes grupos y con diferentes niveles de profundización.

Desarrollo de un problema para estudiar varias estrategias

"Los treinta escolares de una clase participan en un torneo de ajedrez por el sistema de liga a una vuelta; es decir, cada uno de ellos tiene que jugar una partida con todos los demás. ¿Cuántas partidas se jugarán en total?"

1º. Estudiar un caso más sencillo:

Puesto que hacer el recuento del número de partidas que jugarán los 30 alumnos resulta engorroso, estudiaremos qué ocurre si sólo juegan 2, 3, 4, 5... personas.

2º. Codificar:

Llamaremos A, B, C, D, E, etc. a los jugadores.

3º. Organizar sistemáticamente la información:

Para hacer un recuento eficaz es necesario trabajar de forma sistemática para no olvidar personas o evitar duplicidades. Si queremos representar las partidas juga-

das debemos huir de expresiones como: AB, CD, EC, CA,...; mejor será hacerlo más sistemático; así: AB, AC, AD, AE, BC, BD, BE, CD, CE y DE.

4°. Hacer un diagrama, un cuadro o un esquema:

En este problema, un diagrama o un cuadro como el siguiente, puede ser de gran utilidad.

	A	B	C	D	E
A	n	s	s	s	s
B	n	n	s	s	s
C	n	n	n	s	s
D	n	n	n	n	s
E	n	n	n	n	n

En total, diez partidas.

La organización de la información a través de un cuadro puede suponer un giro radical del problema, al transformar un problema de recuento en un tipo geométrico: ¿cuántos cuadros hay por encima de la diagonal?

Si la observación del cuadro no nos lleva a la solución, puede ser interesante:

5°. Hacer una tabla que recoja los resultados obtenidos:

N° de jugadores	1	2	3	4	5	6	...
N° de partidas	0	1	3	6	10	15	...

6°. Observar pautas:

Es decir, buscar en la tabla relaciones que nos permitan obtener nuevos valores sin necesidad de estudiar nuevamente el caso completo. En este caso se puede comprobar que funciona la pauta de las diferencias, que nos permitirá continuar la tabla tanto como sea necesario:

N° de jugadores	1	2	3	4	5	6	...
N° de partidas	0	1	3	6	10	15	...

+1 +2 +3 +4 +5 ...

7°. Hallar una regla general:

La generalización de los resultados exige intentar hallar una regla general que permita calcular el número de partidas para un número cualquiera de jugadores. Este paso resulta difícil y puede ser de gran ayuda para personas no muy expertas en álgebra, hacer aproximaciones expresando la regla general mediante palabras, antes de darle la forma algebraica.

8°. Buscar problemas similares:

Existe gran variedad de problemas que, pese a presentarse bajo un contexto completamente diferente, son susceptibles de ser resueltos de forma similar.

Por ejemplo, son problemas similares al presentado los relacionados con campeonatos de liga (a una o dos vueltas), el intercambio de saludos (abrazos, apretones de manos, regalos...), la rosa mística, etc.

LA GENERALIZACIÓN

Las generalizaciones constituyen la esencia de las matemáticas. Generalizar consiste en universalizar una propiedad observada en un número limitado de casos.

Los resultados particulares son útiles por sí mismos; pero el resultado esencialmente matemático es el resultado general. Una propiedad es particular cuando sólo se cumple en unas determinadas circunstancias; una propiedad es general, cuando se cumple en cualquier circunstancia.

La generalización implica poner a los estudiantes en la necesidad de buscar y utilizar un modelo matemático, buscar pautas generales de comportamiento, reglas y leyes que se puedan expresar mediante fórmulas y que se puedan aplicar a cualquier caso que se presente, haciéndoles notar la insuficiencia del método experimental.

PROCESO DE GENERALIZACIÓN

El proceso de generalización requiere cierta capacidad de abstracción. La búsqueda de reglas generales y su expresión simbólica es un proceso complicado que se ha de trabajar con cuidado y de forma gradual.

En los procesos de generalización conviene poner a los escolares ante la necesidad de buscar una norma o ley general, haciéndoles notar la insuficiencia del

método experimental; es decir, las manipulaciones son limitadas.

Exploraciones, investigaciones

El proceso de generalización se inicia con una etapa experimental, mediante acciones manipulables con materiales adecuados que faciliten la exploración de regularidades numéricas o geométricas y el posterior descubrimiento de la ley de formación.

Mediante la realización de actividades de exploración se favorece el reconocimiento de relaciones, la detección de regularidades, el descubrimiento de propiedades, etc.

Actividades:

- Investiga qué números hay entre dos impares consecutivos que sean primos y mayores que tres. Por ejemplo, entre el 5 y el 7 está el 6; entre el 11 y 13, está el 12. ¿Qué tienen en común los números que has encontrado?
- ¿Qué clase de números tienen un número impar de divisores?
- ¿Qué clase de números se pueden expresar como suma de una sucesión de números naturales consecutivos?
- ¿A qué es igual el resto de dividir un número cualquiera entre 9?

Formulación y comprobación de conjeturas

En una segunda fase es preciso intuir una propiedad o una estructura común a los diferentes elementos. Es necesario reconocer la situación, comprender el modelo y expresarlo verbalmente lo que se ha visto matizando las descripciones para hacerlas más precisas y comprensibles. Después, se representa mediante palabras o dibujos la regla observada.

La formulación de conjeturas ocupa un lugar importante en el razonamiento ya que requiere poner en juego importantes capacidades intelectuales, como son la observación, la sistematización de resultados parciales, la imaginación, etc.

La utilización de la calculadora facilita la formulación de conjeturas. Sería imposible la presentación de muchas actividades sin este recurso; no sólo por el aburrimiento que producen los cálculos; también, por la dispersión de la atención que los cálculos de lápiz y papel provocan. La calculadora realiza estos cálculos con gran rapidez cuantas veces sea necesario; de esta forma se libera la mente de cálculos mecánicos y se potencia el razonamiento.

Actividades:

- Observa que:
 $1 + 3 = 4$
 $1 + 3 + 5 = 9$
 $1 + 3 + 5 + 7 = 16$

Se puede conjeturar que: "la suma de los primeros números impares consecutivos es siempre un número cuadrado".

- Los cuadrados de los números 12 y 21, 13 y 31 son:

$$12^2 = 144 ; 21^2 = 441$$

$$13^2 = 169 ; 31^2 = 961$$

Se podría conjeturar que si 14^2 es igual a 196, entonces 41^2 tendría que ser igual a 691; lo cual no es cierto ya que 41^2 es igual a 1.681.

- Se puede observar que todos los números que terminan en cinco son múltiplos de 5, todos los números terminados en cero son múltiplos de 10, todos los números terminados en 2 son múltiplos de 2. ¿Se puede afirmar que todos los números que terminan en tres son múltiplos de 3?

Obtención de la ley general

Por último, el proceso finaliza con el reconocimiento y expresión simbólica de la regla o ley de formación; es decir, el modelo matemático.

Expresar una regla mediante una fórmula algebraica es una actividad matemática difícil. Previo a la formulación algebraica, los alumnos deberán escribir y explicar las conclusiones que obtienen con sus propias palabras; después, el profesor dará las indicaciones e instrucciones específicas.

Actividades:

- Se han apilado cuatro dados, uno encima del otro, formando una columna. Cada dado muestra cuatro caras excepto el dado que se encuentra en la parte superior que muestra cinco caras, la cara superior tiene cinco puntos. ¿Cuál es la suma de los puntos de las caras que no se pueden ver?
- Si colocas un cero en medio de las cifras del número 34, ¿En cuánto aumenta este número? ¿Y el número 69? Generalizar, suponiendo que son "a" y "b" las cifras de las decenas y unidades del número.

- Un tablero cuadrado tiene cuatro casillas de lado. Se le quiere añadir una casilla más de lado. ¿Cuántas casillas más tendrá el nuevo tablero? ¿Y si se aumentan dos casillas por lado? Generalizar para un tablero cuadrado que tenga n casillas de lado al que se le añaden x casillas.
- ¿Cuál es la suma de las cifras del resultado de multiplicar un número de 94 nueves por otro de 94 cuatros? Escribe una ley general.

Las demostraciones

El trabajo de generalización no debe darse por concluido hasta haber comprobado la validez de la regla obtenida, primero en algunos casos particulares; después, probando con nuevos casos.

La ordenación de datos en tablas y gráficas favorece la observación de regularidades o leyes con lo que después se generaliza más fácilmente. La pregunta que los estudiantes deben hacerse cuando formulan una regla es: ¿se cumple siempre? Y plantearse un número suficiente de casos nuevos para aceptar o rechazar la regla encontrada.

La necesidad de la demostración se basa en el principio de la razón suficiente. Este principio exige que toda afirmación que hagamos vaya acompañada de argumentos suficientemente sólidos que confirmen su veracidad, su concordancia con los hechos y con la realidad.

PARA TERMINAR

La relación entre las matemáticas y la vida diaria debe ser el punto de partida de su enseñanza, ya que el manejo y el contacto con la realidad produce en los alumnos y alumnas una motivación que es fundamental para el aprendizaje y, además, les aproxima a su mundo circundante.

La enseñanza de las matemáticas no se mejora solamente con un aumento de horas lectivas; también, se deben modificar los contenidos y, sobre todo, el método de enseñanza.

Desde el punto de vista del aprendizaje, la matemática se aprende experimentando, haciendo conjeturas, comprobando, cuestionando, reflexionando y discutiendo; los problemas que se propongan serán accesibles a todos los alumnos, permitirán la generalización, motivarán a los estudiantes a investigar sobre ellos, etc.; la dinámica de la clase estará basada en la cooperación mediante el trabajo en

pequeños grupos; se pondrá el énfasis en los procesos de pensamiento y se compartirá en la clase el trabajo de investigación.

Una misma actividad, un mismo problema se puede usar en un amplio rango de edades y de habilidades, puede tener diferentes niveles de profundización, incluso se puede presentar de diferentes formas para diferentes grupos y el trabajo resultante diferirá notablemente en términos de contenido.

En un planteamiento investigador, se anima a los alumnos a que piensen estrategias alternativas para considerar qué pasaría si siguiéramos una línea de acción particular, o para ver si al hacer ciertos cambios se produce una diferencia en el resultado.

Los alumnos deben adquirir una actitud positiva hacia las matemáticas, deben ser capaces de valorar y comprender la utilidad del conocimiento matemático, deben experimentar el placer de su uso y tener un nivel aceptable de confianza en sí mismos.

Enseñar a los escolares a pensar tiene muy poco que ver con la información; tiene todo que ver con enseñarles a cómo enfrentarse a las ideas. Y esto requiere una simple alfabetización a la vieja usanza: la capacidad para leer, escribir, escuchar y hablar con una conciencia crítica.

BIBLIOGRAFÍA

- BOLT, B.** (1987): *Divertimentos matemáticos*. Editorial Labor. Barcelona.
- BOLT, B.** (1988): *Actividades matemáticas*. Editorial Labor. Barcelona.
- CALLEJO, M. L.** (1994): *La resolución de problemas en un club matemático*. Editorial Narcea. Madrid.
- DAVIS, P.** (1988): *Experiencias matemáticas*. Editorial Labor y MEC. Madrid.
- FERRERO, L.** (1991): *El juego y la matemática*. Editorial La Muralla. Madrid.
- FERRERO, L.** (1995): *Tras la pista de la equis. Problemas para pensar, problemas para investigar*. Ediciones Pedagógicas. Madrid.
- GUZMÁN, M. de.** (1986): *Aventuras matemáticas*. Editorial Labor. Barcelona.
- GUZMÁN, M. DE.** (1991): *Para pensar mejor*. Editorial Labor. Barcelona.
- MANSON, J. y otros.** (1988): *Pensar matemáticamente*. Editorial Labor MEC. Madrid.
- POLYA, G.** (1987): *Cómo plantear y resolver problemas*. Editorial Trillas. México.
- PUIG, L. y CERDÁN, F.** (1988): *Problemas aritméticos escolares*. Colección "Matemáticas, cultura y aprendizaje". Editorial SÍNTESIS. Madrid.

SHELL CENTRE FOR MATHEMATICAL EDUCATION. (1993). *Problemas con pautas y números*. Servicio Editorial Universidad del País Vasco. Bilbao.

WOOD, L. F. (1987): *Estrategias de pensamiento*. Editorial Labor. Barcelona.



CONCLUSIONES DE LOS GRUPOS TEMÁTICOS

Emilio Sánchez León

Profesor del CEPA “Agustina de Aragón” de Móstoles. Madrid

FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL, E INSERCIÓN EN EL MERCADO DE TRABAJO

Planteamiento

Se evidencia la reflexión y el debate sobre tres interrogantes clave:

- ¿Orientar para qué?
- ¿Qué es lo que se entiende por inserción?
- ¿Inserción en qué contexto?

Se pretende abordar la definición de contexto, para plantear de seguido un nuevo interrogante:

- ¿Orientar a quiénes?

Por otra parte la tarea de orientar exige establecer precisiones sobre:

- Las diferencias entre orientación e información.
- El objeto de la orientación.
- El momento de la orientación.
- Cuál es la formación necesaria para la incorporación al mercado laboral.

Por último se plantean otras cuestiones relacionados con la formación laboral que demandan también reflexiones importantes sobre:

- ¿Cuáles son las exigencias del mercado laboral?
- ¿Cuáles son las condiciones de los aspirantes, lo que quieren y lo que pueden?

Conclusiones

Entre las valoraciones y resultados de este grupo pueden señalarse las siguientes:

- Sólo podemos orientar a aquellas personas que están buscando. A veces intentamos orientar a personas que no tienen ninguna motivación.
- Un orientador u orientadora debería ayudar a descubrir para qué es buena una persona:
 - ◆ ¿Para qué soy apropiado?
 - ◆ De aquello para lo que soy apropiado ¿qué me ofrece el mercado?
 - ◆ ¿Dónde me formo y cuál sería mi itinerario?
 - ◆ Y ahora... ¿quién me contrata?
- En los CEPA podemos crear grupos con alumnos, empresarios locales, jubilados... Para tener información directa de la calle, lo que es fundamental para esta orientación. Habrá que ayudar desde nuestras posibilidades.
- Solamente se colocan aquellas personas que el flujo del mercado pide.
- Pueden exponerse en porcentajes las actitudes, capacidades, cualificaciones y conocimientos que el mercado pide.
- Como orientadores no debemos afrontar los problemas solos. Hay que dotarse de herramientas adecuadas.
- En el mundo de hoy, cada vez vale menos el puesto de trabajo. No hay puestos de trabajo, ni los habrá, y hay que prepararse para esta realidad.
- Tenemos que preparar "leones" para enfrentarse a la "jungla".
- Y... ¿por qué no probar el autoempleo?
- Solamente se colocan los mejores, según el mercado pide. Se plantea en el grupo si nuestros alumnos pueden ser los mejores.
- Insertar, es que la gente se ponga de pie en la vida.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EPA

Planteamiento

Este grupo pretendía concretar su trabajo en tres aspectos fundamentales:

- Determinar el concepto de diversidad dentro de la EPA.
- Identificar y reflexionar sobre colectivos que justifican esta diversidad.
- ¿Cuál es el tratamiento que esta diversidad tiene desde los CEPA?

Respecto del primer punto, la reflexión giraría sobre las dificultades de tipo

genético, ambiental, cultural, social, etc, que la extensión del derecho a la educación a lo largo de la vida plantea de modo real en las prácticas educativas, desde posturas basadas en la comunicación; en la adquisición de competencias; en la accesibilidad; en la capacitación para el empleo; en la ciudadanía activa y en la igualdad. En definitiva, en el amplio sentido del concepto de "EDUCAR PARA INCLUIR", lo que obliga a ofrecer distintas maneras de hacer en la práctica docente.

De este modo se puede poner sobre la mesa la existencia no ya de la diversidad, sino de las diversidades, entendiendo la Educación como el proceso que integra estas diversidades y se enfrenta a la exclusión, abriendo caminos, despertando intereses, ampliando motivaciones y empleando métodos distintos.

Respecto del segundo punto, es evidente que de la realidad actual de nuestros CEPA, es posible identificar distintos colectivos que presentan características, necesidades e intereses diferentes:

- Personas mayores.
- Jóvenes procedentes del Sistema educativo general.
- Inmigrantes.
- Demandantes de empleo.
- Mujeres.
- ...

Colectivos que completan un alumnado heterogéneo, con edades e inquietudes muy diversas. LA DIVERSIDAD ACTUAL ES MUY GRANDE.

Respecto al tercer punto, trataban de explicitar, los diferentes recursos con los que los centros responden a esta diversidad:

- Departamentos de orientación.
- Aplicación de distintas metodologías.
- Colaboración con instituciones sociales locales.
- Colaboración con instituciones específicas.
- Establecimiento de convenios con determinadas entidades.
- Presencia en los centros de profesorado específico.

Conclusiones

Entre las valoraciones y resultados de este grupo pueden señalarse las siguientes:

- Al trabajar el término "diversidad" han aparecido conceptos como: diferencia, variedad, multiculturalidad, pluralidad, heterogeneidad, mezcla, enriquecimiento, futuro, creatividad, tolerancia, conflicto.
- Se han tratado de definir distintos colectivos que nos encontramos en la EPA para intentar caracterizarlos. Así se refleja a una población inmigrante, a "mujeres machacadas", recurrentes, jóvenes que proceden del fracaso escolar, personas con discapacidad...
- Los interrogantes están definidos: ¿cómo se puede responder? ¿cómo se atiende a esta diversidad? Se han ejemplificado algunos casos prácticos que reflejaban la realidad de distintas aulas de los CEPA.
- Se ha pretendido poner en común algunas estrategias y medidas de atención a la diversidad: trabajo con materiales específicos e individualizados; diseño de itinerarios personales; agrupamientos flexibles; refuerzos individualizados; incidencia del papel de las tutorías...
- Resulta fundamental realizar una correcta valoración inicial, con la intervención de los departamentos de orientación.
- Resulta esencial aprovechar la diversidad como refuerzo motivador y como fuente de riqueza. Así como vehículo para el desarrollo de las competencias y potencialidades de cada uno.

UN PROYECTO DE CALIDAD INTEGRADO EN LOS CENTROS DE EPA

Planteamiento

El trabajo propuesto trataba de profundizar en el modelo que supone el "Proyecto de Calidad Integrado", o PCI, partiendo de los elementos esenciales de este modelo: Fines, requisitos, materiales y metodologías, y descendiendo a las fases de aplicación y de desarrollo:

- La de sensibilización y concepto de calidad.
- La de compromiso por la calidad.
- La de autodiagnóstico.
- La de planteamiento de planes de mejora.

El PCI nace como una alternativa de carácter pedagógico y formativo a los movimientos de calidad inspirados en la cultura empresarial de los ISO 9000, y de los TQM (Total Quality Management) en su versión EFQM (European Foundation for Quality Management). Su objetivo básico es acreditar los productos y prestaciones que ofrecen las organizaciones de servicios, al cumplir los requisitos de calidad según los criterios que el modelo establece.

Este modelo trata de establecer un lenguaje común y específico para los docentes, tratando de evitar los recelos de la terminología de la calidad total.

Este modelo es capaz de provocar la mejora de los servicios educativos

El modelo se basa en unos principios compartidos que encierran un conjunto de valores que cada Centro educativo priorizará, según el modo de entender su misión y su visión. Este modelo considera la escuela como una institución peculiar de servicio, en donde este se realiza cara a cara entre la institución, los educadores y los usuarios.

El PCI establece siete ámbitos fundamentales en el desarrollo de las instituciones educativas:

- Ámbito de los planteamientos institucionales.
- Ámbito de organización y liderazgo.
- Ámbito del sistema de relaciones y convivencia.
- Ámbito de orientación y tutoría.
- Ámbito del desarrollo curricular.
- Ámbito familiar y del entorno.
- Ámbito de gestión administrativa y económica.

El modelo en la puesta en marcha de una metodología en tres fases:

- Fase de sensibilización y compromiso.
- Fase de autoevaluación.
- Fase de creación y puesta en marcha de equipos de mejora.

Conclusiones

Entre las valoraciones y resultados de este grupo pueden señalarse las siguientes:

- Se trata de definir de manera contextualizada, la calidad de la educación de las personas adultas.
- Desarrollar un proyecto común con la participación de toda la comunidad educativa, que responda a las expectativas y necesidades del alumnado a la vez que se crea un buen clima de aprendizaje.
- A nivel metodológico todo el grupo debe sentirse partícipe de esta definición. De este modo el grupo grande se divide en pequeños grupos en donde cada uno propone 3 frases que definan "calidad" - lo que es para ellos- pos-

teriormente en el gran grupo, y de manera individual se eligen las 5 frases con las que cada miembro se identifica. (excepto las correspondientes al pequeño grupo en el que cada uno participó).

Las frases más votadas sirven de base para la definición final de "calidad", de esa comunidad educativa.

COMPETENCIAS BÁSICAS EN LAS ÁREAS INSTRUMENTALES DE LA EPA: CAMPO DE LA COMUNICACIÓN

Planteamiento

Este grupo centró su trabajo en analizar y reflexionar sobre lo que se entiende por competencias básicas en el campo de la comunicación.

La primera de las 8 competencias clave, que establece el marco de referencia europeo, para el aprendizaje permanente, de la Comisión Europea de 2005 es precisamente: "la de la comunicación en la lengua materna".

Se parte de la consideración de que la función principal del lenguaje, es la comunicación, que nos permite expresar, transmitir y recibir ideas, sentimientos, sensaciones y todo tipo de informaciones.

De este modo entre los fines que deben perseguirse estarían:

- El desarrollo de la capacidad de expresión y comprensión en una diversidad de situaciones comunicativas, en discursos orales y escritos, espontáneos y formales, prácticos y literarios, audiovisuales, cibernéticos, digitales, etc.

La labor pedagógica debe encaminarse a dotar a los alumnos de las herramientas para superar cualquier tipo de carencia, en los diferentes medios de comprensión y expresión.

Se entiende que el trabajo del Departamento de comunicación, debe encaminarse a favorecer y dinamizar fenómenos comunicativos y de aprendizaje, tales como:

- Qué se debe aprender y enseñar.
- Cómo se ha de aprender y enseñar.
- Cómo se secuencian organizativamente el campo de la comunicación.
- Cuáles han de ser los principios, recursos y criterios de evaluación.

- Cuáles son los ámbitos de actuación para el aprendizaje de la lengua: lectura animación y comprensión; expresión oral y escrita; aumento y mejora del léxico; técnicas de estudio; composición creativa y reflexión gramatical.

El planteamiento gira también alrededor de una batería de propuestas para trabajar en la clase de lengua, así como la presentación de metodologías adecuadas según los distintos tramos de la Educación Básica de Personas Adultas. Entre estas propuestas están:

- El fomento de la lectura a través de las tertulias dialógicas.
- La lectura en voz alta de poemas.
- La lectura de la prensa.
- La animación lectora.
- La elaboración de guías de lectura sobre textos seleccionados.
- La promoción favorece la expresión oral a través de exposiciones cortas en clase, y debates como práctica habitual.
- Realización de tertulias o libro-forum.
- El fomento de la escritura creativa.
- La elaboración de textos, relatos cortos, cuentos y revistas.
- La elaboración de cómic de corta duración.

Conclusiones

Se han llevado a cabo experiencias prácticas de:

- Animación a la escritura creativa, teniendo como elemento generador la audición de una canción.
- Expresión escrita. Partiendo de la secuenciación de imágenes, se han creado historias con diferentes lenguajes.
- Análisis y comentario de un texto periodístico, como elemento motriz de un texto policiaco.
- Se han transmitido aprendizajes a través de los elementos: el lenguaje oral y escrito, a través del papel de las palabras y de las imágenes.
- Ha existido una comunicación para conocernos, contarnos cómo son nuestras clases, nuestros alumnos, nuestras vivencias y nuestras necesidades en el campo de la comunicación.
- Sobre todo hemos disfrutado de diferentes lenguajes en situaciones comunicativas inventadas por el grupo, según sus experiencias vitales comunes.

COMPETENCIAS BÁSICAS EN LAS ÁREAS INSTRUMENTALES DE LA EPA: CAMPO DE LAS MATEMÁTICAS

Planteamiento

El grupo pretendía trabajar los aspectos científicos, didácticos y metodológicos que la investigación matemática ha revelado como más significativos para las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo se generó a través de ejemplos prácticos tal y como se pueden llevar al aula, que incluía:

- La resolución de problemas.
- Las estrategias de resolución.
- El proceso de generalización.

En la propuesta de trabajo se combinó la exposición de ejemplos, que se pueden plantear en el aula, y el trabajo en pequeños grupos.

Entre los contenidos del grupo se abordó la enseñanza de las matemáticas, sentando las bases de qué es lo que se pretende con los problemas, y deteniéndose en algunas de las dificultades más importantes que se les presentan a los alumnos.

También se incluían procesos y modelos de resolución de problemas matemáticos y los principales procesos de generalización:

- Exploraciones e investigaciones.
- Formulación y comprobación de conjeturas.
- Obtención de la ley general.
- Las demostraciones.

Conclusiones

Entre las valoraciones y resultados de este grupo pueden señalarse las siguientes:

- Es necesario provocar la motivación en el aprendizaje de las matemáticas.
- Se ha conseguido motivarnos para trabajar de otra forma la enseñanza de las matemáticas.
- El gran valor de la enseñanza de las matemáticas es su utilidad para la vida diaria, pudiendo incluso predecir un hecho que todavía no ha tenido lugar.

- Lo importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje son las estrategias, y estas no han de ser únicas: podemos trabajar el desarrollo de capacidades, hemos de proporcionar suficientes experiencias, y hemos de capacitar para enfrentarse a situaciones nuevas.
- Nos cuestionamos nuestra propia inseguridad debido a la falta de preparación en este ámbito.
- La actividad se ha desarrollado con trabajo en el grupo resolviendo juegos matemáticos podemos llegar a leyes generales.
- El resultado "algo mágico" pero con poco tiempo.



TALLERES

CONFECCIÓN DE MATERIALES MULTIMEDIA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES

José Manuel Querol Sanz

LA CREATIVIDAD COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA EPA

Jennifer Ramsay

**VIVIR LA HISTORIA DE LA FINCA “VISTA ALEGRE”
(ACTIVIDADES CURRICULARES PARA PERSONAS ADULTAS)**

Daniel Galán García

TALLER DE LECTO-ESCRITURA CON MOZART

M.^a Luisa Gil Merlo y M.^a Eugenia Gil Merlo

EDUCACIÓN VIAL PARA PERSONAS ADULTAS

Perfecto Sánchez

TALLER DE DINÁMICA MENTAL

Cayetano Charro Gorgojo

EL CINE EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Esperanza Álvarez Castillo

JUEGOS TRADICIONALES PARA LA PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA

Victoriano Yagüe Sanz

**CÓMO SE PREPARA UNA VISITA AL MUSEO DEL PRADO:
VER POCO Y BIEN**

Salvador Fernández-Oliva

**VOLUNTARIADO Y PARTICIPACIÓN. CLAVES PARA
UNA NUEVA CIUDADANÍA**

Nieves Alonso Ortiz y Juan Luis Revuelta Sansegundo



CONFECCIÓN DE MATERIALES MULTIMEDIA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES

José Manuel Querol Sanz
*Asesor Técnico Docente de la Dirección
General de Promoción Educativa. Comunidad de Madrid*

En el desarrollo de la investigación educativa en general, y en particular en el área de la didáctica específica de las Humanidades, las propuestas suelen facilitar modelos teóricos de análisis del propio hecho en sí, o bien establecer criterios y/o descripciones sobre la praxis o la metodología que puede ser utilizada para mejorar la calidad final de la educación recibida por el alumnado medida en términos de resultados objetivos.

Sin embargo, la fundamentación teórica, a la que no negamos su interés, pocas veces lleva aparejada un modelo de aplicación directa evaluable que devenga directamente de los principios teóricos que la definen, mientras que la investigación cuyo fin es la producción de materiales suele despreñar la forma teórica para producir "actos educativos" puntuales que *sirven, o no sirven*, en función de muchos factores, la mayor parte de ellos aleatorios.

Pocas veces, al menos en nuestra experiencia, la fundamentación teórica define un modelo práctico de validación completa acercando los objetivos teóricos y principios básicos a la elaboración de un corpus de actuaciones comprometidas con los mismos y aplicables en la práctica.

Nuestro interés, que dio origen a este trabajo, era, precisamente, conciliar las necesidades prácticas con los principios generales en el área de la Didáctica de las Humanidades, y en especial de la Literatura, de forma que el modelo que fuera generado pudiera ser extrapolable a la didáctica de cualquier área.

En este sentido, nuestra investigación parte de una serie de premisas de orden diverso que deben ser conciliadas para que cooperen en establecer un modelo de didáctica del área que aúne todas las fases del proceso "enseñanza aprendizaje", todos los actores implicados en ese proceso, y los principios básicos de la psicología

gía educativa, para garantizar una estructura dinámica, al tiempo que sólida, que permita el desarrollo de todas las capacidades previstas para un área determinada (en nuestro caso el área de Literatura).

Al mismo tiempo, y de forma instrumental, nos hemos propuesto variar los principios básicos tradicionales del proceso "enseñanza aprendizaje" por principios de psicología perceptiva (al modo en que otras ciencias están desarrollando nuevos esquemas de construcción de modelos, véase la Geografía de la Percepción de Lowental o Bunge, la Etnomatemática, la Lingüística Cultural...) aplicando procesos selectivos de percepción del hecho educativo para el alumnado, y aprovechando la fascinación por el entorno tecnológico que este presenta.

De hecho, el fenómeno tecnológico evidencia unas ventajas que se suman a la fascinación psicológica que ejerce sobre el alumnado, en tanto que somete a una percepción poliédrica cualquier objeto de conocimiento, permitiendo integrar en un mismo tiempo y lugar diversos elementos complementarios del fenómeno, esto es; crear un modelo virtual de todo el fenómeno de estudio integrado en un solo constructo. El modelo puede funcionar emulando el sistema de construcción de universos virtuales que operan en el diseño, por ejemplo, de los videojuegos, en los que la inmersión en un mundo virtual coopera a la evocación de un entorno que, en este caso, tiene como referente un periodo histórico o un movimiento estético, según los casos.



Otras ventajas de la instrumentalización tecnológica no necesitan ser aquí consignadas, y no se le escapa a nadie el valor de positivación que la tecnología tiene en cualquier ámbito respecto de cualquier objeto de estudio, aún cuando sea sólo una herramienta para la consecución del objetivo que escapa con mucho al dominio de la tecnología.

El aprovechamiento de los recursos tecnológicos en el ámbito de la educación, y especialmente en el de la aplicación didáctica, sufre un fenómeno curioso de amplificación y desprecio a un tiempo. En primer lugar, se genera gran cantidad de material tecnológico específico para aspectos concretos de un área o materia, en segundo lugar se mira con recelo y aprehensión, y se valora sólo como recurso complementario al procedimiento didáctico tradicional, al tiempo que su uso se restringe mucho debido a factores muy diversos que tienen que ver con variables tan distintas como la capacitación

tecnológica del profesorado o la duda sobre el valor real y el efecto que su uso puede tener en el propio alumnado.

Integrar todos los factores descritos, y generar un modelo práctico, alejado del modo teórico de exposición argumental para convertirlo en una ejemplificación práctica, preparada ya para su validación, es lo que hemos perseguido con nuestro proyecto, de forma que el resultado fuese en sí mismo un "acto educativo", un material tecnológico que asumiese los principios de poliedricidad del fenómeno educativo, de interdisciplinariedad del conocimiento y que pudiese ser tanto un modelo operativo para el profesor como para el alumno, un modelo útil para cualquier fase del proceso que se sigue, desde la preparación de la clase, hasta su ejecución en todas sus fases; la explicación, la ejemplificación, la lectura, el ejercicio, el trabajo del alumno...



El resultado es, por tanto, un texto -en este caso un hipertexto- práctico, y no un análisis teórico de cómo debiera ser el modelo; es el modelo mismo y, si bien no es sino un ejemplo, en sí resume los principios básicos de nuestra postulación teórica sobre la didáctica de las Humanidades a través de las decisiones tomadas en la propia elaboración del mismo, y de las necesidades que, a nuestro juicio y desde nuestra experiencia, tiene una asignatura como la Literatura que, a veces y por desgracia, no es valorada por el alumnado como un modo global de comprensión del hombre y su entorno, sino como una pieza más de un rompecabezas que no alcanza a comprender y que le resulta difícil, tedioso e, incluso, a su modo de ver, inútil e incomprensible ejercicio de memorización de cosas sin sentido. Eso es lo que nos hemos propuesto cambiar con nuestra investigación y resultado práctico.

El trabajo que presentamos para su validación en esta Escuela de Verano tiene por objeto construir un modelo de aplicación integrado de las nuevas tecnologías a las actuaciones de preparación y desarrollo de la clase de literatura, ejemplo extrapolable como procedimiento a cualquier área o disciplina curricular.

Este trabajo fue realizado durante el curso escolar 2004/05 y tiene como origen el proyecto que presenté para la obtención de una licencia por estudios y que me fue concedida para ese curso, siendo parte de un conjunto general de trabajos que abarca toda la literatura universal.

Los objetivos de la investigación, cuyo fin último era la construcción del mode-

lo que ahora presentamos, eran los siguientes:

- Mostrar la capacidad de aprovechamiento de los recursos de Internet para la elaboración de materiales que pudieran ser usados en todas las fases del proceso de enseñanza, desde la preparación de materiales por el profesor, hasta la docencia directa con alumnos e, incluso, el trabajo de estos en clase o en casa.
- Elaborar un procedimiento sencillo para el uso de estos materiales que fuera integrado, de forma que el acceso a los mismos se produjera en un entorno informático único para que, con un simple "click" del ratón, pudiera tener el usuario acceso a todo el material organizado.
- Construir un entorno informático que no precisara de instalación adicional de *software* o *hardware* especial y que pudiera ser usado en cualquier equipo PC estándar.
- Construir un entorno informático para cuyo acceso no hiciera falta ningún conocimiento técnico específico.
- Establecer una organización de los materiales estructurada, de forma que compartiera la finalidad de los libros de texto, esto es; que los materiales estén ordenados y el propio recorrido por ellos constituya en sí mismo parte del proceso de aprendizaje.
- Proponer un modelo atractivo para el alumnado en el que se combinaran y se interrelacionaran los elementos curriculares con los de diseño estético que facilitarían el acercamiento a estos materiales y la posibilidad de trabajo con ellos en términos positivos (en definitiva: hacer del *software* producido un elemento atractivo en sí mismo para el usuario).
- Facilitar un modelo al profesorado que tuviera la versatilidad suficiente como para poder ser modificado cuantas veces fuera necesario en función de la diversificación curricular o de otros factores.
- Mostrar la capacidad de las nuevas tecnologías aplicadas a las Humanidades y construir un nuevo



modelo de práctica en el aula en el entorno del área de Literatura.

Para llevar a cabo estos objetivos nos planteamos, en primer lugar, el entorno más adecuado para la organización de los materiales de forma que fuera atractivo para el alumnado y útil para el profesorado, al mismo tiempo tuvimos en cuenta el hecho de que el uso de ese entorno no planteara problemas de conocimientos informáticos especiales para ningún usuario, así como el hecho de que los materiales elaborados pudieran ser integrados en las páginas web de los centros, fueran fácilmente empaquetados en unidades de CD básicas (sin que hiciera falta siquiera que el equipo dispusiera de lector-grabador DVD) y pudieran ser empleados, tanto como material escolar, como que fueran parte integral de los recursos del profesorado.

Así pues, vistas estas necesidades, nos decidimos por un entorno informático cuyo modelo fuera el "libro electrónico" y, finalmente, nos decidimos por utilizar para la construcción del modelo el programa "*NeoBook4*", que facilitaba mucho la integración de materiales sonoros, de texto e imagen (fotografía y vídeo) en un solo golpe de vista para el usuario.

El desarrollo del diseño del libro electrónico tenía que posibilitar que fuera usado para las distintas funciones que hemos descrito en los objetivos generales, de forma que construimos el libro como un "hipertexto", esto es, un texto de textos, donde se manifestara una implicación de todos los elementos de forma que, al entrar en cada una de las páginas, se produjera en el usuario una concentración de elementos visuales y sonoros de ambientación sujetos a los contenidos que la página ofreciera. Al mismo tiempo, el diseño "hipertexto" permitiría al usuario navegar por documentos de contenidos diversos, desde leer una novela completa a estudiar un autor o una época, adentrarse en el contexto histórico del momento, escuchar la música del periodo o ver imágenes y vídeos relacionados con el tema.

Otro de los requisitos que debía cumplir el entorno informático era la posibilidad de intercambio de información entre el programa y el equipo del usuario: De hecho, cualquiera de los textos que están contenidos en cada CD puede seleccionarse y copiarse al portapapeles para pegarse posteriormente en un documento de Word. Así, se facilita la tarea de construcción de nuevos materiales sobre los que ya proporciona el libro electrónico, con posibilidad de ser mejorados, corregidos o diversificados por el profesor o por el propio alumno.

Al mismo tiempo, el sistema de libro electrónico permite integrar programas y archivos ajenos al mismo, de forma que pueden incluirse en el diseño presentaciones de Power Point, archivos PDF (los que se leen con Acrobat reader), archivos

sonoros de RP (Real Player), documentos de Word o cualquier otro programa que se desee, salvaguardando el diseño general del libro y aumentando así las posibilidades de uso y el aprovechamiento del material que el profesor o el alumno tuvieran preparados en diferentes formatos de archivo.

Hemos de consignar que, el trabajo que en esta Escuela de Verano hemos presentado, es sólo parte de un proyecto más ambicioso que aún está en fase de realización; en este momento están ya terminados los volúmenes correspondientes a "La Literatura Griega", "La Literatura Romana", "La Edad Media" y "El siglo XX" (1900-2000), restando aún por construir, para completar todo el proyecto, los volúmenes correspondientes a "Renacimiento y Barroco" e "Ilustración y Romanticismo", que esperamos que puedan estar listos para el próximo curso.

Teniendo en cuenta los objetivos generales, nos propusimos ejemplificar también con la literatura universal del siglo XX, tanto el diseño del programa, como el otro gran objetivo que teníamos: aprovechar los recursos de Internet para la elaboración de materiales.

Así, en primer lugar, y después de diseñar el mapa del documento; esto es, de decidir qué esquema de trabajo íbamos a seguir, qué autores debían incluirse, que hechos significativos, qué música iba a acompañar los textos o las pantallas de presentación, etc. nos propusimos extraer todos los materiales de Internet para ejemplificar así que es posible construir todo el entramado de documentación únicamente navegando por la Red, de forma que no incluimos ningún material ni sonoro ni visual ni de texto propios (salvo alguna pequeña excepción), sino que acudimos a la búsqueda de todos esos archivos y documentos en Internet.

Evidentemente, y ya que era una ejemplificación (aunque perfectamente ejecutable en una clase o en la preparación de material o en el trabajo del alumno) no nos han preocupado cuestiones que serían un inconveniente para una publicación comercial; si hubiera sido otra nuestra intención, la complicación para publicar tal cantidad de textos música e imágenes, y el coste para pagar todos los derechos de autor, hubieran sido una dificultad grave, pero nuestro interés era únicamente ejemplificar que se puede acceder y completar todo un desarrollo del currículo de Literatura y Humanidades accediendo a los contenidos que están dispersos por la Red.

Y todo estaba allí: desde apuntes varios y diversos hasta libros completos, desde imágenes y vídeos hasta la música, de forma que sólo había que saber buscar aquello que se necesitaba para estudiar tal o cual autor, tal o cual movimiento artístico, y disponer todos los materiales integrados sobre la estructura del libro electrónico.

Hubo, necesariamente, que desechar mucho material que no cumplía criterios de calidad o adecuación, y esa es la labor del profesor especialista, también hubo que elegir -el número de posibilidades que se ofrecen es enorme - en función de criterios didácticos y hasta de "*marketing*" respecto al alumnado; de hecho, no podemos olvidar que uno de los objetivos es que resulte atractivo el diseño a los alumnos, que "les entren ganas" de hacer "click" con el ratón sobre un enlace y leer, ver o escuchar lo que hay allí dentro, de modo que, siguiendo esos criterios, comenzamos a diseñar las pantallas:

Se estableció una división histórica general que tenía como eje divisorio la Segunda Guerra Mundial, y que se manifiesta, de hecho, en que el formato se resuelve en dos CD (también por motivos de almacenamiento de documentos), de forma que el primero de ellos se dedica a estudiar la Literatura y la Historia desde el comienzo de siglo hasta 1945, y el segundo desde 1945 hasta la actualidad.

En el diseño de las pantallas, de todas, tanto las generales como las de autores o estilos, incluso en el fondo de los propios textos, hemos procurado tener un cuidado exquisito para que todo se correspondiera, eligiendo imágenes de pintura o ilustraciones de la época, representativas del acontecimiento; o bien eligiendo la música que servía de fondo, alternando música popular, jazz o clásica según correspondiese a cada sección, autor o movimiento.

El resultado creemos que da lugar a una ejemplificación que reúne los dos de los objetivos principales de los propuestos con las tres funciones para las que se diseñó:



De un lado ejemplifica el aprovechamiento que puede hacerse de los recursos latentes en Internet para la preparación de la asignatura (en este caso Literatura, pero igual podía haberse hecho con la Biología, la Física, la Filosofía o cualquier otra área de conocimiento), de otro cumple el objetivo de aprovechar y hacer útil un modelo diferente de ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las nuevas tecnologías (olvidando al profesor que reparte fotocopias, lleva el casete a clase, pone un vídeo o muestra diapositivas).

El hipertexto se convierte así en un instrumento útil para tres funciones:

1.- La docencia directa en clase, en la sala de informática del centro o en clase

en pantalla con cañón de luz. Puede el profesor ir recorriendo el libro electrónico explicando y ejemplificando a un tiempo.

2.- El trabajo personal de los alumnos en el centro, o en casa, a través de propuestas de búsqueda o investigación, de redacción de nuevos textos a partir de los existentes o de combinación de los materiales diversos. También tiene función de Manual Informático, de modo que puede estudiarse la materia desde el propio CD.

3.- La preparación de materiales para el profesor, tanto por selección como por generación de nuevos materiales a partir de los existentes.

Todo el proyecto pretende la inmersión cultural del alumnado en el tiempo al que se refiere cada volumen, al tiempo que facilitar un material abundante y de calidad al profesor. Ya hemos dicho que esto es sólo una ejemplificación de las posibilidades, una generación de un modelo, y en este sentido, debíamos explorar todas las posibilidades que ofrecía, y está, quizás, era la más interesante desde el punto de vista didáctico.

A partir de aquí, sólo queda que cada profesor, conociendo estos recursos y el procedimiento de actuación, así como los procedimientos que, esperamos, hayamos sido capaces de explicar en el desarrollo del taller de la Escuela de Verano, adapte, modifique, corrija y adecue a sus necesidades y a la diversidad e intereses de su alumnado este esquema de trabajo, y construya sus propios materiales con la mirada puesta en esa integración interdisciplinar de los saberes sin la cual es imposible la enseñanza de las Humanidades.



LA CREATIVIDAD COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA EPA

Jennifer Ramsay

Bióloga y experta en Educación Ambiental

INTRODUCCIÓN

El hombre está destruyendo la Naturaleza y podemos pararlo solo con la ayuda de los ciudadanos. Los profesores tienen en sus manos la posibilidad de sensibilizar a sus alumnos sobre este asunto y animarles a ser más ecológicos.

En la mitología de todos los continentes hay muchas referencias al hecho de que en el principio de los tiempos los seres humanos estaban más conectados con la Naturaleza, con los animales y los árboles, y que poco a poco han ido perdiendo esta conexión.

Considera lo que dice esta antigua poesía de los esquimales:

Palabras Mágicas

En los tiempos más antiguos,

cuando tanto las personas como los animales vivían en la tierra,

una persona podía convertirse en animal si quería

y un animal podía convertirse en ser humano;

a veces eran personas,

y a veces, animales,

y no había ninguna diferencia,

hablaban todos el mismo lenguaje.

Era la época en que las palabras eran como magia,

la mente humana tenía poderes misteriosos;

una palabra pronunciada por casualidad

podía tener extrañas consecuencias,

de repente cobraba vida

y lo que la gente quería que sucediera podía suceder, lo único que tenías que hacer

*era decirlo.
Nadie podía explicar esto:
así es como era.*

OBJETIVOS

Demostrar a los profesores de EPA cómo pueden animar a sus alumnos a respetar la Naturaleza y cuidar de ella a través de los cuentos y el arte plástico. Sugerir ejercicios para desbloquear la creatividad y para volver a tener una mejor conexión con la Naturaleza.

METODOLOGÍA

A partir de tres cuentos, seleccionados por sus valores medioambientales, elaboraremos actividades de arte plástico. Después propondremos una actividad creativa en grupo para "rematar" la idea.

1. Mikku y los Árboles

Es un cuento participativo donde se habla de la importancia de cuidar de los árboles. "Si nosotros cuidamos de los árboles ellos cuidarán de nosotros".

Después del cuento se invita a los participantes a pensar en la belleza de la Naturaleza y pintar la sensación de estar en armonía con ella.

Más tarde los participantes forman grupos pequeños para inventar un pequeño cuento ambientado en un futuro donde el cambio climático sea mucho más marcado que hoy en día.

Después de oír el resto de los cuentos los participantes están invitados otra vez a pintar sus sensaciones. Se puede formar una pequeña exposición con los obras: Un antes y después del cambio climático y pueden estar expuestas junto con el cuento ambientado en el cambio climático. Se puede trabajar el cuento individualmente o escenificándolo en clase.

2. El Abrigo Azul

El tema dominante en este cuento es claramente la importancia de reciclar. El cuento nos lleva a hacer obras artísticas con materiales de deshecho.

Se pueden hacer juguetes con material de desecho o hacer objetos útiles con material de la Naturaleza. Con esparto se puede fabricar un posavasos o una pequeña alfombra.

Para encajarlo con el primer cuento una posible actividad puede ser pintar un símbolo para "parar el cambio climático" con restos de café o comida, como por ejemplo remolacha, lombarda o espinacas.

Una actividad bonita relacionada con reciclar tela, pero que requiere bastante más tiempo, puede ser la elaboración de un "*patchwork*" entre todos los alumnos (o individualmente en tamaño pequeño).

Para terminar la actividad los alumnos inventan otras versiones de este cuento partiendo de otro objeto.

3. Juntos podemos hacer cosas importantes (Frog y Locust)

Todos los alumnos pueden participar en este cuento, que está seleccionado para motivarlos a hacer algo para proteger el medioambiente. Como el cuento habla de cómo una pequeña rana consigue despertar al "Dios de la Lluvia" para que volvamos a tener agua en abundancia en la tierra, fabricaremos un palo de lluvia usando materiales reciclados y de la tierra.

Al terminar el cuento los alumnos hacen una lluvia de ideas para pensar en qué cosas pueden hacer para ahorrar agua o cuidar del medioambiente en general. Eligen una petición y colgamos estas peticiones en un árbol (o espacio) adoptado en una pequeña "ceremonia".

Terminamos con una actividad dinámica, de risoterapia, donde mitad de los participantes son mariposas y la otra mitad árboles. Las mariposas tienen que cuidar de los árboles.

"Si nosotros cuidamos de los árboles, los árboles cuidaran de nosotros".

"Si nosotros cuidamos de la Naturaleza, la Naturaleza cuidará de nosotros".

BIBLIOGRAFÍA

DEVEREUX, P., STEELE, J y KUBRIN, D. (1991): *Palabras Mágicas*, citado en '*GAIA La Tierra Inteligente*'. Barcelona. Martínez Roca..

MACDONALD, M. R. (1999): *Mikku and the Trees y Frog y Locust* ambos cita-

dos en *Earth Care*. Linnet Books.

ISBELL, R. y RAINES, S. (2004): *El Arte de contar cuentos a los Niños. 16 cuentos con consejos y actividades para deleitar a los más pequeños*. Madrid. Oniro.

MARTÍN, S. y PIÑANGO. C. (1998): *Construcción de Juguetes con Material de Desecho*. Madrid. Editorial Popular.



VIVIR LA HISTORIA DE LA FINCA «VISTA ALEGRE»

Daniel Galán García

Asesor responsable del Programa

“Conocimiento de la Comunidad de Madrid”

El Parque de Vista Alegre, en el Distrito Municipal de Carabanchel, posee actualmente una serie de condiciones y características materiales que posibilitan convertirlo en un AULA DE INTERPRETACIÓN HISTÓRICA. La Finca de Vista Alegre está protegida por una alta cerca que la rodea en todo su perímetro. Está enmarcada entre las calles General Ricardos, al norte, la calle Clara Campoamor al este y la calle Carcastillo al sur. Las calles que limitan la Finca por el oeste son muchas más: Padre Amigó, callejón de Nebli y calle del Blasón. Se puede observar en esta fotografía.



Convertir la Finca de Vista Alegre en un Parque histórico no es un proyecto nuevo, ni original. Este proyecto: recuperar el patrimonio histórico, artístico y medioambiental de la Finca "Vista Alegre" para que el alumnado viva la Historia Contemporánea de España, es fruto de la suma de ideas y experiencias educativas de una serie de personas relacionadas con la educación, que conocen muy bien los distintos centros de trabajo que funcionan en la Finca y que consideran que la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje se eleva aplicando con el alumnado las estrategias propias de las metodologías activas.

No es un plan nuevo, ni original porque existen numerosos precedentes. En la propia Finca ha funcionado, desde los años ochenta, el Taller de la Naturaleza "Las Acacias" dependiente, entonces, del Servicio de Renovación Pedagógica, de la Consejería de Educación. Cuando, en 2001, se crea el Centro Regional de Innovación y Formación "Las Acacias" esta actividad, con alumnado y profesorado, se integra en el CRIF y sigue utilizando el espacio del Jardín Histórico. Por tanto, la parte mejor conservada del jardín paisajista del siglo XIX se esta utilizando como recurso educativo para fomentar los valores medioambientales.

La primera persona que me habló de la posibilidad de convertir la Finca de Vista Alegre en un AULA DE INTERPRETACIÓN HISTÓRICA fue José Sánchez Sastre, a la sazón Director del Taller de Restauración del Jardín Histórico de la Posesión de Vista Alegre. El alumnado asistente a las tres ediciones consecutivas de este Taller de Restauración ha logrado recuperar unas dos hectáreas del Jardín Histórico, en la zona Noroeste.

En el curso 2005-2006 se convocó el Seminario "La Finca Vista Alegre". Resultó un éxito. El grupo de profesores asistentes se contagió del entusiasmo por la Finca transmitido por José Sánchez y Antonio Colino. Cada uno de los asistentes al seminario elaboró un cuaderno informativo para el profesorado sobre los distintos contenidos del currículo de Educación Secundaria que se pueden trabajar con los alumnos recorriendo la Finca y con propuestas de actividades para realizar con el alumnado. Estos materiales han sido recogidos en un CD en formato PDF para que pueda ser utilizado en las aulas.

Una de las conclusiones de este seminario fue que era preciso difundir esos materiales y dar a conocer al profesorado de la Comunidad de Madrid la desconocida Finca de Vista Alegre.

La primera ocasión era esta VIII Escuela de verano. Así, este taller surgió con la doble intención de enseñar a los asistentes parte de la Finca Vista Alegre y diseñar "actividades tipo" para realizar con el alumnado de los CEPA, en previsión de

que, cuando se abriera el Parque, cada profesor contara con una guía para realizar la visita.

A este taller se apuntaron 17 profesores de distintos CEPA de la Comunidad de Madrid. Explicados los objetivos, hice una presentación con imágenes describiendo la Finca. A continuación realizamos un recorrido de una hora de duración para que los propios profesores "vivieran la Historia Contemporánea de España" y valoraran por sí mismos las posibilidades educativas de la Finca. De regreso, ya en el aula y por grupos, se fueron diseñando diversas actividades para llevar a cabo con el alumnado de los posibles CEPA.

Finalizamos con una puesta en común. El tiempo resultó insuficiente para rematar la tarea, pero se concluyó que, para que la Finca pudiera ser utilizada como recurso para el aprendizaje, era precisa una recuperación pensada con tal fin; que habría que marcar itinerarios para realizar las distintas actividades de observación; que era preciso preparar previamente la salida en el aula, con documentación de apoyo; después se realizaría la excursión y el trabajo finalizaría de nuevo en el aula, recogiendo las conclusiones. Se vio también que sería adecuado realizar un curso de formación al profesorado centrado en los distintos aspectos de la Finca.

Quedaba claro, una vez más, que la Finca de Vista Alegre, conserva aún elementos arquitectónicos, urbanísticos y artísticos que permiten imaginar las características de la mentalidad y el estilo de vida de la monarquía española en la primera mitad del siglo XIX, ya que este terreno fue adquirido en 1832 por la cuarta esposa del Rey Fernando VII creando la Posesión Real de Vista Alegre. Fue comprada, en 1959, por el hombre más poderoso del momento, José Salamanca Mayol, constructor ennoblecido con el título de Marqués de Salamanca.

El nuevo dueño estaba entusiasmado con su adquisición; la revitalizó, la enriqueció y fue su residencia preferida. Aquí murió en enero de 1883.

Los hijos del Marqués de Salamanca vendieron la Finca al Estado. Sufrió abandono y olvido. A partir de 1887 el espacio que ocupa la Finca se parcela para que distintas instituciones benéficas tengan sus sedes. Se mantuvieron intactos sus límites exteriores marcados por una espléndida valla de ladrillo rematada con una albardilla, en la mayor parte de su recorrido, y que aún se conserva, en buen estado, en diversos tramos.

Así el Palacio Nuevo o del Marqués de Salamanca y unas tres hectáreas del jardín en torno a él pasa a convertirse en el Instituto Nacional de Rehabilitación de Inválidos, INRI. Actualmente es el Centro de Educación Especial María Soriano,

tal como se puede leer en la placa de la calle Arnedo.

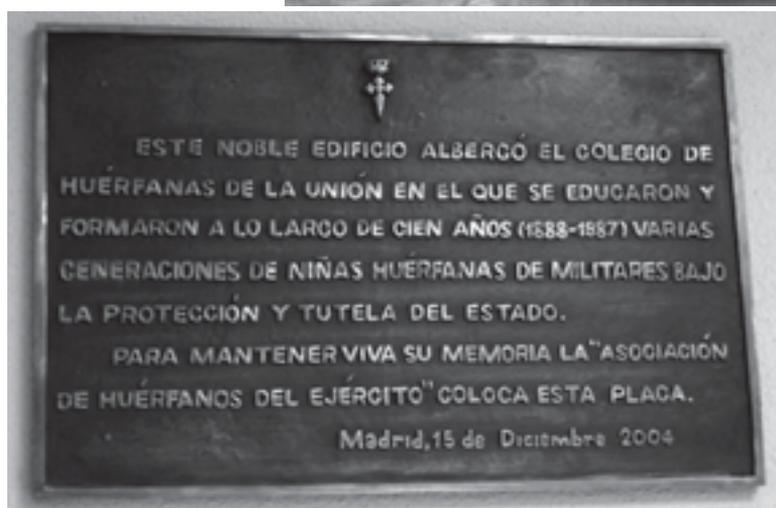
Este centro muestra el aspecto que se aprecia en estas fotografías. Hoy se pueden estudiar en su fachada las características de los palacios madrileños de la primera mitad del siglo XIX. Su arquitecto fue Pascual y Colomer.



Observando el exterior se puede apreciar el tipo de vida de sus moradores. Pero es que el interior es un auténtico museo. Se conserva el Oratorio, parte de la biblioteca y alguno de los salones de la época del Marqués. Y de la etapa en que fue el INRI, se conserva un quirófano, parte del instrumental quirúrgico y elementos de farmacia.

El Palacio Viejo o de María Cristina de Borbón se habilitó para Colegio de Huérfanos del Ejército "La Unión", tal como se puede leer en la placa colocada en el hall de entrada del CRIF "Las Acacias".

Estas fotografías dan idea del estado de conservación del mismo. También podemos imaginar las posibilidades





educativas que ofrecen la simple contemplación de las mismas.

Además, el actual Centro Regional de Innovación y Formación guarda en sus instalaciones documentación, libros, fotografías, muebles, instrumentos musicales... que dan idea de las características educativas del Colegio "La Unión", expresión de la historia de un largo siglo. Y lo que es también muy importante: contamos con personas que han aportado el testimonio de sus vivencias, de tal manera que se puede reconstruir el día a día del Colegio. Lo cual tiene un gran valor para "aprehender" la Historia Contemporánea de España.

El siglo XX, supone la destrucción del resto del hermoso jardín paisajista proyectado y realizado en 1834.

En sus terrenos se construye, en 1919, el Reformatorio Nacional, en el ángulo





suroeste, formado por la Calle Carcastillo y Padre Amigó. Se trata de un magnífico edificio en ladrillo de estilo neogótico. Actualmente está dividido en tres instituciones; por un lado el IES Puerta Bonita y la UFIL del mismo nombre y por otro dependencias en régimen cerrado del Ministerio de Justicia, para jóvenes.

En 1943 se construye el Orfanato Nacional, del que dan testimonio estas fotografías realizadas recientemente.



En 1974, se construye la Residencia de Ancianos "Vista Alegre".

La finca es irreconocible si se la compara con su traza inicial, como se puede comprobar comparando este plano de 1875 con el primero.



Hoy, en el inicio del siglo XXI, este espacio está gestionado por más de 18 instituciones que mantienen una relación de buena convivencia y prueba de ello son las facilidades que cada centro de trabajo da para ser visitado por el profesorado de las actividades formativas mencionadas.

Por todo ello,





se sigue trabajando para conseguir que la Finca de Vista Alegre se mantenga como está actualmente hasta que llegue el momento en el que se realice una decidida intervención integral que permita su conservación y su uso.

El equipo de ponentes del curso "La Historia de España de los siglos XIX y XX en la Finca de Vista Alegre" convocado para la primavera de 2007 sigue trabajando e investigando. Y si se busca, muchas veces se encuentra. De tal manera que ya hemos recopilado documentación escrita, cartográfica y fotográfica, que nos permite aproximarnos científicamente a este espacio testigo de los avatares históricos de nuestro país a lo largo de dos siglos. La colaboración de todas las instituciones que están dentro de la Finca es extraordinaria.





En 1995 se creó el Centro Regional de Educación de Personas Adultas, el CREPA, que ocupó parte del antiguo edificio habilitado para el colegio de Huérfanos del Ejército "La Unión".

BIBLIOGRAFÍA

- RODRÍGUEZ ROMERO, E. J.** (2000): *El jardín paisajista y las quintas de recreo de los Carabancheles: la posesión de Vista Alegre*. Madrid. Fundación Universitaria Española.
- SÁNCHEZ MOLLEDO, J. M.** (1998): *Carabanchel un distrito con historia*. Madrid. Ediciones La librería.



TALLER DE LECTO-ESCRITURA CON MOZART

M.^a Luisa Gil Merlo

Profesora del CEPA "Dulce Chacón". Madrid

M.^a Eugenia Gil Merlo

Profesora de la Facultad de Biología. UCM

INTRODUCCIÓN

El presente taller expone las actividades realizadas en el CEPA «Dulce Chacón» de Madrid.

Las alumnas son mujeres adultas que, por diversas circunstancias, no fueron escolarizadas en su infancia y no aprendieron. Llevan asistiendo al centro entre uno y cinco años, con el objetivo de aprender a leer, escribir y a realizar cálculos matemáticos, aprendizajes básicos que ellas llaman "las cuatro reglas".

Dada su edad, tienen dificultades para avanzar progresivamente en el proceso de aprendizaje. La diversidad de situaciones en el aula es muy alta; hay alumnas que están empezando a reconocer las letras mientras que otras se encuentran en un avanzado proceso de lectura comprensiva.

Nos dimos cuenta que el trabajo les resultaba muy monótono al utilizar con frecuencia fichas de distintos libros que, al ser muy repetitivas, sobre todo las lecturas, llegaban a sabérselas casi de memoria. Por esto, aprovechando que se celebra 250 aniversario del nacimiento de Mozart, le dimos un enfoque especial a la clase, utilizamos material bibliográfico sobre el músico, adaptado para adolescentes, con el fin de realizar los ejercicios de lecto-escritura y, de paso, adquirir algunos conocimientos sobre la biografía, el entorno social y la obra del ilustre y genial músico.

En España se están realizando actos de tipo divulgativo que conmemoran el aniversario de Wolfgang Amadeus Mozart en lugares de acceso público como el Círculo de Bellas Artes y se celebran conciertos en distintos auditorios de música. Pero la mayor parte de las veces están enfocadas a un público con una formación

previa y de acudir a alguna de estas actividades alguno de nuestros alumnos, lo más probable es que tendrían ciertos problemas para comprender y disfrutar del acto. Nosotros hemos realizado algunas actividades para que nuestras alumnas de alfabetización conozcan la vida y obra de este músico universal.

DESCRIPCIÓN DE LAS ALUMNAS

En el aula hay 12 alumnas y, si algunas, como ya hemos dicho, no reconocen las letras, otras están aprendiendo a escribir y leer pero no lo hacen con soltura, mientras que un tercer grupo lee y escribe comprendiendo textos muy sencillos. Respecto al cálculo matemático son más homogéneas, todas suman, incluso llevando; también restan, pero escribirlo en el papel les resulta más dificultoso.

Sus capacidades para el aprendizaje no son buenas, se acumulan varias características que condicionan y dificultan el proceso: son mujeres mayores y algunas con capacidades intelectuales poco desarrolladas, por distintas circunstancias sociales, casi todas viven en la U.V.A. o alrededores. Sus hijos sí han completado los estudios básicos, medios e incluso han accedido a la Universidad.

OBJETIVOS

- Leer y escribir textos sencillos con corrección.
- Descubrir la Música Clásica.
- Conocer las costumbres sociales de siglo XVIII en centro Europa.
- Conocer algunos datos de la biografía de Mozart y aspectos de su amplia obra musical.

PROCEDIMIENTOS

Para nuestra actividad utilizamos libros de la vida de Mozart para niños y jóvenes. Cada alumna tiene fichas adecuadas a su nivel de conocimiento, unas realizan actividades para reconocer las letras, así como reproducirlas por escrito y otras leen y escriben, al dictado, frases sencillas. Es un ejercicio totalmente práctico. Cada alumna lee individualmente el texto adaptado a su nivel.

En el período que dura la clase, mientras unas leen, el resto escribe, a la vez oímos música de fondo de la época, especialmente fragmentos de conciertos con un ritmo Allegro; no están acostumbradas a oír música clásica con lo que al prin-

cipio protestaban, pero rápidamente les empezó a gustar, y pidieron que continuara la actividad.

Las primeras obras que oyeron, a pesar de no ser contemporáneos de Mozart, para que fueran más cercanas a ellas, fueron piezas de compositores españoles como: Manuel de Falla, Joaquín Turina, Isaac Albéniz, Enrique Granados, Joaquín Rodrigo, etc.

Cuando se fueron habituando a escuchar música clásica, a la vez que realizaban sus fichas, fuimos introduciendo música de Mozart y sus contemporáneos.

Hacían comentarios del tipo: "*Este trozo es de la telenovela...*", "*es un poco rollo, nos gustaba más la otra*", "*me produce sueño*", etc., lo curioso es que conocían partes de algunas óperas. A medida que pasaban los días se fueron acostumbrando y eran ellas las que pedían la música.

Para completar la actividad vimos la película de Milos Forman "Amadeus". Como es muy larga, la vemos por partes, comentando la música, el vestuario, tanto el femenino como el masculino, el decorado de las casas, la comida, etc. Les gustó muchísimo, incluso a los alumnos de la clase contigua, que escuchaban la música de la película.

MATERIAL

Hemos utilizado fichas, en las que las alumnas tenían que escribir; las elaboró la profesora, utilizando como referencia frases de los textos leídos en clase. Los dibujos para colorear los sacamos de distintos libros. Para la elaboración del mural hemos utilizado papel continuo blanco, del que se utiliza para envolver.

ACTIVIDADES

Las fichas que hemos trabajado son sencillas y se van complicando progresivamente. Las actividades propuestas comienzan con la copia de algunas frases, todas ellas relacionadas con textos sobre la vida de Mozart. Después hacemos algunos cálculos matemáticos sencillos, a continuación un pequeño dictado en el que, en los casos en los que es necesario, deletreamos las palabras; también colorearon dibujos relacionados con la vida y costumbres de la época; al final rellenaron ellas solas su ficha personal, en la que, al tener que poner cada una de ellas unos datos, significa un reto importante, sin embargo, con bastante ayuda lo consiguieron.

El trabajo realizado lo plasmaron en un panel que hemos colocado en la pared de la escalera que da paso a las aulas, a la vista de todo el centro.

CONCLUSIONES

La actividad resultó muy agradable y novedosa para las mujeres del grupo, se sentían orgullosas de los trabajos conseguidos, por eso fueron ellas las que solicitaron que realizáramos, al igual que lo hacen otros alumnos del centro con sus actividades, un panel en el que exponer públicamente sus resultados. Hay que tener en cuenta que, normalmente, esconden sus dificultades para leer y escribir; al ver el resultado, todas querían que su trabajo personal quedara expuesto.

BIBLIOGRAFÍA

RACHLIN A. y HELLARD, S. *Mozart*, (1993): Colección Niños Famosos. Editorial Omega Infantil. Barcelona.
<http://www.esci.es/.es/aaaesci/phpBB/viewtopic.php>.
http://es.wikipedia.org/wiki/Wolfran_Amadeus_Mozart.



EDUCACIÓN VIAL PARA PERSONAS ADULTAS

Perfecto Sánchez

*Responsable de Formación de la
Dirección General de Tráfico (Madrid)*

INTRODUCCIÓN

Cuando oímos hablar de Educación Vial inmediatamente pensamos en las normas y señales que debemos conocer para conducir correctamente, pero si analizamos las causas de los accidentes, nos damos cuenta de que la mayoría de los accidentados las conocían. ¿Por qué se producen entonces los accidentes? ¿Qué otros contenidos se deben enseñar en Educación Vial para evitarlos?

El tráfico es un fenómeno sociológico que afecta a múltiples aspectos de la vida y de la sociedad. Está presente en muchos actos cotidianos y bien como conductores, viajeros o peatones, todas las personas somos usuarias de las vías públicas. Nos facilita y nos da un gran número de posibilidades; pero es, a la par, una de las principales causas de mortalidad, siniestralidad y discapacidad. Es uno de los mayores problemas de salud pública tanto en Europa como en el mundo. La OMS considera que cada año los accidentes se cobran la vida de 1,2 millones de personas en el mundo. Las estadísticas relativas a los accidentes de circulación ponen de manifiesto que afectan a todos los sectores de la sociedad y que dependen de múltiples variantes.

CONCEPTO DE EDUCACIÓN VIAL

Podemos definir educación como el proceso por el cual las personas, a lo largo de nuestras vidas, vamos incorporando a nuestros esquemas: físico, afectivo, social, etc., conocimientos, habilidades, actitudes, valores..., con el objetivo de estar a gusto con nosotros mismos y con los que nos rodean y perseguir ese estado de la persona, al que todos tendemos, la felicidad. Cuando a educación le añadimos vial, en el sentido estricto, sería aplicar ese concepto al momento en el que estamos usando la vía pública.

En el fondo cuando usamos la calle, lo que estamos haciendo es compartiendo un espacio, espacio que es de todos y que, por lo tanto tenemos que aprender a usar compartiéndolo con los demás. Con la Educación Vial lo que conseguimos es ser felices cuando usamos la vía pública porque conocemos cómo usarla, sabemos que los demás también lo conocen y estamos convencidos que todos adoptaremos conductas que hagan que la usemos con seguridad y con fluidez. La Educación Vial, se configura como un elemento fundamental para responder a la necesidad y exigencia social de fomentar actitudes de conciencia ciudadana positiva, de responsabilidad en el uso de las vías, y de fomento de actitudes y conductas clave para paliar las consecuencias negativas que del tráfico se derivan.

Podemos decir que La Educación Vial es un proceso de aprendizaje para el desarrollo de valores y comportamientos seguros y responsables en el uso de las vías públicas, abarcando al conjunto de interrelaciones que se producen entre las personas, las vías y los vehículos, y entre éstos y el medio físico, natural y social. A través de ella, se trata de mejorar actitudes y hábitos, adquirir y aplicar conocimientos en relación a las reglas, normas y señales que regulan la circulación de vehículos y personas por las calzadas y aceras, para conseguir respuestas adecuadas (seguras y fluidas) ante las distintas situaciones de tráfico en las que las personas se ven inmersas, ya sea como peatones, pasajeros o conductores.

Es una base eficaz para fomentar una buena actuación ciudadana dado que trata de crear hábitos y actitudes positivas de convivencia, de respeto, tolerancia, de calidad de vida y calidad medioambiental. La consecución de mejoras y/o cambios de actitudes es el objetivo prioritario de la Educación Vial, partiendo de la intervención en tres grandes bloques de factores: cognitivos, afectivos y comportamentales (los hábitos resultan de la interacción entre las ideas y las emociones).

Se considera que la Educación Vial constituye, a la vez, una estrategia de educación general, social y humana y una estrategia de enseñanza de determinados comportamientos y reglas. Se debe evitar, por ello, el error de concebirla como un contenido exclusivo de la formación de conductores en el marco de los cursos para la obtención del permiso de conducir en autoescuelas o de recuperación del carné en el ámbito de las autoescuelas, o pensar que los accidentes son sólo responsabilidad de los conductores en carretera.

Un factor importante, que configura la base de la Educación Vial, es la necesidad de generar conciencia social sobre el valor de la persona: esto implica poner en relación el valor de la vida humana con el fenómeno del tráfico. Para ello, hay que tener en cuenta la diversidad y la multiculturalidad de la sociedad actual, ya que hay aspectos fundamentales que son medidos de diversos modos según las situa-

ciones, reglas, creencias y principales conceptos de cada sociedad (la educación, el tiempo, las prisas, el respeto, la privacidad, las prioridades personales).

Las claves de la diversidad hoy en día son, principalmente: ascendencia étnica, país de origen, género, edad, orientación sexual, discapacidad, situación socioeconómica, nivel educativo, primer idioma, dominio de las lenguas sociales de uso, espiritualidad y creencias religiosas y entorno geográfico. Pero lo que se debe hacer notar es que hay valores que deben aflorar y estar por encima de las diferentes percepciones en las diversas etapas de la vida o en las distintas sociedades: el valor que cada uno da a su propia vida; el valor que se da a la vida de los demás. Además, son muchas las ocasiones en las que las cosas no se valoran cuando se tienen, sino cuando se pierden, lo que en el caso de la vida o de algunas discapacidades es demasiado tarde.

La Educación Vial es un instrumento fundamental para prevenir desenlaces y comportamientos de riesgo y es fundamental para abordar la necesidad y exigencia social de fomentar actitudes de conciencia ciudadana activa y positiva, de responsabilidad en la convivencia y uso de las vías.

EDUCACIÓN VIAL PARA PERSONAS ADULTAS

La Educación Vial abarca al conjunto de interrelaciones que se producen entre las personas, las vías y los vehículos, y entre éstos y el medio físico, natural y social. Por tanto, los contenidos y, sobre todo, las actitudes y procedimientos, de Educación Vial se caracterizan, por ser significativos para cada destinatario, relevantes, útiles y con carácter universal. Están presentes en la vida cotidiana de las personas y forman parte de su bagaje cultural y personal.

La creencia de que la Educación Vial son unos aprendizajes que se adquieren sólo en la escuela, (aunque lo cierto es que casi nunca se trabajan los contenidos de educación vial en la escuela), está superada. El concepto se amplía y se considera un proceso educativo que se inicia a la edad más temprana posible pero que se prolonga a lo largo de toda la vida. En cada edad y etapa del desarrollo humano afrontamos el fenómeno del tráfico de una forma diferente y usamos la vía pública de forma distinta en función de multitud de variables, esta diversidad necesita, por lo tanto, un tratamiento educativo diferenciado.

El objetivo final de los procesos de aprendizajes de Educación Vial es generar comportamientos, actitudes y valores, la adquisición de los conocimientos que lo facilitan, y la concienciación sobre la responsabilidad individual en todos los actos

relacionados con el tráfico. Se trata de intervenir para generar cambios de actitudes con una perspectiva preventiva, reduciendo los comportamientos de riesgo mediante la modificación de tres elementos básicos: las ideas, las emociones y los comportamientos.

ÁMBITOS DE ACTUACIÓN EN EDUCACIÓN VIAL PARA PERSONAS ADULTAS

Por educación de personas adultas se entiende: el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultas desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad.

La educación de personas adultas comprende así la educación formal, no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica.

La Educación Vial para personas adultas forma parte del currículo de Educación básica en todos sus niveles y en todas las acciones dirigidas a esta población, haciendo hincapié en diversos aspectos en función de las características de las personas y el tipo de intervención educativa que están realizando:

- Aprender a conocer: conocimientos de conducción, cómo se ha de conducir o cuál es el comportamiento adecuado de peatones y pasajeros
- Aprender a hacer: destrezas y habilidades para desarrollar como conductores, pasajeros y peatones.
- Aprender a vivir juntos: actitudes de respeto hacia los demás en nuestros desplazamientos.
- Aprender a ser: actitudes, querer conducir o transitar de forma segura.

La Educación Vial se dirige a todos los usuarios de las vías públicas -medio urbano, rural, interurbano- y de todas las edades -infancia, juventud, adultez o senectud-. En el caso de las personas adultas tiene, además, un doble efecto: promover la seguridad personal al circular por las vías públicas y apoyar la de los menores, ya que la persona adulta es un agente educativo de primera magnitud para ellos. (www.educacionvialadultos.es.)

La Dirección General de Tráfico dispone de dos páginas web en las que los inte-

resados pueden encontrar toda la información que deseen con relación a todos los temas de educación y seguridad. (www.dgt.es y www.educacionvial.dgt.es) No obstante se ha puesto en marcha una nueva web, que más que una página, pretende ser un sistema de comunicación entre todas las personas interesadas en el ámbito de la educación de personas adultas (www.educacionvialadultos.es) en la que podrán encontrar información sobre Educación Vial para personas adultas, descargarse y solicitar, gratuitamente, materiales didácticos, participar en foros y blogs, etcétera.



TALLER DE DINÁMICA MENTAL

Cayetano Charro Gorgojo

Profesor del CEPA Agustina de Aragón de Móstoles. Madrid

INTRODUCCIÓN

Los retos que se plantean en la sociedad moderna, debido fundamentalmente a los cambios que constantemente se están produciendo en todos los órdenes de la vida, exigen realizar, por parte de los individuos, un proceso de adaptación a los mismos que en la mayoría de las ocasiones no saben cómo afrontar.

El Taller de Dinámica Mental surge para dar respuesta a la necesidad que tienen las personas de utilizar una serie de métodos o procedimientos, para poder realizar aquellos cambios que les permitan mejorar física y psíquicamente, con el fin de conseguir el equilibrio corporal y la serenidad mental necesarios para superarse en lo personal y en lo social.

Estos procedimientos que se aplican en el taller son básicamente los siguientes: respiración consciente, técnicas de relajación, técnicas de autohipnosis, métodos de autosugestión y meditación.

En la elaboración de los contenidos y prácticas que se realizan en el curso se han tenido en cuenta, tanto las aportaciones de autores occidentales como las de la tradición oriental, pero en cualquier caso, adaptándolos a la mentalidad de la sociedad actual.

Aunque en las primeras sesiones los ejercicios estarán dirigidos por el profesor, posteriormente la participación de los alumnos es esencial, pues se pretende que cada uno de ellos elabore, de una forma creativa, sus propias visualizaciones y autosugestiones y las aplique para conseguir sus propios objetivos de salud.

Mediante ejercicios mentales ordenados en forma progresiva y que se realizan en estado de relajación, el alumno aprende a funcionar en estados de conciencia más intensificada, desarrollando una capacidad de autocontrol para su posterior uso

y aplicación diaria, sin necesidad de nadie que le guíe.

Con la aplicación de las dinámicas mentales las personas van a conseguir:

1. Desarrollar un proceso de interiorización, mediante la observación y la atención consciente, que le permita reencontrarse con su yo más profundo. En este estado es cuando el individuo puede empezar a superar sus miedos, ansiedades, angustias y conflictos internos.
2. Contar con una herramienta muy útil para complementar los procesos de curación médico tradicionales y en algunos casos, irlos sustituyendo paulatinamente.
3. Ayudar a las personas a superar los diferentes estados de tensión que se plantean en la vida mediante las dinámicas mentales de salud, ya que en las sociedades modernas cada vez hay más afecciones y enfermedades como consecuencia del estrés que soportan los individuos.
4. Percibir el tiempo de una manera diferente, como si se parase o corriera más despacio, ante la sensación de prisa y de falta de tiempo propio de la sociedad occidental.
5. Desarrollar en las personas actitudes, como la autonomía y la confianza en uno mismo, que les capaciten para ejercer el control y la dirección en sus vidas, aunque las circunstancias sean adversas.

BENEFICIOS

Utilizando las dinámicas mentales podemos conseguir una serie de beneficios físicos y psíquicos.

Los beneficios físicos que se manifiestan en la persona con la aplicación de estas técnicas son los siguientes:

- Liberar las tensiones y contracturas musculares.
- Disminuir la presión arterial.
- Aumentar la capacidad respiratoria.
- Mejorar el funcionamiento del Aparato digestivo.
- Potenciar el sistema inmunológico.
- Hipometabolismo, al descender significativamente el consumo de oxígeno.
- Disminuir el ritmo cardíaco y respiratorio.
- Aumentar las ondas alfa cerebrales en intensidad y frecuencia.

Todavía más importantes que los beneficios físicos son los beneficios psíquicos

que se van a conseguir con estos ejercicios mentales, puesto que estos sientan las bases para un mejor control mental y emocional. Estos son los beneficios psíquicos:

- **Incremento de la fuerza de voluntad:** por el entrenamiento que la simple práctica produce en uno mismo.
- **Disminución de la agresividad:** como consecuencia de la sensación de bienestar corporal y de la ausencia de la ansiedad patológica que, frecuentemente la provoca.
- **Mayor seguridad en uno mismo:** la consecución de los objetivos propuestos conlleva, como efecto, verse capaz de realizar cualquier empresa, oponiéndose a las sensaciones de fracaso y desánimo.
- **Mejor control emocional:** gracias al dominio mente-cuerpo que resulta de la práctica habitual de las dinámicas mentales, se llegan a controlar los impulsos instintivos, conquistando el autocontrol por encima de las emociones negativas.
- **Pensamiento positivo:** con la aplicación de estas técnicas se va a conseguir programar la mente con autosugestiones positivas para que influyan, en el subconsciente, en la dirección deseada.
- **Aumento de la capacidad de concentración, creatividad y memoria:** como consecuencia de la emisión de ondas ALFA en el cerebro de 10 ciclos por segundo, propias de los estados intensos de relajación.

EL PROCESO

Con la utilización de las dinámicas mentales se van a producir cambios positivos en la persona que conducen al equilibrio físico, psíquico y emocional, es decir, un estado de salud. Se comienzan los ejercicios, con los ojos cerrados y en una postura adecuada, realizando una serie de respiraciones conscientes con inspiraciones y espiraciones profundas. Después, y con la aplicación de alguna de las técnicas de relajación (relajación muscular progresiva, relajación por evocación) y la realización de ejercicios de autohipnosis se consigue que la mente entre en un nivel alfa, en el cual, el ritmo de las ondas cerebrales baja a menos de 12 ciclos por segundo, llevando al individuo a un estado entre la vigilia y el sueño, caracterizado por una profunda relajación, buena salud, concentración y capacidad creativa. Es en este estado cuando, aplicando visualizaciones con imágenes mentales, mensajes positivos y frases sugestivas, y haciendo estos ejercicios diariamente, se logra influir en el subconsciente de la persona provocando los efectos deseados: conseguir diferentes objetivos de salud (reducir el estrés, eliminar adicciones y curar enfermedades sicosomáticas) y de desarrollo personal.

El Doctor Iván Seperiza en su ciberlibro "*La ciencia de la mente*", refiriéndose a la autoprogramación mental, afirma que la mente es un maravilloso Súper PC, la creación del computador, su constante modernización y masificación, nos permite entender mejor el abstracto y complejo funcionamiento mental. Un computador, para funcionar, necesita ser programado. Según se programe serán sus resultados. La mente, como un computador, también debe ser PROGRAMADA y son los PENSAMIENTOS los que condicionan y programan la mente. Nadie puede pensar por nosotros. Cada uno es el dueño de los propios pensamientos, sólo uno puede pensar por sí mismo, somos nuestros propios programadores. Estamos capacitados para Programar la mente en forma positiva y constructiva.

Para que esta auto-programación de la mente se consiga de una forma eficaz hay que tener en cuenta los siguientes puntos:

1. Decidir en forma precisa la lógica meta deseada y anotarla en una tarjeta.
2. Creer que se logrará. Tener fe en su logro.
3. Visualizarla como lograda.
4. Usar las técnicas de autoapoyo, hacerlo a diario, en forma repetitiva, diciendo mentalmente unas 10 veces, de manera pausada la fórmula individual elegida.

El subconsciente rige todas las funciones de nuestro organismo, da la energía vital a cada célula para que pueda vivir, acepta como reales los pensamientos que el consciente considera válidos, él no los discrimina entre verdaderos o falsos. Al aceptar algo, canaliza la FUERZA para que eso se haga realidad. Si una persona piensa que no es capaz, el subconsciente activa los mecanismos para la derrota, si por el contrario, esa misma persona, con fe, cree ser capaz, el subconsciente otorga la energía para la victoria. El subconsciente se mueve más allá de los límites del tiempo y del espacio, es potencialmente mucho más poderoso de lo que creemos y es más fácil de programar de lo que pensamos.

Plotino de Alejandría, filósofo griego, en el año 240, es decir hace 1.766 años, dio a conocer una técnica novedosa de desarrollo automenal, técnica que quedó escrita por uno de sus discípulos para la posteridad:

Retírate dentro de ti mismo y obsérvate; si no te encuentras bello, haz como el creador de una estatua, corta aquí, suaviza allá, hasta que consigas dar a tu imagen un bello rostro. Corta tú mismo lo excesivo; endereza lo torcido; pon luz a todo lo que está en sombras; trabaja hasta que brille en ti el esplendor divino de la virtud, hasta que veas la bondad firmemente establecida en el immaculado santuario interior.

LA PRÁCTICA

1. Condiciones para la práctica

Aunque la práctica de la dinámicas mentales se puede hacer en cualquier lugar y en diferentes posturas corporales: sentado, tumbado o de pie, es aconsejable hacerla, cuando se está aprendiendo, teniendo en cuenta las siguientes condiciones:

- El lugar debe de ser tranquilo y confortable, en penumbra o con luz muy suave y temperatura agradable.
- La postura más apropiada es sentado o tumbado boca arriba. Si se hace sentado, es conveniente utilizar un sillón con respaldo para apoyar la espalda y la cabeza. Los pies deben de estar en contacto con el suelo y los brazos se dejan caer sobre los posabrazos del sillón o sobre los muslos de las piernas. Lo importante es sentirse cómodo.
- Si la práctica se hace con música, conviene que sea música suave y relajante, con poco volumen y que no sea vocal.
- La duración de cada sesión será, aproximadamente, de 15 a 20 minutos.
- Para poder avanzar en los objetivos de salud que la persona se haya propuesto, es necesario realizar la práctica una vez cada día.

2. Preparación para la aplicación de las dinámicas mentales

Alman y Lambrou dan, en su libro "*Técnicas de autohipnosis para la salud y el desarrollo personal*", las orientaciones necesarias para sacar el máximo provecho en la aplicación de estas técnicas mentales. Estas son las recomendaciones que hacen estos autores para la consecución de los objetivos de salud propuestos:

1. Haga una lista específica y detallada de los objetivos de salud o de desarrollo personal que desea conseguir. Sea claro consigo mismo respecto a qué desea trabajar, por qué y durante cuánto tiempo.
2. Examine las motivaciones hacia su objetivo y elimine cualquier obstáculo subyacente que pueda haber para lograr el éxito. Haga una lista de los motivos que tiene para cambiar lo que desea.
3. Escriba varias sugerencias diferentes para cada objetivo. Cree sus sugerencias usando símbolos, metáforas e imágenes que sean personales y que tengan relación con usted. Aproveche sus experiencias pasadas, sueños, trabajo, diversiones y recuerdos para crear sugerencias en un lenguaje efectivo y personalizado.
4. Use imágenes sensoriales y visualización para añadir poder a sus sugerencias. "Vea, palpe, sienta, oiga, huela y saboree" sus sugerencias y los resultados que desea.

5. Puede ser tranquilizador y relajante escuchar alguna música de fondo mientras realiza sus sugerencias.
6. Añada siempre alguna sugerencia para volver a entrar en niveles de relajación profunda la próxima vez que practique. Por ejemplo. "Sé que el beneficio que obtengo de esta experiencia es positivo y saludable, y sé que cada vez que desee entrar en este estado, todo lo que necesito hacer es cerrar los ojos, hacer varias respiraciones profundas e imaginarme un color cálido y agradable".
7. Si va a grabar el guión, comience hablando con su tono y ritmo normal de voz. A medida que avance en la grabación vaya haciendo más lento el ritmo y bajando ligeramente el tono de voz. Esto le proporcionará un apoyo auditivo para relajarse profundamente.
8. Tenga paciencia con usted mismo, el cambio requiere tiempo y esfuerzo. Disfrute de su nueva capacidad para conseguir un cambio y una mejor salud.

3. Las prácticas de dinámica mental

Las prácticas de dinámica mental se encuentran recogidas en dos CD. Para la elaboración de los mismos he contado con la ayuda de Enrique Ramiro Medina, experto en programación y montaje informático, sin cuya colaboración no hubiese podido llevar a cabo la grabación.

EL primer CD contiene tres prácticas de dinámica mental y un continuum del Air o Segundo Movimiento de la Suite número 3, BWV 1068 de J. S. Bach.

La primera práctica de dinámica mental comprende:

- La relajación muscular progresiva (método de Jacobson).
- Ejercicios de relajación mental.
- Empleo de autosugestiones de tipo general.
- Salir del estado de relajación: abriendo poco a poco los ojos, respirando profundamente y haciendo algún ejercicio de estiramiento.

La segunda práctica de dinámica mental consta de:

- La relajación corporal por evocación.
- La relajación mental.
- EL empleo de autosugestiones de tipo general.
- Salir del estado de relajación alcanzado: abriendo poco a poco los ojos, respirando profundamente y haciendo algún ejercicio de estiramiento.

La tercera práctica de dinámica mental comprende:

- Ejercicio de inducción a la autohipnosis mediante la fijación de la mirada en un punto.
- La relajación mental.
- El entrenamiento autógeno de Schultz (primer nivel).
- La utilización de autosugestiones para conseguir objetivos concretos de salud o de desarrollo personal.
- El empleo de sugerencias poshipnóticas.
- Salir del estado de trance: abriendo despacio los ojos, respirando profundamente y haciendo algún ejercicio de estiramiento.

El segundo CD contiene dos adaptaciones de la fórmula de Emile Coué. La primera adaptación es para realizarla por la mañana, al levantarse, y la segunda se debe de realizar por la noche, al acostarse, con el fin de poder dormir mejor.

BIBLIOGRAFÍA

SEPERIZA, I. (2002): *La ciencia de la mente*". <http://www.isp2002.co.cl/0omega.htm>

ALMAN, B.M. y PETER, T. (1994): *Técnicas de autohipnosis para la salud y el desarrollo personal*. Urano.



EL CINE EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Esperanza Álvarez Castillo
Profesora del CEPA "Dulce Chacón" de Aranjuez. Madrid

INTRODUCCIÓN

Todos vemos cine, raro es que a alguien no le guste. Todos comentamos de una manera u otra las películas a las que tenemos acceso, desde los dibujos animados por parte de los más pequeños, hasta aquellos que desdeñan este medio industrial de entretenimiento como forma de destrozar la literatura. ¿No es acaso el cine literatura? ¿Tan cerrado es nuestro concepto de novela que utilizamos este nombre para hablar de una "fotonovela" pero negamos a la suma de fotogramas dicha expresión? ¿No hay nada más que añadir, no hay formas nuevas de hacer literatura? ¿Es Bob Dylan solamente un músico y no un poeta? ¿Por qué utiliza entonces Michael Ondaatje, autor de *The English Patient*, la fotografía en muchos de sus libros de poesía? ¿Qué sucede con Roland Barthes?

La propuesta que aquí planteo está basada en la corriente de deconstrucción derridiana de investigación, esto es, desnudar el texto, "dstriparlo" e intentar comprenderlo mejor mediante la comparación del mismo con otros textos, bien filmicos, bien escritos, pictóricos o musicales. Todo ello sin olvidar nunca el sujeto que contempla el producto final de un realizador o de un sistema de estudios. Este ojo nuestro que contempla tiene mucha historia a sus espaldas, no sólo la vivida sino también la asimilada por el contexto y la educación. La construcción fílmica ha sufrido, sobre todo al comienzo de su historia, un proceso muy parecido al que vivió la literatura y el espectador a finales del XIX (coincide con el nacimiento del Cine) y parte del XX. Todo este proceso es perfectamente descrito por Bertolt Brecht con sus Teorías de Alienación. La segunda mitad del siglo XIX fue un período de grandes cambios sociales, políticos, científicos, religiosos... Darwin revolucionó el mundo con su Teoría de las Especies, lo cual fue determinante para el cambio de mentalidad que con ello se produjo: Dios no era ya el creador omnipotente de todo, y además la ciencia se desvincula de la Filosofía y la Religión.

El Decadentismo en literatura, liderado por Oscar Wilde, se opone a la rigidez moral que conlleva el Victorianismo.

Estamos también en plena fase de la Segunda Revolución Industrial, en la que las consecuencias políticas, dados los cambios sociales, tuvieron lugar. Se crearon los sindicatos y nació el socialismo de manos, entre otros, de Karl Marx. El sufragio universal se fue convirtiendo en una realidad, y la fecha en que la mujer pudiese ser partícipe de las elecciones también se iba acercando.

Dos hechos fundamentales marcaron lo que fue la primera mitad del siglo XX: las dos guerras mundiales (1914-1918 / 1939-1945). Ambas se desarrollaron en Europa, dejándola devastada y con millones de muertos.

Sigmund Freud revoluciona el mundo del psicoanálisis, lo cual fue también determinante en la crítica literaria y cinematográfica.

Los Modernistas, Joyce y Woolf, entre otros, cambiaron la forma de hacer literatura, y el *fluir* de la conciencia dejó atrás al narrador que desde fuera todo nos lo contaba.

También el cine nació, y autores como David Wark Griffith, Eisenstein, Chaplin, Víctor Sjöström... y revolucionaron lo que en un principio se consideró un fracaso.

La teoría brechtiana que he nombrado unas líneas más arriba ha sido muy empleada por los artistas del siglo XX. Bertolt Brecht¹ las llamaba las **Técnicas de Alienación**; están basadas en la distancia, lo inverosímil y la identificación del espectador. Cuando se produce la distancia provocada por un hecho prácticamente imposible de que suceda en la realidad, el lector o el espectador saben que están asistiendo a algo que es imposible que suceda en la vida real, algo sin pies ni cabeza. Antes de este fenómeno, el espectador leía y podía identificarse más o menos con las historias de los personajes; sin embargo, a partir de escritores y directores como Oscar Wilde y Alfred Hitchcock, que comienzan a experimentar con la palabra y la imagen respectivamente, el autor manipula al espectador, le lleva a donde él quiere, a descubrirse más a sí mismo, mediante una identificación con los sentimientos y procesos psicológicos de los personajes. El espectador puede "identificarse" o "vivir e incluso sentir" lo que el personaje vive y siente. Pero la intención principal es que no nos creamos lo que nos están contando. Toda esa acumulación

¹ Para más información ver el libro HATCH, WERNER (1984): *Bertolt Brecht, el compromiso en Literatura y Arte*. Barcelona: Ediciones Península.

de elementos inverosímiles (por ejemplo, la Madeleine de Kim Novak en *Vértigo* poseída por una muerta, tres personas colgando de los rostros de los presidentes en el monte Rushmore en *Con la muerte en los talones...*) hace que no nos lo creamos dada la distancia creada adrede por el autor. Es el deseo lo que hace que estemos hablando de términos que van más allá de la propia alienación. Esta movilización de la conciencia del espectador no se había producido hasta este siglo XX. En el siglo XIX, o bien te distanciabas o bien participabas de la acción, pero siempre te mantenías separado de lo que veías. Estos autores no lo permiten. Hitchcock, por ejemplo, lo sabía, y la manipulación que hace del espectador alcanza unos grados increíbles. Si recordamos la película de *Vértigo*, al comienzo de la misma, los personajes de James Stewart y Tom Helmore nos presentan el problema que concierne a la protagonista principal de esta historia, el personaje interpretado por Kim Novak. Tom Helmore expone la preocupación por su esposa, pues está convencido de que está poseída por una muerta y que quiere que se suicide. Nadie lo creemos; más de 600 palabras y ésa es nuestra única posible reacción. Pero Hitchcock, inmediatamente después nos presenta la imagen de la espalda de Kim Novak, primeros planos que nos muestran la fascinación de James Stewart por la extraña mujer que acaba de conocer. Inmediatamente después comenzamos, con él, nuestro periplo por las calles de San Francisco, intrigados por una historia que en principio no creíamos y que ahora, al igual que a Scottie Ferguson, nos fascina.

Todo esto sigue confirmándose en una de sus películas más famosas, quizás la más famosa del director, *Psicosis*. Maneja siempre al espectador en la dirección que él quiere para provocar los sentimientos que desea que la gente sienta en ese momento. Quiere la identificación total con Norman Bates, el verdadero asesino de la historia y prototipo del antihéroe donde los haya. Nada parece indicar que un chico tan guapo y agradable, que tanto protege y cuida a su madre, sea el verdadero asesino. No olvidemos que Hitch siempre escogió a determinados actores que eran a su vez estrellas de cine que tenían una imagen afianzada para el gran público.

¿Qué es lo que hace Sergio Leone en *Hasta que llegó su hora*, la película que cierra su trilogía de Spaguetti Western con *El bueno, el feo y el malo*, *Por un puñado de dólares* y *La muerte tenía un precio*? Coloca a Henry Fonda, el paradigma de hombre americano íntegro, luchador y bueno. Fonda, cuando se presentó al rodaje, se había puesto lentillas marrones y perilla, simulando ser el asesino de Abraham Lincoln. Leone le dijo que se lo quitase y que se mostrase ante la cámara tal cual era, con sus impresionantes ojos azules que todos conocemos; gracias a la construcción de la escena, el choque que se produce para el espectador es descomunal: ¿Fonda interpretando a semejante asesino? ¿El hombre brutal asesino de una familia y sus hijos que ha cometido su crimen en un plano de su espalda únicamente, resulta ser, Henry Fonda? Para mostrarnos a ser tan despreciable, Leone

emplea un *travelling* muy lento, que acaba convirtiéndose en un primerísimo plano del rostro de Fonda.

Hasta ahora he descrito impresiones provocadas en el espectador por el uso de planos y actores además de música por parte del director. Pero siguiendo a Brecht, y de acuerdo con lo que ya expuse con respecto a *Vértigo*, me permito seguir caminando en esta dirección, la de mover al espectador hacia donde el director quiere llevarnos. En *Psicosis*, después de la muerte sangrienta de la muchacha en la ducha, aparece Norman, como buen y diligente hijo que es, para limpiar todo y ocultar lo que su demente madre acaba de hacer. Si recordamos la escena en la que intenta hundir el coche de Marion con ella dentro en el pequeño lago de casa, podremos recordar también que hay un momento en el que Norman se asusta porque parece que no hay profundidad suficiente para ello. En ese momento, los demás deseamos que se hunda el coche y que desaparezca cualquier rastro, pues el pobre Norman ya tiene bastante encima y se ha esforzado mucho para proteger a su madre. Lo mismo sucede en *La ventana indiscreta*; ¿cuál es, quizás, una de las cuestiones principales de la película? Que, al igual que el personaje de James Stewart durante todo el film, deseamos que en realidad se haya cometido un asesinato porque si no, vaya un final y una películas más sosas. De hecho, algo así sucede en *Sospecha*, también de Hitchcock. Cary Grant estaba en pleno apogeo (como siempre lo estuvo, también es cierto), y la productora se negó a que Grant apareciese como el asesino de su esposa (en este caso Joan Fontaine, a quien Grant llamaba "chupacámara"). Al final parece que los dos siguen viviendo felices. Hitch no quería este final, quería presentar a Grant ante el público con esa doble moral. No pudo. No sé cuál es la opinión general, pero bien es cierto que probablemente, un final mejor hubiese sido el que no se pudo rodar, el que revela a nosotros mismos algo que no deja de sorprendernos, y es el deseo de que "el malo" salga bien parado, entre otras cosas ya descritas.

INTERTEXTUALIDAD LITERARIA DE VÉRTIGO

Ya hemos hablado antes de *Vértigo*. Ahora la compararé, muy a grandes rasgos, con *The Picture the Dorian Gray* de Oscar Wilde, pues ambas tienen muchos aspectos en común.

Muchos aspectos de la vida de Wilde coinciden con los de Hitchcock de forma curiosa: si éste era católico e inglés, Wilde era protestante e irlandés. Se dijo en páginas anteriores que la admiración del director por el escritor era muy grande. Las obras de ambos son muy personales.

J.C. Oates dijo en su artículo "Parable of the Fall", en un estudio sobre Oscar Wilde, que el vértigo era la más clara exposición del proceso de la caída humana en el abismo, algo que es aplicable a *Vértigo*.

La homosexualidad es un tema asociado tanto a la obra como a la vida de Wilde. En esta película no hay implicaciones homosexuales, pero éstas sí aparecen en otras obras del director: *Rebecca* (1940), *Rope* (1949), *Strangers on a Train* (1950). Pero sea como fuere, todo se reduce a relaciones entre personas que se desean, en las implicaciones morales de sus acciones y las repercusiones que éstas pueden llegar a tener, además del sufrimiento humano. Y ambos relatos hablan de lo mismo: del ser humano y de su ansia por contemplar la belleza.

Ahora veremos cómo funcionan los personajes de ambos relatos, pero antes de ello hablaré del argumento del libro para que el análisis de personajes de ambas obras resulte más fácil.

Basil Hallward, pintor, está realizando el retrato de un hermoso joven llamado Dorian Gray. Lord Henry Wotton, amigo de Basil, se queda prendado de lo que contempla, y cuando conoce al muchacho le hace consciente de su increíble aspecto físico. El joven pronunciará un deseo que se convertirá en realidad, y es el de permanecer joven mientras es su retrato el que envejece. Dorian será odiado por todos dado su comportamiento, muy amoral según se muestra; Sybil Vane, una joven actriz que se enamorará de él, pero se suicidará dado el rechazo de éste..., pero nada de esto se reflejará en su rostro, sino en el retrato. El hermano de Sybil, James Vane, comienza a acechar a Gray en busca de venganza; esto traerá recuerdos a Dorian, y con ellos, inevitablemente, llegará la culpabilidad. Dorian destruye entonces el retrato, símbolo de su pasado y de sus pecados, y con él se destruye a sí mismo.

En lo referente a los personajes, vemos que en ambas obras estos funcionan de la siguiente manera:

1. Dorian - Scottie.
2. Lord Henry - G. Elster.
3. Basil - Midge.
4. Sybil-Madeleine - Judy.
5. Retrato de Dorian - Retrato de Carlotta.

1. *Dorian - Scottie*: ambos juegan con las personas y sus respectivos destinos a su antojo, probablemente para conseguir un placer morboso, aunque también es cierto que Scottie intenta contemplar la belleza de nuevo, aunque, por otro

lado, ésta es también lo que persigue Dorian. Scottie está, en cierto sentido, muerto, desde el momento en que pierde a Madeleine. Lo único que le mueve es la recuperación de la imagen física de la desaparecida. Gray también tiene muerto su propio espíritu; vaga sin rumbo por los bajos fondos de Londres. Scottie lo hace por las calles de San Francisco.

2. *Lord Henry - G. Elster*: el segundo es un asesino de guante blanco, el otro es alguien que mueve, hasta cierto punto al principio, los hilos de la vida de Dorian. Lo mismo hace Elster con Scottie, pero las intenciones de éste último son mucho más crueles y claras.
3. *Basil - Midge*: son los que nos devuelven a la realidad, los que nos ponen unos códigos morales (no tanto en el caso de Midge) y dan la opinión más prudente sobre las acciones de los otros. Son personajes estabilizadores y muy importantes, pero que al final no cuentan y se quedan sin nada; son abandonados por los que más aman. Ambos se dedican a la pintura, y quizás por ello son los que más cerca están de la realidad.
4. *Sybil-Madeleine - Judy*: las dos no hacen más que representar papeles que en poco se asemejan a ellas, pero ésta es la única manera en la que son aceptadas por los dos protagonistas. Cuando muestran su deseo de ser aceptadas por ellas mismas, son totalmente rechazadas, y el único camino que las queda es el de la muerte. Siendo lo que realmente son no valen nada. Hay algo que las diferencia, y es el hecho de que Scottie al final consigue amar a Judy, mientras que Dorian no hace lo mismo con Sybil.
5. *Retrato de Dorian - Retrato de Carlotta*: absolutamente fundamentales dentro del relato. Bien podríamos decir que ambos llevan una maldición consigo, pues provocan la muerte de ambos protagonistas y alguna más; sus presencias son constantes aunque no los veamos todo el rato.

Es interesante ver cómo ambos autores presentan los objetos de deseo: ni Basil ni Scottie están enamorados de Dorian y Madeleine como individuos, sino de las ideas que se han forjado en la imaginación sobre ellos. Hitchcock y Wilde nos plantean el dilema con respecto a la identidad de las personas de las que uno se enamora, bien algo real, bien una idea o un ideal. Estos dos autores apelan más directamente al espectador, haciendo que compartan con sus personajes unos instintos que probablemente nosotros llevamos en nuestro interior (en menor o mayor medida), pero que no descubrimos hasta que ellos nos hacen consciente de ello.

CONCLUSIÓN

El cine, medio de comunicación de masas y forma de entretenimiento es un arte que va mucho más allá del mero hecho de producir unas ganancias a unos productores. El cine evidentemente entretiene, pero debemos también ser plenamente conscientes, no sólo de lo que éste nos puede manipular, sino también de lo que podemos aprender. Precisamente por tan gran manipulación, es importante que aprendamos y enseñemos a desarrollar un espíritu crítico frente a lo que estamos viendo, no sólo para reconocer si lo que estamos viendo o leyendo es bueno malo, sino también para que cada uno nos demos cuenta de que podemos, individualmente, construir filosofía a partir de lo que estamos viendo, relacionándolo con cualquier campo de conocimiento y con la propia experiencia.

TALLER DE CINE

Justificación

El cine es cada vez más estudiado e investigado. A pesar de su juventud, es un medio fundamental para comprender la evolución del siglo XX y del hombre durante esta época. No sólo un medio de entretenimiento, el cine es un medio de manipulación, de expresión de ideas y formas artísticas; no podemos olvidar que en el cine confluyen muchas materias: fotografía (una imagen vale más que mil palabras) en movimiento, música, escritura, diálogos, decoración pintura... Son muchos los aspectos que el cine toca y muchos los posibles acercamientos teóricos y prácticos. Sin embargo, en este Taller, yo propongo un acercamiento derridiano en el que la intertextualidad y el minucioso análisis literario-filosófico de esta forma de literatura sean el componente central en cuanto a la práctica se refiere. Para ello partiré de unas nociones muy generales de la Historia del Cine, analizaré secuencias concretas de películas de los grandes maestros (Ford, Hitchcock, Ozu, Buñuel...) y como base principal a este acercamiento que aquí propongo, utilizaré las teorías de Alineación de Bertolt Brecht, fundamentales, a mi modo de ver, para comprender mejor las expresiones artísticas que se inauguran o renuevan a partir del siglo XIX.

Objetivos

1. Conocer las principales figuras del mundo del cine.
2. Conocer El mundo del cine desde sus comienzos.
3. Conocer las principales conexiones que han tenido lugar entre el mundo del cine y la Literatura.

4. Reconocer el cine como literatura.
5. Profundizar en las obras de Woody Allen y de Arthur Millar.
6. Ser conscientes de la capacidad manipuladora del cine.
7. Desarrollar un espíritu crítico.
8. **Disfrutar del cine no sólo viendo una película sino también analizándola.**
9. Conocer los principales rasgos del lenguaje cinematográfico.
10. Conocer algunos autores cinematográficos y alguna de sus obras más representativas.
11. Saber comentar una película.

Contenidos

UN PASEO POR LA HISTORIA DEL CINE

1. **Orígenes del cine:** George Méliès; David Wark Griffith; Sergei M. Eisenstein; el montaje Kulechov explicado por Alfred Hitchcock. Orígenes de Hollywood. Charles Chaplin. El expresionismo alemán.
2. **El nacimiento del sonido:** los musicales de Hollywood. De los musicales de Busby Berkeley a los de Andrew Lloyd Weber, pasando por El Muro de Pink Floyd.
3. **La época dorada de Hollywood.** El sistema de estudios. El neorrealismo italiano. Kurosawa, Ozu, y Mizoguchi. De Carl Theodor Dreyer a Ingmar Bergman.
4. **Declive del cine de Hollywood** y muerte del Star system. Marilyn Monroe. Los 60 y 70. Kubrick y la Literatura.
5. **La guerra de las galaxias y la nueva forma de ver cine.** Los 80 y los 90. Titanic.
6. **Revisión de autores:** John Ford, Alfred Hitchcock, Luis Buñuel y Woody Allen.

ACERCAMIENTO PRÁCTICO

Se proponen dos opciones de investigación:

1. Partiendo de extractos de guiones y epigramas de Woody Allen, y centrándonos en su última película, Match Point, definir y analizar los aspectos básicos de su filosofía: suerte, Dios, judaísmo, matrimonio y el sexo.
2. A partir de la obra de teatro de Arthur Miller, After the Fall, deducir y analizar la forma en que éste retrata a su exmujer, Marilyn Monroe, tanto desde el punto de vista histórico como literario.

Desarrollo de los Contenidos

A partir de textos escritos y visuales, se dará una visión muy global de los principales aspectos teóricos e históricos del cine. Así mismo, puesto que el objetivo de este taller es profundizar en aspectos prácticos, se dejará de lado el análisis estricto de una película, basado en composición de planos y otros menesteres, para profundizar en un análisis menos teórico y algo más complejo, dotado de un espíritu filosófico, literario y siempre crítico. Para ello, se analizarán algunas secuencias de famosas películas a modo de ejemplificación.

Para la segunda parte, se proporcionará todo el material necesario para abordar el análisis ya especificado anteriormente. Se trata de un análisis a partir de los textos escritos: guiones, epigramas, y artículos. Se ha visto conveniente esta opción puesto que para una única jornada de tan solo 2 horas y 30 minutos, no se cree conveniente el visionado de una película ni tampoco, dada la casuística y el número de personas, de escenas seleccionadas y trabajar a partir de ellas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERICH, E.** (1990): *Alfred Hitchcock, El poder de la imagen*. Barcelona. Paidós.
- ALLEN R. y GONZALÉS, S.** (1999): *Alfred Hitchcock: Centenary Essays*. London: British Film Institute.
- AULIER, D.** (1999): *Vértigo, The Making of a Hitchcock Classic*. London: Titan Books.
- AULIER, D.** (1999): *Hitchcock's Notebooks*. New York. Avon Books,
- BOILEAU, N.** (1999): *Sueurs Froides (D'entre les Morts)*. Francia: Folio Policier.
- BRETON, J.** (2000): *Alfred Hitchcock's Rear Window*. Cambridge: Cambridge Film Handbooks, Cambridge University Press.
- CASTRO DE PAZ, J. L.** (1999): *Alfred Hitchcock: Vértigo/ De entre los Muertos*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- CASTRO DE PAZ, J. L.** (2000): **Alfred Hitchcock**. Madrid: Ediciones Cátedra.
- COMA, J.** (1993): *Historia del Cine Americano/2 (1930-1960)*. Barcelona. Alertes.
- ESQUENAZI, J. P.** (2001): *Hitch et l'Aventure de Vértigo: L'Invention a Hollywood*. París: CNRS Editions.
- HETCH, W. Ed,** (1984.): *Beltor Brecht, el compromiso en Literatura y Arte*. Barcelona: Ediciones Península.
- HUNTER, E.** (2002): *Hitch y yo*. Barcelona: Alba Editorial.
- PRAZ, M.** (1976): *La Literatura Inglesa: del Romanticismo al Siglo XX*. Buenos

Aires: Editorial Losada.

RUSSELL TAYLOR, J. (1996.): *The Life and Times of Alfred Hitchcock*. London: Editorial Da Capo.

SPOTO, D. (1988): *Alfred Hitchcock: La Cara Oculta del Genio*. Barcelona: Ultramar Editores.

TRÍAS, E. (1996): *Lo bello y lo siniestro*. Barcelona: Editorial Ariel.

TRÍAS, E. (1998): *Vértigo y Pasión: Un ensayo sobre la Película Vértigo de Alfred Hitchcock*. Madrid: Taurus, Santillana.

TRUFFAUT, F. (1997): *El Cine según Hitchcock*. Madrid: Alianza Editorial.

ZIZEK, S. Ed (1999): *Everything you always Wanted to Know about Lacan.... but were Afraid to Ask Hitchcock*. London: Last Reprint.

REVISTAS

Dirigido Por (1999): "100 Años de Alfred Hithcock, 1ª Parte", N° 281/ Julio y Agosto, pp. 30-74.

Dirigido Por (1999): "100 Años de Alfred Hithcock 2ª Parte". N° 282/ Septiembre, pp. 52-82.

Cahiers du Cinema, N° 537(1999): "Le Siècle Hitchcock". Julio- Agosto, pp. 19-36.

Nickel Odeon, N°54 (1997) "Orden-Vértigo: Resurrección y Cine" Otoño, pp.162-29.



JUEGOS TRADICIONALES PARA LA PRÁCTICA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA

*Victoriano Yagüe Sanz
Profesor Educación Física del
IES “Pérez Galdós”. Madrid*

INTRODUCCIÓN

Llevado a cabo este taller, en las postrimerías del curso 2005-06, en las instalaciones del CREPA de Madrid, supuso una oportunidad de ponernos en contacto con compañeros docentes a la vez que un enriquecimiento mutuo que nos ayuda en la difícil tarea de enseñar. En una temática tan olvidada como vigente, los juegos tradicionales son un vehículo de unión entre lo pasado y lo actual que encuentran en la escuela el lugar ideal de recuperación, renovación y puesta en común de una parte del bagaje de ocio de nuestro pasado inmediato.

Desde la antigüedad el hombre ha buscado formas de entretenerse, competir, conocerse y ocupar el tiempo de ocio mediante juegos. Juegos que se vinculan a la historia y son reflejo de una cultura propia de un marco geográfico donde estos juegos populares se han convertido en un verdadero patrimonio cultural, transmitiéndose de forma oral y anónima, desafiando tanto fronteras geográficas como el paso del tiempo, lo que ha permitido que muchos de ellos sean comunes en sus reglas y desarrollo en partes muy distantes del planeta y sigan siendo el encanto primigenio de ese tiempo sin tiempo que es la infancia, ajenos a toda imposición o mandato.

Pero el devenir de la propia historia ha reservado sorpresas para los juegos y las actividades de juego infantiles, aquellas que han sido una referencia para la infancia de nuestros padres y abuelos han pasado una fase de oscurantismo y sólo el recuerdo y algunos intentos de loable compromiso con su cultura y tradición (desde Rodrigo Caro en el siglo XVII, Vicente Naharro y Luis Marco en el XIX, hasta Ignacio Sanz o Ana Pelegrín) han impedido que hayan caído en el mayor de los olvidos.

Los juegos tradicionales no han sido justamente valorados en nuestra historia próxima, considerados en algunos casos como actividades inferiores, menospre-

ciando los valores educativos, formativos, socializadores y morales de carácter universal para emplear tanto en la escuela como en el tiempo de ocio. Juegos sencillos, simples en su desarrollo cargados de simbolismo que constituyen la base de muchos deportes actuales tecnicados y reglamentados.

ORGANIZACIÓN

Nos planteamos unos contenidos básicos que nos guiarán en el taller y sirvieran igualmente de orientación para los participantes en su trabajo en clase.

Contenidos conceptuales

- Conocimiento de diversos nombres de juegos y sus aspectos más relevantes.
- Descripción de los juegos más conocidos.

Contenidos procedimentales

- Organización y clasificación de algunos juegos.
- Participación activa al realizar los juegos.
- Coordinación de movimientos propios y específicos de cada juego, adaptados a las características propias de cada alumno.
- Investigación mediante trabajo de campo individualizado.

Contenidos actitudinales

- Respeto a las normas que establece el juego.
- Cooperación en la ejecución de los juegos.
- Mejorar las relaciones intergeneracionales (abuelos - padres - nietos), así como las de dentro del aula.
- Valorar nuestros juegos como patrimonio cultural de nuestra comarca.

Metodología

Esta fue la secuencia metodológica seguida:

- Documentación: búsqueda de bibliografía, publicaciones y artículos relacionados con el tema.
- Trabajo de campo y de recopilación: la fase de investigación la iniciamos con la elaboración de una FICHA-CUESTIONARIO (ver Anexo I), los alumnos recuperaron un gran número de juegos y deportes, en la actualidad olvidados.

- Elaboramos y llevamos a la práctica una UNIDAD DIDÁCTICA sobre juegos y deportes tradicionales.
- Realizamos un CIRCUITO como recurso metodológico y diseñamos FICHAS DE LOS JUEGOS Y DEPORTES trabajados en el circuito.
- Nos propusimos:
 - Promover actividades que supusieran para los alumnos/as un esfuerzo y un reto adecuado a sus capacidades.
 - Dinamizar, guiar para descubrir nuevas opciones y posibilidades a partir de las conocidas, incidiendo en la actividad motriz más que en el resultado.
 - Potenciar el aspecto lúdico del juego y deporte tradicional.
 - Favorecer que el alumno interactúe con uno mismo, con su entorno, con sus compañeros y con el profesor.
 - Conseguir que el aprendizaje sea significativo para el alumno; para ello partiremos del nivel de desarrollo de los alumnos y de sus aprendizajes previos para adquirir nuevos conocimientos sobre este tema.

Si todos estos contenidos del trabajo con juegos no son suficientes, creemos que merece la pena trabajar los juegos tradicionales porque no excluyen la participación de ninguna persona, por lo que desarrollan la sociabilidad de los alumnos y su capacidad de relacionarse e interactuar con otros en el juego.

La novedad de la práctica de estos juegos y su carácter eminentemente recreativo hace que los alumnos disfruten jugando y que el hecho de ganar o perder sea simplemente el resultado de la acción de jugar.

Una característica de los juegos tradicionales es que su transmisión se realiza entre las personas que juegan de una generación a la siguiente. El trabajo de los juegos en el ámbito escolar sirve de ayuda para esto, ya que hace que el alumnado (habitualmente más interesados por la práctica de deportes institucionalizados) fije su atención en actividades nuevas, diferentes y amenas.

Al tratarse de actividades y patrones motores no habituales, los alumnos inician su práctica en condiciones similares. En ocasiones se da el caso de que alumnos que no muestran ninguna destreza en otras actividades físicas, jueguen estos juegos con gran habilidad, reforzándose de esta manera su autoestima.

El amplio repertorio de juegos nuevos ha hecho que algunos de los alumnos los hayan incorporado a sus prácticas en los ratos de ocio, esto ha hecho que alumnos más pequeños hayan sido introducidos en los mismos por los mayores, hayan preguntado a sus familiares por los mismos, y hayan hecho aportaciones nuevas.

Todo esto nos puede servir como herramienta de trabajo a la hora de trabajar la Educación Física en las zonas rurales en las que los materiales didácticos son escasos y en las que existe una gran diversidad de alumnado dentro de una misma clase.

También el trabajo quedaría inacabado, sino tuviéramos presente la relación con otras manifestaciones del patrimonio cultural, abordado desde otras áreas relacionadas con el medioambiente, la expresión artística, el ámbito comunicativo, etc. Por lo que hicimos hincapié en este aspecto, aunque esto fue un tímido intento de lo que realmente se podría realizar. Por ejemplo, en ámbito social, representar los OFICIOS PERDIDOS, así como USOS Y COSTUMBRES o en Lengua, trabajar el vocabulario propio de los juegos.

"El juego tradicional es un gran tesoro que al desenterrarlo nos hace descubrir otras formas de vida, costumbres y pueblos".

ANEXO I: JUEGOS Y DEPORTES TRADICIONALES

Ficha de recogida de datos:

CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO POPULAR TRADICIONAL

Nombre y apellidos:	
Nombre del juego:	
Nº de jugadores:	Edad a la que se jugaba:
Material:	
Fechas significativas del juego, matanza, Navidades, Carnaval...:	
Lugar donde se jugaba (calle, plaza, casa, era, etc.):	
Quiénes lo jugaban: chicos: chicas: ambos:	
Curiosidades sobre el juego (iba acompañado de alguna canción o rima, si se hacían apuestas, etc.):	
Formas de echar a suertes:	
Retahílas:	¿Participaban animales?
¿Quién enseñó a jugar a la persona que nos lo explica?	
¿Sabes si sus padres y abuelos jugaban antes?	
¿Se sigue jugando en la actualidad?	Reglas principales:
Dibujo (puede ser del desarrollo del juego, del material, del terreno del juego; en cualquier caso debe procurarse que sea un dibujo aclaratorio):	

- Proviene de la presión de generaciones y se transmiten oralmente.
- Está altamente ritualizado tanto en sus formas de echar a suertes como en el acto de comenzar los juegos.
- Tienen un origen incierto; de Grecia y Roma proceden significativamente algunos de ellos.
- Implican competición. Aparecen ganadores y perdedores, a veces con apuestas previas.
- Son juegos de reglas, variadas y modificadas en función de los jugadores y del espacio geográfico donde se desarrollen.
- Tienen un marcado carácter sexista, donde los juegos de las niñas se acercan a contenidos rítmicos de habilidad y coordinación y los de los niños implican mayor fuerza y competitividad.
- La calle es el escenario preferido de la mayoría de ellos.
- Actúan como reguladores de algunos ritos de paso.
- Ha llenado el tiempo de ocio de generaciones de mayores y pequeños.
- Establece una comunicación intergeneracional niño- padre, niño- abuelo que es imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje del juego infantil tradicional.
- Tanto los materiales como el espacio son sencillos y proceden del medio más inmediato.
- Son cíclicos, cada juego tiene su época y aparece de forma espontánea.
- Algunos de los juegos tradicionales infantiles han derivado en deportes tradicionales tecnificados y profesionalizados.
- Han sido la psicomotricidad de nuestros mayores cubriendo carencias educativas.

LOS JUEGOS INFANTILES TRADICIONALES EN LA ACTUALIDAD

A la situación de los juegos populares tradicionales en la actualidad no son ajenas las imposiciones del desarrollo en las sociedades occidentales donde el tiempo y el espacio son valores escasos sustituidos por la tecnología, el individualismo y, en el campo del movimiento, por los deportes tecnificados y reglamentados que han colocado a los juegos tradicionales en un estado de letargo. Esta situación viene propiciada por:

- Tecnificación de trabajo agrícola.
- Un dramático proceso de emigración en las zonas rurales.
- Cortocircuito de la cultura tradicional.
- Urbanización.
- La calle pasa de ser un espacio de ocio a un espacio de riesgo.

- La televisión, primer instrumento de entretenimiento y transmisor del juguete moderno.
- Las nuevas tecnologías educativas y recreativas (ordenadores, videoconsolas, etc.).
- La presión que sobre los niños y jóvenes ejerce la sociedad, traducido en horas complementarias para su formación (deportivas, idiomas, etc.) en detrimento del juego.
- Nuevas iniciativas en el campo de la etnografía y folclore, tras años de aparente olvido, han empezado a aparecer en los programas de las fiestas de muchos pueblos, donde juegos, costumbres y actividades rurales que se creían definitivamente perdidos encuentran una gran aceptación entre la gente que se reincorpora vivamente a una cultura propia.

EXPOSICIÓN DE JUEGOS POPULARES TRADICIONALES

Si bien el taller estaba bastante completo con la parte teórica de documentación y la parte práctica del circuito de juego, que se desarrolló gracias a las amplias instalaciones del CREPA, tuvo el complemento de una exposición del autor del taller, de juegos populares tradicionales de la zona castellana. Cada juego está acompañado de su respectivo material, de una ficha con su origen, nombre, reglas, variantes y aspectos susceptibles de desarrollar con su práctica, acompañados en algunos casos de aspectos históricos o anécdotas.

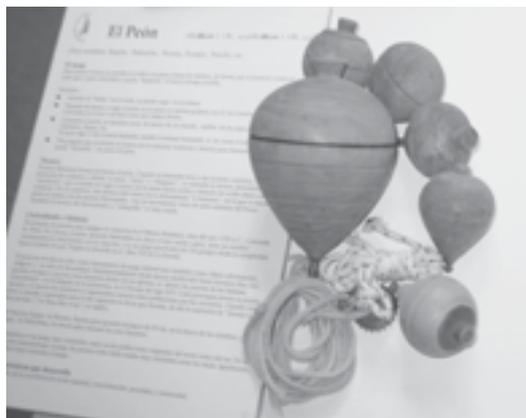
RELACIÓN DE JUEGOS

1. Juegos de lanzamiento

- Arco
- Cantearse
- Capar el agua
- Chirumba
- Gurrria
- Honda
- Taco
- Tirachinas

1.a Lanzamiento de precisión

- Alfileres
- Agallas
- Bochas



- Calva
- Canicas
- Peón
- Pitoles
- Rana
- Tabas
- Tango

1.b Precisión con bolos y bolas

- Las bolas
- Bolos de Abades
- Bolos de Bernardos
- Bolos de Muñoveros
- Urueñas
- Miguel Ibáñez
- Fuentepelayo

1.c Precisión con pelotas

- Pelota bote
- Pelota a lo alto
- Pelota mano
- Pelota pared

1.d Precisión con la teja

- Cantos de cara
- Cartones
- Rayuela

1.e. Precisión con monedas

- Cajones
- Calar la sandía
- Palmo

1.f . Precisión de clavar

- Clavo
- Hinue
- Murreo
- Garza
- Palmo
- Tazón



2. Juegos de manipulación de objetos

- Barcas
- Boliche
- Bastón
- Botón
- Chapas
- Carracas
- Cerillas
- Cinto-taba
- Cometa
- Cunas
- Diábolo
- Guitos
- Palillos
- Palos
- Perindola
- Pinza
- Platillo
- San Pedro
- Tres en raya
- Yoyó
- Zambomba

3. Juegos de locomoción. Saltos y equilibrio

- Aro
- Caballito
- Campana
- Carrera de sacos
- Cinto
- Columpio
- Cuatro esquinas
- Chorro pico tallo
- Gallina ciega
- Goma
- Higuín
- Marro
- Milano
- Moscardón
- Patinete
- Pídola
- Zancos

4 Juegos de fuerza

- Barra
- Corte de troncos
- Cucaña
- Gigantón
- Tirar al palo
- Salto del garrote
- Sogatira

La exposición del material de los juegos da una idea de la simpleza y sencillez del material de los mismos, ligada al medioambiente, a la imaginación de los niños y a la creatividad de los jugadores. Los materiales muchas veces entroncados con las profesiones del medio rural, originan las apuestas o los ritos de paso que se llevan a cabo en las festividades y dan una idea de hasta qué punto el juego forma parte de lo más profundo del ser humano. La escuela asume la gran responsabilidad de hacer de correa transmisora de los valores de ocio de nuestros mayores, donde tiene cabida no solo el estudio, la práctica y la recuperación de los juegos tradicionales sino exposiciones que, como esta, pretenden dar una visión más próxima y humana de los juegos populares tradicionales.





CÓMO SE PREPARA UNA VISITA AL MUSEO DEL PRADO: VER POCO Y BIEN

Salvador Fernández-Oliva
Escultor

VER POCO Y BIEN. ANTECEDENTES

En muchas ocasiones se pide a los artistas una explicación de sus obras desde varios puntos de vista; qué es lo que han querido expresar, como nació la idea, etc....

Y es que ante la obra de arte surgen interrogantes tan difíciles de contestar que nos pueden situar en una posición bastante incómoda, sobre todo cuando se nos supone "expertos" en la materia.

Antes de comenzar nos preguntamos: ¿es realmente necesario una explicación sobre el Arte?, ¿se puede explicar con palabras de forma satisfactoria?, y, en caso afirmativo, ¿bajo qué punto de vista hemos de explicarlo?

Y, más en concreto: En una visita a un museo con alumnos, por ejemplo al Museo del Prado, ¿qué debemos hacer?

La conclusión a la que hemos llegado es la siguiente: Basta con que los alumnos comprendan y comprueben por sí mismos que es imprescindible mirar el arte sin prisa: Tal como reza el título de este curso de verano: "Ver poco y bien".

DESARROLLO

Con un título como el propuesto, en una eventual visita, estamos obligados a escoger un número reducido de obras, que debemos contemplar durante unos cuatro minutos. Transcurrido ese mínimo tiempo dedicado a la "lectura" de la obra, sorprende que ocurran determinadas "cosas".

Recuerdo una visita con alumnos superdotados, organizada por la Comunidad de Madrid donde, al situarnos frente al tercer cuadro, algunos se sentaron en el

suelo, como quien esta seguro de que va a pasar un rato agradable. Y es que en los dos cuadros anteriores, uno se iluminó a nuestros ojos "inexplicablemente", y en el otro, el personaje cambió de expresión. Tuvimos la oportunidad de contrastar esta experiencia los veintitrés alumnos y los cuatro profesores que componían el grupo.

No se trata de enseñar a mirar (que por otra parte no sabemos muy bien en qué consiste) sino de mirar con ellos, de disfrutar y compartir la experiencia con ellos.

Es necesario ser conscientes de lo que hacemos y de lo que queremos lograr con la visita de los alumnos al museo. Si lo que hacemos es explicar los cuadros "a través del tema representado" (personajes, batallas, etc...) lo que conseguiremos es que el alumno aprenda Historia, pero no necesariamente aprenderá Arte. Esto sucede siempre que ante un cuadro empezamos diciendo: "este cuadro representa..."

Lo representado, el "tema", dejó de tener importancia desde el impresionismo, y estudiar la obra solo desde esa perspectiva conlleva el peligro de quedarnos en lo superficial.

No es este el único inconveniente: Cuando no hay "historia que contar" o "personajes que identificar", por ejemplo cuando en el cuadro están representados un par de zapatos viejos (Van Gogh) o unas manzanas (Cezanne), este método no nos permite acceder al cuadro. Los alumnos acostumbrados a enfocar el Arte desde una perspectiva exclusivamente histórica, se encuentran sin recursos para encarar el arte abstracto del siglo XX. Sin embargo, quien está entrenado para ver estructura, composición y color en las obras de los grandes maestros, puede repetir esa misma experiencia con el arte moderno.

Otro inconveniente del foco histórico, es que se distrae la atención del alumno hacia ideas o hechos históricos, que sean o no interesantes, no tienen nada que ver con el arte en si mismo, y van minando la capacidad de observación delante de los cuadros. Estos comentarios (importantes y necesarios también) podían reservarse para el aula y en el Museo concentrarse más en la percepción de la obra que tienen la oportunidad de contemplar. En muchos casos, nada más llegar ante el cuadro, el profesor o el guía comienza a hablar. Esto imposibilita la "lectura visual" del cuadro, y reduce la capacidad del alumno de interrogarse a sí mismo, de sorprenderse, en definitiva, de disfrutar de la obra.

Los museos ponen a disposición de los visitantes modernos sistemas de transmisión de la información que rodea las obras de arte, invitando a reducir la visita al museo a la escucha de dicha información, limitando la capacidad para desarrollar la propia percepción y la propia experiencia de la obras. Algo parecido sería

ir al teatro y en lugar de ver representar la obra, escuchar un breve resumen de la misma..., o en lugar de leer un libro, escuchar tan solo un resumen de la experiencia de la lectura realizado por otro.

Ante el conocimiento de lo gratificante de la experiencia del Arte, nos vemos obligados a buscar remedio frente a la situación descrita, que rodea gran parte de nuestros grandes Museos.

No se trata de evitar que ante la contemplación de una obra pueda haber una charla del guía o profesor, sino de conseguir que lo comentado contribuya a que los alumnos miren con calma las obras. No hay que olvidar que la pintura es una experiencia VISUAL, y solo tras dedicar un tiempo, breve pero necesario, a la contemplación de las obras, podemos apreciar las sutilezas que encierran y despertar un genuino interés por el arte.

Un mensaje que debe quedar claro incluso antes de la visita es que el Arte no se aprende sino que se disfruta. Dicho de otro modo: se puede aprender disfrutando. Los artistas de todas las épocas han trabajado para que disfrutemos con sus obras; para hacernos este mundo más agradable. ¿En cuantas ocasiones hemos podido ver visitas de clases en el Museo donde, lejos de disfrutar de la ocasión, los alumnos no hacían sino mirar de reojo para localizar la salida más cercana?

Partiendo del mensaje anterior: " vamos a disfrutar del Arte", proponemos una visita como la diseñada en la primera parte del libro "La creatividad de la Mirada", donde se plantea una forma de ver el Arte y disfrutar, y que requiere tan sólo una cosa: pararse y mirar.

CONCLUSIONES

Existe un manera objetiva de encarar el arte, de experimentarlo y observarlo. Solo requiere de nuestra atención sin distracciones durante tiempos de lectura visual muy breves. Se trata de ser conscientes de nuestra experiencia visual ante la obra, y un ejemplo claro de lo que esta puede ser lo podemos ver en el libro "La creatividad de la mirada", en sus páginas dedicadas al retrato ecuestre del Conde-Duque de Olivares de Velázquez:

"...Podemos hacernos una serie de preguntas sencillas delante de esta obra que nos permitan aprender a reconocer su estructura. Empezaremos preguntándonos: ¿Existe algún lugar del cuadro que nos llame más la atención? Si. El rostro del protagonista. ¿Por qué?...Por ser el lugar más iluminado, o para ser

más exactos, la luz más contrastada (el rostro esta rodeado por el tono oscuro, casi negro, del sombrero). Con la ayuda de este contraste tonal, el pintor ha conseguido un objetivo fundamental: Centrar nuestra atención en el motivo principal del cuadro. Existen otros contrastes tonales, no tan pronunciados, en la propia figura del jinete. En concreto, encontramos alineados los brillos de la armadura en el brazo y la pierna, hasta el estribo. El recorrido que siguen estas luces resulta ser una diagonal que atraviesa el cuadro. Si seguimos siendo conscientes de los "recorridos" propuestos por Velázquez para contemplar su cuadro, caemos en la cuenta de que los brillos en la grupa y el cuello del caballo están conectados por el sable a través de otra diagonal, que termina en un punto luminoso del cielo. Tenemos pues dos diagonales que se cruzan y se equilibran mutuamente. Existen dos diagonales secundarias con la misma orientación que la diagonal principal, de la misma manera que encontramos dos diagonales secundarias con la misma orientación que la segunda (la que hacía de contrapunto y equilibrio a la diagonal principal).."



Como se puede comprobar, damos prioridad a la lectura de la obra, que desarrollamos con detalle. Buscamos con ello adivinar la estructura de una obra, que no es más que la forma de este recorrido visual descrito. Es decir, rescatamos el

contenido abstracto de la obra, tal como decíamos al principio. Con ello conseguimos que el alumno sea capaz de extraer de una obra su construcción, los recursos utilizados, etc... independientemente del estilo o la época en que fue realizada, los temas representados, o las situaciones particulares que vivió el artista o los avatares que sufriera la propia obra en el transcurso de la Historia.

BIBLIOGRAFÍA

FERNÁNDEZ OLIVA, S. (2005): *La creatividad en la mirada*. Madrid. Dirección General de Promoción Educativa. Comunidad de Madrid.



VOLUNTARIADO Y PARTICIPACIÓN. CLAVES PARA UNA NUEVA CIUDADANÍA

Nieves Alonso Ortiz

Juan Luis Revuelta Sansegundo

*Dirección General de Voluntariado y Promoción Social
Comunidad de Madrid*

El voluntariado es el ejercicio libre, organizado y no remunerado de acciones de solidaridad y cooperación ciudadana en beneficio de otras personas y de la sociedad en su conjunto.

Esta definición resume la que, de forma más extensa, recoge la Ley 6/1996, de 15 de enero, del Voluntariado, que proporciona el marco general de protección por parte de los poderes públicos, de apoyo y garantía para estas actividades.

Más allá de los deberes de la buena vecindad o de la ayuda a los más cercanos -familiares, amigos, vecinos-, el voluntariado, concebido como actividad organizada que trabaja por el bienestar de la sociedad y fortalece su cohesión, ha venido recibiendo esa protección y el apoyo de las Administraciones públicas. La Comunidad de Madrid le otorgó su respaldo, de manera expresa, con la aprobación de la Ley 3/1994, de 19 de mayo, del Voluntariado Social.

El voluntariado de hoy es heredero de una larga historia de iniciativas dirigidas a ayudar a los más desfavorecidos. Sin embargo, las actividades que se reúnen en la actualidad bajo este término no se circunscriben al terreno asistencial, a prestar ayuda a excluidos, ancianos o personas con discapacidad.

Se extienden al terreno cívico en su sentido más amplio, al educativo, al cultural, al científico, al deportivo, al sanitario, a la cooperación al desarrollo, a la protección del medio ambiente, a la defensa de los derechos humanos, a la ayuda en casos de catástrofes y emergencias, y tantos otros como posibilidades haya de contribuir de manera altruista en proyectos de interés social.

La actividad voluntaria organizada supone, por lo tanto, el aprovechamiento de un tiempo, de la energía, las capacidades y la experiencia de muchos ciudadanos que, de otro modo, quedarían sin fruto.

En términos actuales podríamos afirmar que una sociedad que fomenta este ejercicio de la responsabilidad individual a favor del conjunto es una sociedad que pone las bases para realizar una buena gestión de su conocimiento, una sociedad que se comporta de manera inteligente.

La Comunidad de Madrid expresa con su lema "La Suma de Todos" el propósito de contar con todos los madrileños en un proyecto compartido de responsabilidad individual y de solidaridad, el mismo que ha inspirado la elaboración del Plan Regional de Voluntariado 2006-2010, que lleva por título "Claves para una nueva ciudadanía".

El voluntariado, en tanto que expresión de un compromiso libre y sin contrapartidas con la mejora de la calidad de vida de otras personas, es expresión de esa nueva ciudadanía invocada en el título del Plan Regional de Voluntariado.

Este Plan se desarrolla en torno a siete áreas que se han considerado esenciales, "claves" en sentido estricto. Estas áreas son la colaboración de las Administraciones Públicas, las acciones dirigidas al sostenimiento del voluntariado, el voluntariado y la viabilidad de las organizaciones, la constitución de redes para el trabajo conjunto, la presencia en el ámbito educativo, el fomento de una cultura de la solidaridad, el desarrollo de la responsabilidad social en el seno de las empresas y el apoyo a las nuevas fórmulas de voluntariado.

Entre todas estas áreas destaca por su posición central la dedicada a "Voluntariado y Educación". La conexión de la escuela y el voluntariado se revela fundamental para la tarea de educar ciudadanos, una tarea que compete, en primer lugar, a la familia, a la que no es ajena el conjunto de la sociedad y en la que la escuela tiene un papel de importancia crítica.

La normalización de este vínculo entre voluntariado y medio educativo es un elemento fundamental en el fortalecimiento de cualquier sociedad, en su desarrollo como una comunidad saludable y abierta.

Con este objetivo, la Dirección General de Voluntariado y Promoción Social de la Comunidad de Madrid ha puesto en marcha un programa de trabajo compartido entre las Consejerías de Familia y Asuntos Sociales -a la que pertenece- y la de Educación, que supone un proceso de acercamiento y colaboración entre centros docentes, Puntos de Información de Voluntariado (PIV) y entidades de acción voluntaria.

Este proceso contempla iniciativas de sensibilización y formación, así como la

integración de actividades de unos y otras. Prevé estimular la participación, el debate y la investigación con la misma intensidad que el desarrollo de iniciativas educativas concretas. En este mismo ámbito de acción se enmarca también la ampliación de la Red de Puntos de Información de Voluntariado en las universidades públicas madrileñas.

Quienes trabajamos para llevar adelante esta iniciativa compartimos con las entidades de voluntariado un objetivo: la necesidad de educar a niños, adolescentes y jóvenes en los valores que hacen posible la convivencia; en los valores que constituyen la esencia de una sociedad democrática: la libertad, la responsabilidad individual, el respeto, la justicia, la igualdad.

A menudo, a la vista de las informaciones a las que tenemos acceso, nos preguntamos cómo es posible que siga habiendo personas dispuestas a mantener una conducta responsable, respetuosa con su entorno, e incluso comprometida, aun a sabiendas de que su esfuerzo corre el riesgo de tener un resultado escaso o nulo.

No es extraño leer en la prensa noticias sobre la dificultad de lograr que los fondos recaudados para ayudar a las víctimas de catástrofes naturales o humanitarias lleguen de manera adecuada a su destino, informaciones sobre corrupción política, sobre el deficiente tratamiento de los residuos o del pobre mantenimiento de las redes de abastecimiento de agua.

Sin embargo, aun siendo conscientes de esos fallos, miles de personas continúan realizando donativos, acudiendo a votar, dando su confianza a unos u otros políticos que creen honrados, clasificando la basura y ahorrando agua en sus hogares.

Parecen comportamientos destinados a tener el mismo efecto que un vaso de agua vertido en el mar, pero es la determinación de estas personas, su organización, y su número, lo que permite albergar la esperanza de que la realidad deje de ser ésta que conocemos para ser mañana otra mejor.

La importancia de los proyectos que muchas ONG desarrollan en escuelas no descansa sólo en ese objetivo compartido que se enunciaba unos párrafos atrás, sino también en la fórmula que emplean para alcanzarlo: la acción y la experiencia personal. Una fórmula que es, quizá, la mejor para lograr que no se olvide lo aprendido. La acción determina con frecuencia el camino que toman las actitudes, tal y como muestran, en el terreno de la Psicología, por ejemplo, la Teoría de la Disonancia Cognitiva y los desarrollos teóricos y aplicados realizados en ese campo.

Por esta razón, las actitudes afianzadas de esta manera tienden a perdurar a lo largo de la vida y son la garantía de una forma de "estar en el mundo" -de comportamiento- en clave de ciudadanía.

Las iniciativas de las entidades de voluntariado en el ámbito educativo no tratan de promover una formación de tipo teórico para la convivencia. Lo que proponen, por el contrario, es vivir la experiencia directa de la empatía, de la solidaridad con las causas justas, de la percepción de las necesidades de los otros, y de las maneras -en ocasiones muy sencillas- en las que es posible hacer más fácil, más digna y más rica la vida de otras personas.

Tal vez el mejor ejercicio para aprender a convivir lo constituye el ponerse en el lugar del otro, lograr mirar y ver con sus ojos, sentir con todos sus sentidos. Puede que la mejor enseñanza que se pueda transmitir a niños y jóvenes sea la del sentido crítico, el desarrollo de la capacidad de pensar de manera autónoma, de buscar información y decidir por uno mismo.

Estos principios son también aplicables a la educación de adultos. Hoy la necesidad de aprender no concluye con el final de la educación obligatoria. Ni siquiera con la universitaria. El mundo es hoy tan complejo y el cambio tan veloz que la necesidad de formación es permanente si se quiere evitar el riesgo de quedar al margen de las oportunidades que surgen a nuestro alrededor.

El voluntariado es una fuente de aprendizaje y de enriquecimiento a lo largo de toda la vida. La sociedad madrileña y española no es la de hace pocos años. En tan sólo tres décadas, la longevidad de los madrileños ha aumentado diez años. La diversidad racial y cultural tiene poco que ver con la de hace apenas una década. Estos cambios exigen, de todos, flexibilidad, no ya para acomodarnos a las nuevas situaciones, sino para abordarlas de manera activa.

Necesitamos nuevas capacidades de respuesta, más responsabilidad, más disponibilidad para hacer frente a las nuevas demandas: las que plantea una población de más edad y que requiere más cuidados, la necesidad de establecer lazos de buena convivencia con personas que llegan de otros lugares, la de mantener la "alfabetización digital" para todos en una sociedad cada vez más dependiente de las tecnologías de la información y la comunicación. El voluntariado es una opción del mayor interés para las personas adultas y una herramienta de la máxima utilidad para los educadores de personas adultas.

Y aún hay más. Junto con los objetivos ya señalados de apoyo a otras personas y de fortalecimiento de la sociedad, las actividades de voluntariado repercuten tam-

bién en facetas que no cabe desdeñar. El voluntariado es fuente de autoestima y de bienestar para los propios voluntarios. Es un vehículo de extraordinaria potencia para combatir el aislamiento, para establecer lazos con otras personas, para el conocimiento y la cohesión de personas y grupos. Por esta razón se está extendiendo la incorporación a actividades de voluntariado entre grupos de personas tradicionalmente beneficiarias o receptoras de aquellas, como personas con discapacidad, inmigrantes o personas mayores.

Y, como ya hemos señalado, permite a estas personas compartir conocimientos, experiencias y habilidades que, de lo contrario, quedarían desaprovechados.

A estas alturas ha quedado ya justificada de manera suficiente la oportunidad y la conveniencia de que el voluntariado y los valores que lleva aparejados estén presentes a lo largo de todo el ciclo educativo. Si desde el inicio de su formación las personas toman contacto con las realidades que les son menos cercanas, habremos asentado -con más garantías- los cimientos de la responsabilidad y la participación social para el futuro. Por esto, el Plan Regional de Voluntariado considera esta área -la de Educación- decisiva para que el voluntariado arraigue de manera firme en la ciudadanía.

En centros educativos de enseñanza primaria, secundaria y en las universidades existen notables ejemplos de impulso del voluntariado y de la acción social. Sin embargo, estas iniciativas tienen carácter excepcional y suelen depender de la iniciativa de profesores, padres u otros miembros de la comunidad educativa. O, en otros casos, de la orientación y la sensibilidad de determinados centros. Por esto resulta imprescindible la implicación de los docentes, la voluntad de directores, orientadores y profesores para sacar el máximo partido de lo que el voluntariado y las entidades que lo promueven ponen a su alcance.

La educación en los valores mencionados, la solidaridad, la participación social, la conciencia de ciudadanía o el respeto por el medioambiente son elementos sustanciales del voluntariado que no pueden permanecer al margen de una educación integral.

A continuación presentamos, de manera resumida, los programas, medidas y objetivos operativos del Área 4 Plan Regional de Voluntariado 2006-2010 de la Comunidad de Madrid, titulada "Voluntariado y Educación", junto con los recursos que la Dirección General de Voluntariado y Promoción Social pone a disposición de los educadores y de todos los madrileños.

PLAN REGIONAL DE VOLUNTARIADO 2006-2010 DE LA COMUNIDAD DE MADRID, "CLAVES PARA UNA NUEVA CIUDADANÍA"

Área 4: Voluntariado y Educación

PROGRAMA 1

Fomento de experiencias de solidaridad y voluntariado en los centros educativos.

Objetivo Específico 1

Apoyar a los centros educativos y al personal promotor del voluntariado en estos centros.

Medidas

- 1.1 Detección de experiencias de aplicación del voluntariado y de sus valores solidarios en centros educativos.

Objetivos Operativos

- 1.1a Estudio y análisis acerca de las experiencias ya existentes relacionadas con el voluntariado y con experiencias de solidaridad en la escuela.
- 1.1b Elaboración de un primer diagnóstico cualitativo y cuantitativo y creación de una base de datos que sirva como punto de partida para el estudio de la realidad y el trabajo posterior.

Medidas

- 1.2 Formación de educadores y personal de centros educativos en todo lo concerniente al voluntariado.

Objetivos Operativos

- 1.2a Oferta de cursos y talleres sobre voluntariado dirigidos a los educadores. Se estudiarán, previamente a la programación, las necesidades más significativas de éstos en materias relativas a la gestión, metodología, aplicación, etc.
- 1.2b Establecer una línea de comunicación con la Consejería de Educación para promover la inclusión de cursos relativos al voluntariado dentro de la oferta educativa de los Centros de Apoyo al Profesorado.

Medidas

- 1.3 Elaboración de herramientas del educador.

Objetivos Operativos

- 1.3a Creación en los PIV de un servicio de asesoramiento permanente a los centros educativos en materia de voluntariado en sus ámbitos territoriales correspondientes.
- 1.3b Inclusión en el Servicio de Documentación del Centro de Promoción del Voluntariado de la sección bibliográfica y de recursos pedagógicos que puedan servir de apoyo en la aplicación del voluntariado en la escuela.
- 1.3c Elaboración de un catálogo que se actualizará con los fondos documentales existentes, adquisiciones, novedades, etc., que se distribuirá en los centros educativos de la Comunidad de Madrid.
- 1.3d Creación de un espacio en la web www.madrid.org/voluntarios donde se ofrezcan recursos documentales con modelos de gestión, buenas prácticas, legislación, formación, bibliografía, etc. a los educadores con interés en la promoción del voluntariado, y en conexión con la web de la Consejería de Educación.

Objetivo Específico 2:

Potenciar la coordinación y el conocimiento mutuo entre las EAV y los centros educativos.

Medidas

- 2.1 Motivación a las Entidades de Acción Voluntaria para que planteen programas de acción en los centros educativos.

Objetivos Operativos

- 2.1a Facilitar el acercamiento de las EAV a los centros educativos como posibles lugares de sensibilización y de acción, con ocasión del Día Internacional del Voluntariado así como otros días de especial relevancia social: Día de la Paz, del Medioambiente o de la Mujer, etc.

Medidas

- 2.2 Fomento de foros y eventos para el trabajo en común.

Objetivos Operativos

- 2.2a Realización de unas jornadas de reflexión y encuentro donde se analice la realidad del voluntariado en el sistema educativo de la Comunidad de Madrid.

Medidas

- 2.3 Incorporación a la red de los PIV la función de enlace entre las EAV y los centros educativos.

Objetivos Operativos

- 2.3a Incentivar a las EAV y a los centros educativos en cada PIV, para que pongan en marcha programas de voluntariado concretos.

Medidas

- 2.4 Creación de redes.

Objetivos Operativos

- 2.4a Creación de una red estable con propuestas de trabajo en voluntariado y solidaridad.

PROGRAMA 2

Fomento y fortalecimiento del voluntariado en la Universidad.

Objetivo Específico 1

Apoyar las estructuras universitarias de voluntariado.

Medidas

- 1.1 Formación y asesoramiento al personal de las estructuras universitarias de voluntariado.

Objetivos Operativos

- 1.1a Realización de una oferta específica de formación de formadores y responsables de voluntariado universitario.
- 1.1b Inclusión del asesoramiento específico del voluntariado universitario en el Centro de Promoción y Formación del Voluntariado y en los PIV universitarios.

Medidas

- 1.2 Apoyo a la creación de una red universitaria de voluntariado.

Objetivos Operativos

- 1.2a Creación de una red de voluntariado universitario, apoyando la coordinación de la red universitaria de Puntos de Información de Voluntariado con las EAV que colaboren de manera sistemática con las universidades en los distintos aspectos relacionados con el voluntariado en la Universidad.
- 1.2b Realización de unas jornadas sobre Voluntariado y Universidad.

Medidas

- 1.3 Herramientas del responsable de voluntariado universitario.

Objetivos Operativos

- 1.3a Inclusión en el servicio de documentación de los PIV universitarios de una biblioteca y recursos audiovisuales e informáticos para consulta del personal encargado de la formación de los voluntarios universitarios, así como de investigadores.
- 1.3b Inclusión en la web www.madrid.org/voluntarios de una aplicación avanzada que ofrezca recursos documentales con modelos de gestión, buenas prácticas, legislación, formación, etc. a los responsables de voluntariado universitario.

Objetivo Específico 2

Apoyar la investigación universitaria sobre el voluntariado.

Medidas

- 2.1 Se apoyará la investigación y la docencia universitaria sobre el voluntariado.

Objetivos Operativos

- 2.1a Creación de un concurso público de financiación de proyectos universitarios de investigación (tesis, estudios de campo, publicaciones, etc.) que refuercen el conocimiento sobre esta área y que creen mejores cimientos, tanto en el voluntariado universitario, como en el del resto de la sociedad.

PUNTOS DE INFORMACIÓN

En la Red de Puntos de Información de Voluntariado de la Comunidad de Madrid, en el teléfono 900 444 555 y en la página web www.madrid.org/voluntarios puedes consultar sobre actividades de voluntariado, formación, entidades y otras muchas informaciones de interés.

COMUNICACIONES

LA MOCHILA PEDAGÓGICA PARA ADULTOS: REDESCUBRIENDO LA CIUDAD DE "SANFER". José Luis Barrio de la Puente y Alberto Auvray Caro.

MUJER: IMAGEN, SONIDO Y PALABRA. Nuria Miquel Muzas, Visitación Rodríguez Olmo e Isabel Ruiz Fernández.

LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA. WEBQUEST. Paula García García-Tenorio y David Méndez García.

INTERVENCIÓN ESPECÍFICA CON MUJERES MARROQUÍES. Amelia García Peña.

APRENDE JUGANDO CON LÓGICA. Rafael Rodríguez Martín.

PROYECTO DE INNOVACIÓN: ALFABETIZACIÓN DIGITAL PARA LA VIDA COTIDIANA. Alfredo Fuentes Bernabé y Jesús García de la Cruz.

"DE CINE". OPTATIVA DE 6º. Eduardo Cabornero Martínez.

ACCIONES INNOVADORAS Y GLOBALIZADORAS PARA EL INICIO DE CURSO CON 6º DE ESPA. Amparo Ibáñez Montoya, José Antonio Buzón Benjumea, Fernando Moya Molina y Paula García García-Tenorio.

"LOS MEDICAMENTOS". UNA OPTATIVA PARA 6º DE EBA CON VOCACIÓN DE SERVICIO PÚBLICO. M.^a Isabel Aroza Salazar-Sandoval.

EXPERIENCIA EDUCATIVA: LA APLICACIÓN DE LAS TIC EN EL AULA DE MATEMÁTICAS EN EBPA. Margarita Quintanilla Rojo, M.^a Luisa Laguna Martínez y José Luis Barrio de la Puente.

PROYECTOS EUROPEOS CHAGAL Y CHAGAL-SETUP: CURSO DE ACCESO A LA ESPA. José María Amaro Correas.

LA DIVERSIDAD EDUCATIVA EN EL DISEÑO DE PROGRAMAS PARA PERSONAS MAYORES EN EPA. M.^a Lourdes Pérez González.

LAS PRÁCTICAS EN TALLERES OPERATIVOS: "SERVICIOS CULTURALES Y A LA COMUNIDAD" Y "CONFECCIÓN". Pepa Gil Amigo y Begoña de Orte González de Villaumbrosia.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UN CENTRO DE EPA. Susana Lletjós Llambias, Gloria Martín Coronado y Pilar Martínez López.

CUATRO PROCESOS ARTESANALES: BRONCE, CERÁMICA, GRABADO Y VIDRIO. Vicente Mora y Eduardo López Arigita.



LA MOCHILA PEDAGÓGICA PARA ADULTOS: REDESCUBRIENDO LA CIUDAD DE “SANFER”

José Luis Barrio de la Puente y Alberto Auvray Caro
Profesores de CEPA de San Fernando de Henares. Madrid

INTRODUCCIÓN

Los profesores que imparten clase en los Centros de Educación de Personas Adultas saben que, aunque los alumnos sean adultos, en muchas ocasiones no conocen el entorno económico, social y cultural del municipio donde residen. Por este motivo, y con el objetivo de dar a conocer al alumnado su entorno, se decidió desarrollar el proyecto de innovación educativa interdisciplinar en el CEPA de San Fernando de Henares (Madrid), titulado "La mochila pedagógica para la educación de personas adultas: redescubriendo la ciudad de "SanFer".

El proyecto educativo ha dado a conocer plenamente a los alumnos la realidad que les circunda: la historia, el arte, el medio ambiente, el ocio y tiempo libre, desarrollándolo en el contexto académico y en el contexto socioeducativo.

Los contenidos que se han desarrollado pertenecen al Currículo escolar y están plasmados en las programaciones de los diferentes campos de conocimiento de la educación básica de las personas adultas y en la Programación General Anual.

El proyecto se ha realizado en la Educación Secundaria de las Personas Adultas para desarrollar la convivencia, la dimensión moral y cultural, es decir, se ha pretendido desarrollar el plano interno: la representación que cada uno tiene de sí mismo, y el plano externo: el rol y el estatus social.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

Los objetivos más importantes que se han pretendido conseguir con el desarrollo del proyecto son los siguientes:

- a. Acercar la ciudad de San Fernando de Henares a los alumnos, que son los que la habitan, impulsando su investigación histórica y cultural.
- b. Favorecer en el alumnado el conocimiento, la participación y la implicación en todas las actividades artísticas y culturales del municipio, consiguiendo así una concienciación comprometida, una participación y una colaboración en la mejora de la ciudad.
- c. Ayudar a los alumnos adultos a mirar y admirar su ciudad y a disfrutarla; así como a conocer la historia, los rincones, los recursos, el medio ambiente y los servicios más importantes.
- d. Potenciar en los alumnos adultos la información, el conocimiento, la creatividad y el disfrute personal, así como los comportamientos más críticos y responsables.
- e. Desarrollar capacidades para conseguir una orientación en la vida, una educación socializadora, un asesoramiento sobre opiniones diferentes, elecciones entre alternativas y educar en la capacidad para tomar decisiones.
- f. Promover la solidaridad y la equidad para así poder conseguir una mejor calidad de vida y un desarrollo respetuoso con el entorno y por tanto más saludable.
- g. Favorecer la interculturalidad mediante la participación del alumnado de los cursos de español para inmigrantes y de los cursos de enseñanza para el desarrollo personal y la participación en el proyecto educativo.

DESARROLLO DEL PROYECTO

Actividades realizadas

Teniendo en cuenta la gran cantidad de objetivos específicos perseguidos, se organizaron varias actividades de los diferentes campos de conocimiento, entre las que se destacan las siguientes:

- **Visitas a la Biblioteca de San Fernando de Henares.** Se realizaron varias visitas guiadas a la biblioteca donde solicitaron el carné de biblioteca, se les mostró las diferentes dependencias, visionaron un video didáctico sobre la elaboración de paños en la Real Fábrica de San Fernando de Henares del s. XVIII, y visitaron una exposición de libros antiguos, destacando una réplica del "*Libro de Buen Amor*".
- **Visitas al Ayuntamiento.** Los alumnos asistieron a varias visitas guiadas al Ayuntamiento, en alguna de ellas accedieron a la página Web del Ayuntamiento, donde hicieron un recorrido virtual por las zonas más importantes de la ciudad.

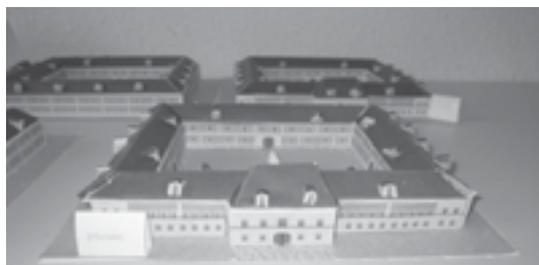
- **Realización de un recorrido didáctico y pedagógico.** Se eligió un viernes del mes de mayo para asistir a una conferencia sobre la historia y la arqueología de la ciudad, impartida por una especialista del tema; a continuación los alumnos y los profesores, acompañados por un técnico del Ayuntamiento, recorrieron los principales parques y jardines donde se estudiaron las diferentes especies animales y vegetales de la zona. Antes de comenzar la conferencia, los alumnos llenaron su "mochila pedagógica" de diverso material didáctico, entre el que se destaca: libro de historia de la ciudad, trípticos sobre energía renovable, folletos sobre el medio ambiente, plano de la ciudad, etc.

- **"Déjame que te cuente...": Una historia oral de San Fernando de Henares y su entorno.** Con esta actividad se ha dado a conocer la historia contemporánea de San Fernando y sus alrededores a través del recurso de la historia oral. Los alumnos entrevistaron a personas mayores de su entorno para recabar información sobre historias vividas desde la guerra civil española.



Posteriormente se elaboró un libro artesanal con todas las informaciones recogidas y redactadas que se expuso en la fiesta fin de curso.

- **Construcción de una maqueta de la Real Fábrica de paños de San Fernando de Henares.** Los alumnos del Tramo I y II de la Educación Básica de Personas Adultas realizaron la maqueta de dicha fábrica del S. XVIII. Se expusieron en la fiesta fin de curso. Así los alumnos pudieron realizar medidas reales de la Real fábrica a través de las medidas de la maqueta utilizando las escalas correspondientes.



- **Realización de fotografías geométricas de los edificios emblemáticos del municipio.** Los alumnos tomando como base las fotografías digitales de los edificios más importantes y del mobiliario urbano, reconocieron los distintos elementos matemáticos (simetrías, cuerpos geométricos, lados, vértices, aristas, ...). También aprendieron a calcular superficies y volúmenes de figuras geométricas sencillas: áreas de figuras planas, volúmenes de esfera y cubo.

- **Elaboración de un periódico del centro.** Durante el curso los alumnos realizaron varias visitas al periódico "El País". En el tercer trimestre elaboraron un periódico con noticias locales fomentando de esta manera una actitud reflexiva y crítica ante los medios de comunicación social. En la fiesta fin de curso se repartieron ejemplares entre los asistentes.



Orientaciones metodológicas

La metodología se ha basado en los principios pedagógicos fundamentales de la participación y la creatividad, motivando y posibilitando que todo el alumnado acceda a las actividades planificadas. La metodología ha sido participativa y se han potenciado las actitudes cooperativas y no competitivas, mediante el trabajo en equipo.

El desarrollo del proyecto se llevó a cabo durante tres fases. En la primera fase se diseñó el proyecto y se realizaron varias sesiones para dar la información necesaria y ponerlo en marcha. En la segunda fase se realizaron diversas actividades de aula, actividades culturales, conferencias, talleres, trabajos de investigación, visitas guiadas, ... Por último en la tercera fase se realizó la evaluación del proyecto por parte del profesorado y del alumnado, elaborando la memoria final.

Evaluación

En el desarrollo del proyecto se hicieron varias evaluaciones, en la evaluación inicial se comprobó el grado de conocimiento que presentaba el alumnado respecto al tema, durante el desarrollo de las actividades se realizó otra evaluación con el objetivo de introducir algunas modificaciones, aunque no fue necesario, también se hizo una evaluación final.

En la evaluación se han utilizado instrumentos variados para recoger información y datos. Se han utilizado los siguientes criterios de evaluación: la motivación y el interés, la participación en las diferentes actividades, el interés por el trabajo cooperativo y las actividades trabajadas. Se destaca que el alumnado valora muy positivamente el número de sesiones, el clima ambiental y las actividades completadas. La valoración del proyecto hecha tanto por el alumnado como por el profesorado ha sido muy positiva.

CONCLUSIONES

- Las diversas actividades llevadas a cabo en los diferentes campos de conocimiento y la metodología aplicada han fomentado el interés del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se ha potenciado la capacidad de observación, análisis y reflexión ante cualquier tema tratado, favoreciendo el intercambio de opiniones y experiencias y aumentando la relación personal.
- El alumnado ha tenido que investigar y buscar la información necesaria para realizar diferentes actividades, como por ejemplo noticias para el periódico, datos en la biblioteca e historias para el libro. Por tanto, ha aprendido, reconociendo el trabajo bien hecho y valorando su importancia.
- Con esta forma de trabajar contenidos mediante proyectos interdisciplinares de innovación educativa, se han acercado los contenidos al alumnado, haciéndolos útiles, prácticos y aplicados a la vida cotidiana, resultando muy motivador para el alumnado.
- Con el desarrollo de este proyecto educativo se ha conseguido fomentar en los alumnos el conocimiento de su localidad pudiendo descubrir todo el potencial que le ofrece su pueblo.
- Ha sido una experiencia muy positiva por su carácter práctico, educativo, cultural e interdisciplinar.
- Por último, es necesario que este tipo de proyectos lleguen cada vez más a los alumnos y entren a formar parte de la programación formativa de los centros. Esta experiencia se podrá aplicar en otros contextos, entornos y municipios de las diferentes Comunidades Autónomas.



MUJER: IMAGEN, SONIDO Y PALABRA

*Nuria Miquel Muzas, M.^a Visitación Rodríguez Olmo
Rosario Izquierdo Vecino e Isabel Ruiz Fernández.
Profesoras del CEPA Fuencarral. Madrid*

JUSTIFICACIÓN

En el Centro de Educación de Personas Adultas de Fuencarral, consideramos que la interacción profesorado-alumnado es el vehículo fundamental para educar en el ámbito de desarrollo personal; por esto, las actividades de tutoría están dirigidas a todo el alumnado.

La L.O.E. establece como objetivos de la Educación de personas adultas el desarrollo de capacidades personales, en los ámbitos expresivos, comunicativos y de relación interpersonal, de la capacidad de participación en la vida social y cultural de forma democrática, el fomento de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, así como el análisis y valoración crítica de las desigualdades entre ellos.

En este sentido, pensamos que la labor del profesorado como tutores resulta de vital importancia para ofrecer al alumnado la posibilidad de desarrollarse personalmente y con ello ofrecer a los alumnos una educación integral que no quede reducida a la mera transmisión de contenidos.

Dada la gran heterogeneidad que presenta nuestro alumnado, la orientación y la tutoría están encaminadas a dar cobertura a multitud de aspectos por los que los alumnos muestran interés. Partimos de una inquietud cultural que percibimos y pretendemos despertar una actitud de sensibilidad ante las obras de arte y las producciones literarias, para desarrollar temas transversales como la educación en la igualdad de género, en derechos y oportunidades, en la diversidad, la interculturalidad y el respeto a la diversidad, de gran importancia tanto en el plano social como educativo.

Consideramos que las actividades generales del Centro dentro del ámbito de la tutoría fomentan la participación, crean Centro, desarrollan el ámbito expresivo, comunicativo y de relación interpersonal contribuyendo así a la formación en valores que es una de las áreas contempladas dentro de nuestro Plan de Acción Tutorial.

Por eso a lo largo del curso realizamos actividades generales en fechas conmemorativas como la *Navidad*, el *Día Internacional de la Mujer Trabajadora* y el *Día del Libro*.

La mujer como figura integrante en el plano social, como inspiración y motivo de creación de obras artísticas, representadas en distintas épocas, fue el motivo de conexión con la conmemoración del "*Día Internacional de la Mujer Trabajadora*".

OBJETIVOS GENERALES

- Conocer las distintas facetas de la mujer a lo largo de la Historia.
- Adquirir conciencia de que la situación actual de las mujeres es producto del reconocimiento de un trabajo y labor realizado por generaciones anteriores.
- Contrastar los cambios sociales, políticos, culturales y educativos desde 1856 hasta la actualidad, que han afectado al papel de la mujer.
- Incidir sobre la importancia de hacer efectiva la igualdad de derechos en la sociedad actual, potenciando la no asignación de roles en función del sexo.
- Promover la cooperación e intercambios de actividades entre centro.
- Promover la participación personal del alumnado en la vida del centro.
- Favorecer el desarrollo personal de los alumnos, fomentando su integración en la vida del centro.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Descubrir significados simbólicos en la obra de arte, en la música y en la literatura, como expresión de distintas visiones de la mujer en diferentes facetas y distintas épocas.
- Potenciar la capacidad de disfrute de la obra de arte, la música y la literatura mediante un proceso activo de educación de la mirada y del oído.
- Desarrollar la sensibilidad artística, musical y literaria como fuente de formación y enriquecimiento cultural.
- Entender las obras de arte, música y literatura en su globalidad, susceptibles de ser disfrutadas por sí mismas y valoradas como documento testimonial de una época y una cultura.
- Comprender las relaciones entre las diferentes formas de expresión artística, en una misma época.
- Exponer un texto escrito oralmente, de manera correcta y siguiendo unas pautas de expresión.
- Fomentar la colaboración y el trabajo entre compañeros. Respetar normas

- para elaborar trabajos en equipo.
- Incentivar el uso de la biblioteca como recurso y lugar de trabajo.

CONTENIDOS

La mujer en la Historia

- Historia social, laboral, educativa de la mujer en España, desde 1839-1983.

La mujer madre

- *Madonna con niño y ángeles*. Filippo Lippi (1406-1469). Galería de los Uffizi.
- *Nana de la cebolla*. Miguel Hernández.
- Motete " *Flos Florum*". Guillaume Dufay (1397-1474).

La Donna Angelicata

- *La primavera*. Sandro Botticelli (1445-1510). Galería de los Uffizi.
- *Soneto XXIII*. Garcilaso de la Vega.
- Pintura sonora. Claudio Monteverdi (1567-1643).

La mujer en la sociedad

- *Fiesta en un parque*. Watteau (1684-1721). Museo del Prado.
- *Cartas de amor de una monja portuguesa*. Mariana Alcoforado.
- *Suite en Re Menor*. Marín Marais (1656 -1728).

La mujer en la naturaleza

- *Desnudo en la playa*. Fortuny (1838-1874). Casón del Buen Retiro.
- *Palabras para Julia*. José Agustín Goytisolo.
- *Fandango*. Luigi Boccherini (1743-1805).
- *Nana n° 3*. Manuel de Falla.

La mujer primitiva

- *Jóvenes polinesas*. Paul Gauguin (1848-1903).
- *Quisqueya*. Mercedes Virginia Gutiérrez.
- *Nocturno n° III. Sirenas*. Claude Debussy (1862-1918).

La mujer campesina

- *Espigadoras*. Rafael Zabaleta (1907-1960). Museo de Bellas Artes de Bilbao.
- *Madrigal: Cómo ha de ser tu voz*
- *Danza de la pastora*. Ballet sonatina. Ernesto Halffter (1905-1989).

Retratos de mujer

- *Retrato de mujer d' après de Rubens*. Rafael Canogar (1934).
- *Figulinas*. Manuel Machado.
- *Lied Wie Solten Wir Geheim*. Opus 10 nº 4. Richard Strauss (1864-1949).

La mujer y el sufrimiento de la guerra

- *El Guernica*. Pablo Ruiz Picasso (1881-1973). Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- *La guerra*. José Agustín Goytisolo.
- *Cant dels Ocells*. Pau Casals (1876 -1973).

Los derechos de la mujer

- *El cortejo en puntillas*. Paul Delvaux.
- *Peregrino*. Luis Cernuda.
- *Pasajes Channels and Winds*. Ravi Shankar y Philip Glass. 1937.

La mujer madre

- *Retrato de mi madre*. Gutiérrez Cossío (1889-1970).
- *Paisajes para pensar*. Rosalía de Castro.
- *Hijas de Eva*. Pedro Guerra.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

La actividad general fue preparada y realizada con motivo de la conmemoración del "Día Internacional de la Mujer trabajadora". Dirigida a todo el alumnado del Centro, en jornada de mañana y de tarde para facilitar la participación de todos los grupos. No la presentamos como una actividad aislada, ya que durante el primer y segundo trimestre se realizaron actividades previas y posteriormente actividades de proacción enmarcadas dentro del Plan de Acción Tutorial, trabajando las áreas de: participación, desarrollo personal y de formación en valores.

Actividades previas

- Cruz Roja llevó a cabo el proyecto "Sensibilizar para prevenir", con el objeto de responder a la necesidad detectada de trabajar para que la ciudadanía en general y las mujeres en particular, para que identifiquen situaciones de violencia de género como principal fórmula de prevención.
- "Charla de Amnistía Internacional" sobre la investigación y acción centrados en impedir y poner fin a los abusos graves contra el derecho a la integridad física y mental, contra la libertad de conciencia y de expresión y el derecho

a no sufrir discriminación.

- Visita al Museo del Prado y al Centro de Arte Reina Sofía para ver obras de los pintores italianos del siglo XV y XVI, y la colección permanente de finales del siglo XIX y principios del siglo XX.
- Exposición "El Faraón" como forma de aproximarnos y conocer algo más de otra cultura.
- Visita guiada a Alcalá de Henares, haciendo el recorrido por los principales edificios monumentales con referencias histórico-culturales a las épocas del Renacimiento y Barroco.
- Exposición sobre "Globalización Laboral: descubriendo un mundo de desigualdades" con paneles aportados por la ONG Paz y Desarrollo.

Desarrollo de la actividad general y metodología

La actividad del "*Día Internacional de la Mujer Trabajadora*" se realizó en la sala multiusos, para dar cabida a todos los alumnos del Centro. Constaba de dos partes: en la primera se desarrolló el contenido de la **Mujer en la Historia** y en la segunda se desarrolló **Mujer: imagen, sonido y palabra**.

Para el trabajo sobre la mujer en la Historia, en la que se daba una visión general sobre la Historia social, laboral y educativa de la mujer en España, desde 1839-1983, partimos de la obra "*Mujer, trabajo y sociedad*", de **Luis Alberto Cabrera**.

Los alumnos participantes fueron los de sexto de ESPA. El trabajo se realizó en grupos pequeños. La actividad tuvo lugar durante las tres últimas semanas de febrero.

Para la presentación de **Mujer: imagen, sonido y palabra** se hizo una selección de doce obras pictóricas partiendo de la época del Renacimiento en Italia y llegando hasta el siglo XX. Posteriormente se buscaron fragmentos musicales de la misma época y poemas o textos literarios con el mismo tema o de la misma época.

A partir de la diapositiva de una pintura proyectada en la pantalla, tres profesoras hacían:

- Un breve comentario de aspectos de contenido, forma, época, significado... de la obra de arte.
- Una introducción o explicación de un fragmento musical relacionado en forma, contenido y época con la imagen presentada y audición de dicho fragmento musical.
- Lectura de un poema o texto literario relacionado con el contenido, la forma,

la época o el movimiento de la obra de arte presentada, previa una introducción para explicar algún aspecto destacable del mismo.

Se mantenía la proyección de la diapositiva durante la audición musical y del poema o el texto. En algunos casos una música de fondo servía de ritmo a la lectura.

Actividades de proacción

En el "*Día Internacional de la Mujer trabajadora*" se consiguieron los objetivos propuestos y se despertó en los alumnos un especial interés por participar en otras actividades similares, por trabajar en grupo, investigar... Se canalizó a través de la celebración de la "Segunda Semana del Libro" realizada del 24 al 28 de abril. En las actividades que se programaron desde el Departamento de Comunicación; los alumnos tuvieron mucho más protagonismo, siendo muy interesante y enriquecedor el proceso de trabajo previo que habían desarrollado fundamentalmente en clase de Lengua y Literatura. La participación de los alumnos se amplió a más cursos y la actividad general, que se hizo el 27 de abril, fue el broche final de todo el proceso.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD GENERAL REALIZADA EL "DÍA INTERNACIONAL DE LA MUJER TRABAJADORA"

La actividad, que duró aproximadamente una hora, mantuvo la atención y entusiasmo de los alumnos. Consideramos que se cumplieron los objetivos propuestos y que se creó un clima propicio para la reflexión del papel de la mujer y para apreciar, sentir y percibir las diferentes manifestaciones artísticas. Se realizó una segunda exposición en el CEPA Mar Amarillo siendo igualmente bien acogido por el alumnado.

Consideramos que la coordinación de las tres profesoras con la bibliotecaria y el enfoque desde la perspectiva del arte, la música y la literatura, hizo que el resultado conseguido fuera más satisfactorio del esperado. Creemos además que prácticas similares se pueden generalizar en el trabajo diario del Centro.



LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA. WEBQUEST

Paula García García-Tenorio y David Méndez García
Profesores del CEPA de Coslada. Madrid

INTRODUCCIÓN

Las "WebQuests"¹ son actividades de aprendizaje realizadas con recursos informáticos e Internet preseleccionados por el docente y recogidos y diseñados en una página creada por él mismo. Los estudiantes acceden a estas fuentes a través de una web creada por los profesores, seleccionan y analizan la información que contiene y, a través de la realización de una serie de tareas y labores de investigación, sintetizan en un trabajo final su aprendizaje. Con esto en mente, el profesor suministra datos y aporta instrucciones acerca de los sitios en los cuales se encuentra la información, y los alumnos deben buscar (si fuese necesario) otros que los complementen. De esta forma, los estudiantes se centran en utilizar y reelaborar la información más que en buscarla. Se pretende así que su aprendizaje goce de mayor autonomía y profundidad. Mientras, la labor del profesorado sería tutorial, de guía y de evaluación, tanto en el diseño de la actividad como en su desarrollo.

El proyecto de realización por parte de los alumnos de un trabajo sobre la guerra civil española surge de la necesidad de aproximar la historia y las nuevas tecnologías a los alumnos de 6º EBPA del centro de adultos de Coslada. Las características tan diversas de estos alumnos, que cubren un amplio abanico de edades, necesidades, intereses y experiencias (con un alto número de alumnos jóvenes que provienen de años de fracaso escolar), así como sus diferentes ritmos de aprendizaje y las notables diferencias que presentan en su base académica, hicieron patente la necesidad de implicarlos más profundamente en su proceso de aprendizaje. Para ello, las TIC son de gran ayuda, y ofrecen la posibilidad de renovar o adquirir conocimientos informáticos a la vez que realizan un trabajo de investigación sobre un período fundamental de nuestra historia.

¹ La herramienta pedagógica 'WebQuest' está muy difundida en diferentes países, por lo que es fácil encontrar información y modelos de diseño en la red. He aquí tres páginas interesantes al respecto: <http://webquest.org/> (en inglés), <http://www.eduteka.org/webquest.php3> (en español) y <http://www.webquestcat.org/> (en catalán).

La diversidad del alumnado inspira la idea de la realización del trabajo en grupos, de tal forma que aquellos que poseen más conocimientos de informática ayuden a aquellos con menos habilidades en el manejo de estos medios y ello implica, a su vez, una mejor cohesión del grupo y la adquisición de habilidades sociales por parte de los miembros de la clase.

Nuestro proyecto está concebido para un número relativamente pequeño de alumnos con probada madurez, los cuales deben trabajar determinados aspectos de la guerra civil española. Previamente a la elaboración del trabajo con ayuda de la web, el tema se ha tratado en clase, y los estudiantes deben poseer una visión de conjunto de los puntos concretos que van a investigar.

El diseño de la webquest está establecido en torno a tres apartados:

Tareas previas

Se trata, por una parte, de un warming, diseñado con el programa de didáctica informática JClic (muy accesible y sencillo de utilizar: en este programa están las bases para diseñar ejercicios tipo puzzle, crucigramas, test de respuesta múltiple, etcétera)².

Por otra parte, existe otra sección con enlaces a tutoriales sobre el programa Power Point, cuyo sencillo uso debe ser conocido por, al menos, una parte de los alumnos antes de comenzar su labor de investigación.

Parte central

La parte central de la web contiene las instrucciones para la elaboración de un trabajo de investigación sobre tres grandes temas que tienen como eje la guerra civil española. Esta investigación se desarrolla en grupo y tiene como objetivo final la exposición ORAL del tema correspondiente con ayuda de una presentación Power Point³. Los grupos debían investigar, por este orden, los siguientes aspectos de la guerra civil:

- La importancia de las ideologías en el conflicto.
- Algunos de los personajes históricos con mayor alcance en el desarrollo de la contienda.

² JClic es una versión para Java del anterior Clic 3.0. Esto hace que se pueda integrar en forma de applet en cualquier página web para ser utilizado de forma transparente en el ordenador de cualquier usuario. Tanto JClic como Clic 3.0 son programas de diseño de actividades pedagógicas, del mismo tipo que HotPotatoes y otros. Existe mucha información y actividades ya diseñadas en la red. Su página oficial es <http://clic.xtec.net/es/index.htm>.

³ Existen varios programas de manejo de presentaciones multimedia. Elegimos Power Point por ser el más extendido.

- Tres de las batallas o frentes más trascendentales.

En principio, el trabajo está ideado para ser expuesto y realizado de forma grupal, pero debido a la cantidad de información existente sobre estos tres temas se diseñaron instrucciones para que se repartieran diferentes tareas entre los miembros de los equipos.

La web tiene un apartado diferente para cada uno de los grupos, y en estas secciones se les dan instrucciones precisas de los puntos que deben investigar sobre los diferentes subtemas de su trabajo, los objetivos que se deben conseguir, el proceso de trabajo que hay que seguir⁴, los enlaces a páginas web específicas para ese grupo y un espacio donde aparecen enlaces generales para todos los grupos. La búsqueda y selección de las páginas web válidas y adecuadas es un proceso que los docentes deben realizar de forma exhaustiva, ya que el caudal de páginas web con información tergiversada o pretendidamente imparcial es enorme.

Evaluación

El tercer apartado del proyecto es la evaluación, la cual aparece detallada en las instrucciones de la webquest, y donde se explica a los alumnos los tres medios mediante los cuales serán evaluados. Es imprescindible que los alumnos, para planificar convenientemente sus tareas, conozcan de forma previa el método de evaluación; a saber:

- Los resultados de las actividades iniciales realizadas con el JClic⁵.
- A esta NOTA se sumará la evaluación que de su exposición realicen sus compañeros. Para esta evaluación los profesores preparamos una plantilla en la que se recogen muy diversos aspectos que se han de EVALUAR como la claridad, la vocalización, el uso de ejemplos, el nivel de conocimientos, el tipo de materiales empleados, etc.
- La tercera vía usada para la evaluación se centra en el resultado del test sobre la exposición que acaban de escuchar y que todos los alumnos deben contestar, ayudándose, si lo necesitan, de notas tomadas durante la intervención del grupo correspondiente. Este test es confeccionado por los miembros del

⁴ Respecto a esto debemos decir que una secuenciación más detallada de lo que aparece en la webquest, asignando un número de horas determinadas a cada uno de los pasos del proceso de trabajo, es muy recomendable, ya que de otro modo, las reuniones del grupo y las puestas en común de los miembros del mismo, que son tan importantes para desarrollar una buena exposición final, pierden relevancia ante la tendencia de los estudiantes al trabajo individual.

⁵ Una de las ventajas de este programa es que contiene una sección 'Informes' que registra datos de gran ayuda para la evaluación del alumno (como, por ejemplo, el número de actividades completadas e incompletas, el tiempo que se ha tardado en resolver cada tarea y una estimación de la efectividad de las respuestas del alumno medida en tanto por ciento).

equipo que expone, contiene los elementos básicos de dicha exposición y su elaboración ha sido supervisada por los docentes.

CONSIDERACIONES ABIERTAS A LOS COMPAÑEROS DOCENTES

Tras la experiencia de uso de esta herramienta, queremos compartir algunas precisiones de orden práctico que nos parecen de interés.

La primera sería que la aplicación de esta webquest en la enseñanza de adultos implica que, dada la posibilidad de una asistencia irregular del alumnado, se tome en consideración el porcentaje de asistencia a las sesiones de trabajo. Es de la mayor relevancia, porque el método de investigación de una webquest presupone una implicación directísima del alumno en su propio aprendizaje, del que se hace sumamente responsable. El alumno construye su propio tema en coordinación con sus compañeros, por lo que no existe un algo previo a su tarea que pueda aprender por otro medio no-presencial.

Una traba no prevista en el diseño de esta webquest ha sido la limitación de una parte importante de los alumnos en la exposición oral. Si se considera la expresión oral como un objetivo didáctico irrenunciable, sería necesario preparar más concienzudamente al alumnado para ello (bien como una parte integrada en la webquest, bien desde otras áreas). El uso de la presentación multimedia, que permitía una mayor riqueza de procesamiento de diversos tipos de información (imágenes, vídeos, sonidos...), fue concebido como un medio de apoyo a las exposiciones de los grupos, pero en algún caso resultó a la inversa.

Por otra parte, consideramos la aplicación de la herramienta Webquest una experiencia pedagógica altamente satisfactoria, cuyos resultados en la capacitación de habilidades y adquisición de conocimientos del alumno son de mayor calidad que con otros métodos didácticos (léase, la clase magistral)⁶.

Por último, acerca de la labor del profesorado en el uso de aulas TIC, deseamos dejar dos apuntes para la reflexión. El primero es que, a pesar de lo que ciertos tópicos puedan sugerir, el uso de herramientas informáticas, como el de cualquier útil pedagógico, implica planificación, conocimiento de la herramienta y versatilidad en su uso. El segundo es que, a diferencia de lo que puede ocurrir con otros medios, la informática en el aula da lugar a problemas y eventualidades específicos (desde técnicos hasta en la conducta de los alumnos) que derivan de la mayor complejidad

⁶ Podríamos afirmar que, incluso, son de cualidad diferente.

interactiva del ordenador respecto de la pizarra, el libro, el vídeo o el audio. Sin embargo, estamos convencidos de que esa misma complejidad es sumamente aprovechable con fines pedagógicos.



INTERVENCIÓN ESPECÍFICA CON MUJERES MARROQUÍES

Amelia García Peña

Profesora del CEPA Sierra Norte de Torrelaguna. Madrid

INTRODUCCIÓN

El CEPA Sierra Norte de Torrelaguna es un centro comarcal con un ámbito de actuación en 14 municipios de la sierra de Madrid, en lo que se conocía como la sierra pobre. Nuestros pueblos están ubicados en la zona sur de este amplio territorio que discurre a ambos lados de la carretera de Burgos. Los pueblos están dispersos, son pequeños y con poca comunicación entre ellos. Sus habitantes se dedican a los oficios tradicionales, a los relacionados con el turismo y la hostelería, la atención geriátrica, que va en aumento al construirse centros de tercera edad, y a las actividades físico-deportivas.

El aumento de la población inmigrante de origen magrebí en la zona, ha dado lugar a un grupo de alumnas con unas características especiales, esto es, las mujeres magrebíes.

Este colectivo suele reunir las siguientes características:

- Mujer joven que acaba de llegar al país.
- Llevan tiempo en Torrelaguna, pero que no han salido de su grupo cultural.
- No trabajan y, en muchos, casos sin aprendizajes básicos escolares.
- Muchas de estas mujeres tienen hijos en edad escolar, la mayoría en la escuela infantil, disminuye algo en el colegio y es escaso el alumnado en el IES.
- Hay un alto grado de analfabetismo, incluso en su idioma.

Algunas de las situaciones a las que se tienen que enfrentar y que son la base de esta intervención que realizada con ellas son:

- Situaciones educativas en relación al colegio de sus hijos: reuniones de

padres, con los tutores, boletines de notas.

- Seguimiento e información de la salud: pedir cita en el centro médico, explicar síntomas de la enfermedad.
- Trámites administrativos en entidades públicas o privadas: solicitar empadronamiento, acudir al banco.
- Situaciones socioculturales que difieren de su cultura.

Estas circunstancias se solventan con la intervención de un interlocutor adolescente que acompaña a las mujeres, en muchos casos sin existir relación familiar.

ESTRATEGIAS

A principio de curso se ha establecido la coordinación entre los agentes implicados:

1. Contacto con la Trabajadora Social y la Mediadora para exponer el proyecto de intervención.
2. Apoyo de una voluntaria externa conocedora de la cultura magrebí, para la información y difusión de la oferta a la población implicada.
3. Solicitud de un espacio provisional en el colegio para la reunión, captación y posterior enseñanza de español, que sirva de puente hasta crear el hábito de asistencia y trasladarse posteriormente a un aula del CEPA.

Durante el proceso de información y captación se pretende ir acercando la información de la oferta formativa de forma progresiva, en tiempo, espacio e interviniendo las tres personas: voluntaria, mediadora y maestra del CEPA:

- La mediadora social y una intérprete (voluntaria de Torrelaguna que domina el árabe, francés y magrebí, natural de Marruecos y familiar de alumnado del CEPA), informan a las mujeres marroquíes, en el patio del colegio cuando llevan a sus hijos, sobre la posibilidad de asistir a clases de español en el mismo colegio, en un horario adaptado a sus necesidades.
- Una reunión informal en un aula cedida por el CEIP Cardenal Cisneros con las primeras alumnas, la mediadora social, la intérprete y la profesora, para dar a conocer los recursos existentes y constatar las necesidades y demandas de este colectivo. También se ofrece la enseñanza de español como medio de conocimiento e integración en la vida escolar, para posibilitar un buen seguimiento de sus hijos.

De esta manera el proceso de intervención educativa se desarrolla, en un primer momento en el Colegio; acompañando a la mediadora a las madres, desde la entrada de los niños al aula del colegio, al espacio cedido por el colegio para las clases de español con la profesora del CEPA. Al principio, la profesora se traslada al Colegio a impartir las primeras clases. Esto es así los dos primeros meses, hasta que hay un número más o menos fijo de alumnas que vienen con regularidad. Entonces es cuando el grupo se traslada al CEPA.

La mediadora social acompaña a las alumnas matriculadas desde el colegio hasta el aula de adultos en el CEPA una vez superado el primer periodo de contacto y captación. A partir de aquí, las alumnas se van haciendo más autónomas hasta que deja de ser necesario que las acompañen hasta el centro, ya que la asistencia se ha regularizado.

VALORACIÓN ACTUAL

- Se han utilizado medios informáticos que han resultado muy atractivos para ellas y con logros importantes en la adquisición de vocabulario.
- Se interesan por aprender a comunicarse con otras instituciones además del colegio.
- Ha habido una incorporación de nuevas alumnas una vez que ha funcionado el "boca a boca" entre ellas.
- Se ha ampliado el horario de un día a la semana a dos, a petición de las propias alumnas.

Es importante, en esta experiencia, que la población a la que va dirigida vea la necesidad del aprendizaje de la lengua y su utilidad en la vida cotidiana. Creemos que es fundamental que sean autónomas y no utilicen a sus hijos como "traductores".

Sin la colaboración y coordinación de todas las personas implicadas en el proyecto, hubiera sido difícil llegar a este colectivo. Creemos que el papel de Ikram, nuestra voluntaria ha sido decisivo, conocía a todas las mujeres y transmitía la información en un idioma comprensible, no nos referimos solo a su lengua materna, la comunicación entendida en sentido amplio.

LA REALIDAD DEL AULA

En total hay trece alumnas matriculadas, de las cuales seis asisten con regulari-

dad. Una de las principales características del grupo es su heterogeneidad en lo que a su nivel de dominio del español se refiere. Este nivel oscila entre la alumna que ni siquiera ha estado escolarizada en su lengua materna, hasta la alumna que ha asistido en Marruecos a un colegio francés y conoce perfectamente la grafía del alfabeto español y tiene nociones de conceptos gramaticales en francés que aplica a sus conocimientos de nuestro idioma.

El trabajo en clase se suele dividir en parejas según su nivel de conocimiento del español. Como las alumnas vienen a clase los lunes y los miércoles, se ha enfocado el trabajo oral el primer día de la semana y el trabajo escrito en el otro; siempre teniendo en cuenta que, tanto lenguaje oral como escrito van intrínsecamente unidos.

Los lunes, la clase se imparte en el aula de informática. A través de una aplicación informática con audio, se trabaja distinto vocabulario relacionado por temas: la ropa, los alimentos, la casa, la salud etc. Esta clase resulta muy motivadora para las alumnas debido al interés que genera poder acceder a los ordenadores y trabajar con cierta autonomía. Este día el trabajo es más homogéneo, aunque con distintos ritmos.

Los miércoles, las tareas están más enfocadas hacia la lecto-escritura. Las alumnas que no han estado escolarizadas en su lengua materna no sólo tienen que ser alfabetizadas en español, sino que han de ejercitar su motricidad fina. Con las alumnas con un nivel medio, dentro de este grupo, se trabaja sobre todo la lectura comprensiva. Finalmente, con las alumnas con mayor conocimiento del español se trabajan más contenidos gramaticales, demandados por ellas.

En este momento el grupo está inmerso en la preparación de una actividad que se va a desarrollar con motivo de la celebración del Día de la Mujer, en la Casa de Cultura de Torrelaguna y en el que van a estar implicadas también alumnas españolas, con el fin de potenciar la relación entre culturas, la española y la marroquí. Este encuentro se va a realizar a través de un eje de interés: la cocina; intercambiando ideas, recetas, opiniones, etc. y compartiéndolas a través de una mesa redonda.

En todo este proceso han sido fundamentales las relaciones que han surgido entre las alumnas, tanto entre sí, como con la profesora. Las alumnas han encontrado un lugar de convivencia, donde han establecido relaciones más personales entre ellas. Por norma general, antes de entrar a clase, se dedican unos 5 o 10 minutos de charla entre todas, mientras van llegando. Esto se ve reflejado en el aula cuando se ayudan unas a otras con el trabajo, traduciendo si es necesario, pregun-

tando en voz alta lo que puede ser interesante para todas, no necesariamente relacionado con lo que se está tratando en ese momento a nivel académico. También existen momentos de distensión donde surge la broma. Al finalizar la clase se esperan unas a otras para marcharse. De aquí que, aunque las alumnas captadas en un principio en el colegio eran cuatro, el grupo lo formen trece alumnas, esto es, el "boca a boca" ha funcionado entre ellas.

En cuanto a la relación con la profesora hay que destacar que ha sido fundamental que sea mujer para desarrollar un clima de confianza. De este modo existe un intercambio personal y cultural en ambas direcciones.

La parte afectiva, de encuentro, y formación de grupo es previa a todo aprendizaje, se han establecido relaciones muy personales y ya surgen temas íntimos de consulta o debate. El contacto físico, la mirada firme y la complicidad de grupo van creando un clima de confianza y apoyo en la que aparecen las emociones compartidas.

Con todo esto hemos logrado un aula al que las alumnas acuden con entusiasmo, y donde se desarrolla además de una intensa actividad de enseñanza-aprendizaje un intercambio personal y cultural enriquecedor para todas, alumnas y profesora.



APRENDE JUGANDO CON LÓGICA

Rafael Rodríguez Martín

Profesor del CEPA de Colmenar Viejo. Madrid

PLANTEAMIENTO

Este trabajo se basa en una experiencia desarrollada en el aula con los Tramos II y III de Educación de Adultos. Tuvo como finalidad poner en funcionamiento un conjunto de capacidades para desarrollar la inteligencia y el pensamiento creativo; capacidades mentales referidas a la deducción, a la inducción y al desarrollo de estrategias.

Utilizamos juegos de tablero tradicionales y modernos, además de diferentes tipos de rompecabezas matemáticos.

Objetivos generales

- Desarrollar estrategias de pensamiento creativo.
- Elaborar un plan general de acción.
- Estimular y ejercitar el pensamiento y el razonamiento lógico.
- Crear la base para una posterior formalización del pensamiento matemático.
- Desarrollar hábitos y actitudes positivas frente al trabajo escolar.
- Promover el intercambio de relaciones personales.
- Fomentar la cooperación, la comunicación y el trato con personas.
- Estimular cualidades personales y sociales: afirmación, confianza, cooperación, aceptación de normas, trabajo en equipo, reconocimiento y valoración del éxito ajeno.

Contenidos

- Juegos tradicionales de tablero en las diferentes culturas.
- Juegos de tablero modernos.

Relación de juegos de tablero:

-Alquerque	-Hex	-Salta y captura
-Atrapado	-Hexagrama	-Salto de caballo
-Avances	-Intercambio 3	-Salto de la rana
-Awithlaknannai	-Intercambio 7	-Seega
-Bloqueado	-Intercambio 8	-Sipu
-Bridg-It	-Intercambios	-Solitario cuadrado
-Buitres y cuervos	-La Cadena	-Solitario francés
-Cambios	-La estrella solitaria	-Solitario inglés
-Cercar la liebre	-La Pettie	-Solitario triangular
-Chevalier	-Lau kati kata	de 15 casillas
-Cinco en raya	-Los 16 soldados	-Solitario triangular
-Corderos y tigres	-Molino de doce peo- nes	de 21 casillas
-Damas chinas x 2	-Molino de nueve peones	-Surakarta
-Damas chinas x 6	-Mu torere	-Sz'kwa
-Diamante	-Nim	-Tablut
-Diana	-Nimbo	-Taktik
-El asalto	-Pentalfa	-Targüi
-El halcón y las palo- mas	-Peralikatuma	-Tic-tac-toe
-El zorro y las ocas	-Pong hau k'i	-Tiko
-Estrella de 8 puntas	-Reversi	-Tres en raya
-Fanorona	-Rover	-Tri-Ex
-Go-Moku	-Sacoma	-Triple intercambio
-Hasami Shogi		-Vacas y leopardos
		-Yoté

- Rompecabezas matemáticos en el plano:
 - Teorema de Pitágoras.
 - Tangram.
 - Pentominós.
- Rompecabezas en tres dimensiones:
 - Cubo Soma.
- Rompecabezas de armar y desarmar:
 - Liberar la anilla.
 - Pasar la bola.

Objetivos específicos

- Elaborar un estudio pormenorizado de la estrategia de resolución de un juego.

- Conseguir jugar en pareja, en forma cooperativa, buscando juntos la estrategia ganadora y asesorándose mutuamente para no cometer errores ni jugadas precipitadas.
- Experimentar el placer que produce sumergirse en la resolución de una tarea interesante a priori.
- Valorar el tiempo y esfuerzo ocupado en la práctica de un juego capaz de producir satisfacciones de índole intelectual.
- Comprensión e interiorización del teorema de Pitágoras.
- Ser capaz de elaborar una guía didáctica sobre un tema matemático.
- Ser capaz de reproducir en papel el diseño de un juego en dos dimensiones.
- Elaborar recopilaciones de soluciones, clasificándolas con arreglo a uno o dos criterios, cuidando el orden y la limpieza.
- Adquirir destreza en el desarrollo de soluciones alternativas.
- Afianzar conceptos geométricos: teorema de Pitágoras, área, volumen, perímetro, etc. Mediante la manipulación de las piezas de los juegos.
- Adquirir soltura en el análisis y resolución de problemas de lógica matemática presentados en orden creciente de dificultad.
- Adquirir la técnica de comenzar por resolver situaciones simplificadas de un problema antes de abordar el mismo.
- Desarrollar el proceso: análisis mental - síntesis mental - síntesis material.
- Adquirir interés y placer personal en la práctica y resolución de juegos lógicos.
- Satisfacción personal al proponerse una meta y llevarla a cabo. (Por ejemplo, conseguir 30 de las 240 soluciones del Soma)
- Elaborar estrategias de resolución de un problema.
- Elaborar estrategias de clasificación y comparación de soluciones.
- Adquirir destrezas en la visualización de figuras en tres dimensiones.
- Ser capaz de elaborar materialmente juegos vistos en el comercio o en publicaciones que la persona considera dignos de interés.
- Adquirir soltura en el dibujo a mano alzada de figuras tridimensionales de elementos cúbicos, en perspectiva caballera o isométrica.
- Ejercitar la visión espacial para la resolución de tareas concretas.
- Ser capaz de elaborar una secuencia de dibujos que indiquen la resolución de un problema, utilizando una plantilla.
- Ídem, pero sin plantilla.

Actividades

- Con los juegos de tablero:

- Practicar diversos juegos de tablero de tipo solitario, solo o en pareja.
 - Elaborar un estudio pormenorizado de un solitario, reflejando la secuencia de movimientos que lleva a su resolución en el mínimo de pasos, en forma gráfica.
 - Ídem, reflejando la secuencia en forma de pares ordenados.
 - Practicar en parejas diversos juegos de tablero para dos jugadores.
 - Elaborar conjuntamente un estudio pormenorizado del juego donde se refleje y explique la estrategia ganadora, con texto y gráficos.
 - Realizar algunos tableros de los juegos propuestos, utilizando escuadra, cartabón y compás, sobre cartulina o madera contrachapada.
 - Realizar las fichas de los juegos con materiales simples y de elaboración rápida: monedas, botones, pintura en aerosol.
 - Realizar algunos tableros de juegos en el ordenador con un programa gráfico sencillo: Paint, PSP, etc.
- Con Pitágoras:
 - Realizar manipulativamente el teorema de Pitágoras con las piezas del rompecabezas.
 - Elaborar una guía didáctica de cómo construir un rompecabezas similar para un triángulo rectángulo cuyo ángulo menor sea de 35° .
 - Elaborar una ficha explicando el teorema de Pitágoras.
 - Resolver problemas relativos a dicho teorema.
 - Realizar un rompecabezas de Pitágoras en cartulina o madera contrachapada.
 - Con el Tangram:
 - Resolver diversas figuras de tipo geométrico.
 - Dibujar el despiece de dichas figuras, una vez resueltas, con precisión, respetando las proporciones entre las piezas.
 - Resolver diversas figuras de personas, animales y objetos.
 - Dibujar su despiece a mano alzada, procurando respetar las proporciones.
 - Calcular la superficie de cada una de las siete piezas, estableciendo relaciones entre ellas.
 - Calcular el perímetro de cada una de las siete piezas.
 - En cada figura resuelta, calcular el perímetro.
 - Elaborar conclusiones acerca del área y del perímetro de las diversas figuras resueltas.
 - Con los Pentominós:

- Dibujar los doce pentominós sobre papel cuadriculado, sin ver los modelos.
- Calcular el perímetro de cada una de las piezas.
- Haciendo 3 grupos de 4 piezas, formar 3 figuras iguales.
- Dada la plantilla de los 12 pentominós encajados en un rectángulo de 10x6, pegarla sobre cartón grueso o madera contrachapada y recortar las piezas para obtener un juego completo. Pensar también en recortar un marco alrededor que se pegará sobre una base.
- Encontrar algunas soluciones sobre el rectángulo de 10x6. (Hay 2.339...)
- Llevar un registro gráfico de las soluciones encontradas, cuidando la presentación.
- Dadas ciertas soluciones, elaborar variantes de las mismas.



- Dado el contorno de una figura realizada con los doce pentominós, resolverla.
- Formar rectángulos con 3, 4, 5 o 6 pentominós.
- Resolver duplicaciones de cada pentominó. Cada pentominó, excepto el X y el V, puede ser construido a escala (duplicando el tamaño) usando cuatro de los restantes pentominós.



- Resolver triplicaciones de cada pentominó. Cada pentominó puede ser construido a escala (triplicando el tamaño) usando nueve de los restantes pentominós.



- Con el Cubo Soma:

- Realizar una primera toma de contacto con las piezas: manipulación, visualización de los cubitos que componen cada pieza,...
- Dibujar a mano alzada cada pieza, en perspectiva caballera.
- Dada una plantilla con figuras formadas por dos piezas, construir las figuras y colorearlas en la plantilla.

- Lo mismo con las plantillas de 3, 4, 5 y 6 piezas.
- Finalmente, con la plantilla en la que todas las figuras se componen de 7 piezas.
- Dentro de cada serie, visualizar los cubos que forman cada pieza.
- Con las 7 piezas, puede formarse un cubo de 240 maneras distintas. Encontrar, por ejemplo, 30 soluciones.
- Dada una plantilla (ver ficha: Plantilla de soluciones), colorear las soluciones encontradas. Como la pieza en forma de T siempre aparece en una arista del cubo, colocarla siempre en la misma posición para poder comparar las soluciones encontradas y no repetir las.





PROYECTO DE INNOVACIÓN: ALFABETIZACIÓN DIGITAL PARA LA VIDA COTIDIANA

*Alfredo Fuentes Bernabé y Jesús García de la Cruz
Profesores del CEPA Oporto. Madrid*

INTRODUCCIÓN

El propósito del Proyecto es desarrollar una acción educativa que dé respuesta a las necesidades de aprendizaje específicas detectadas en nuestros alumnos y alumnas mayores en los siguientes entornos tecnológicos:

- Lectura de pantallas: bancos, metro, RENFE, parquímetros, aeropuertos, entradas de espectáculos, compra de sellos postales, etc.
- Telefonía móvil.
- Imágenes digitales.
- Correo electrónico.

JUSTIFICACIÓN

La intención de llevar a cabo este Proyecto de Innovación surgió el curso pasado tras detectar que gran parte de nuestros alumnos de más edad sentían la necesidad de formarse informática y digitalmente, ya que en la vida cotidiana, "las máquinas" iban sustituyendo a las personas y se sentían inseguros a la vez que dependientes, a la hora de hacer uso de estas tecnologías que cada vez están más presentes en todos los ámbitos de nuestras vidas.

Por otro lado, conocían las ventajas que aportan las Tecnologías de la Información y Comunicación pero, por su edad, se autoexcluían de las ofertas formativas que de continuo se hacen.

La reflexión sobre las posibles causas nos llevó a la propuesta de realizar un Proyecto de intervención educativa paralelo al diseño curricular que incluyese innovaciones metodológicas y didácticas adaptadas al perfil de los alumnos que

teníamos de referencia.

En septiembre del presente curso escolar 2005/2006, retomamos la propuesta elaborando un proyecto de intervención centrado en dotar al alumnado mayor de 65 años, de los conocimientos digitales e informáticos básicos que le permitiera desenvolverse con cierta seguridad en la sociedad actual, en el que nos implicamos varios profesores del Centro, como así se recoge en la Programación General Anual.

RELACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN CON EL PROYECTO EDUCATIVO O CON EL PROYECTO CURRICULAR DEL CENTRO

Tanto en el Proyecto Educativo del Centro como en el Proyecto Curricular se hace hincapié en la necesidad de que el alumno:

- Actualice sus conocimientos y destrezas de acuerdo con las exigencias de la sociedad actual.
- Participe de forma más activa en la vida cotidiana en la que se desenvuelve.
- Se adapte a los cambios sociales que se producen en nuestra sociedad.

ORGANIZACIÓN GENERAL DEL CENTRO PARA LLEVAR A CABO EL PROYECTO

- Abrir un grupo de Alfabetización Informática y Digital específico para nuestros alumnos mayores de 65 años.
- De los catorce profesores de la plantilla del Centro, siete participan en el proyecto.
- El número máximo de alumnos implicados vendrá dado por la capacidad del aula de Informática: 24.

OBJETIVOS GENERALES

- Ayudar a las personas mayores a eliminar las barreras tecnológicas.
- Potenciar la autonomía e independencia.
- Potenciar el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Adaptar la oferta formativa a las necesidades y características múltiples de los sujetos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Objetivos del Centro

- Fomentar el interés de los alumnos mayores de 65 años por el uso de las nuevas tecnologías.
- Ampliar las enseñanzas de las nuevas tecnologías a un número mayor de alumnos.
- Ampliar las posibilidades del uso pedagógico del aula de informática.

Objetivos del profesorado

- Utilizar el aula de informática por alumnos no específicos de un grupo de informática.
- Diseñar actividades que impulsen la utilización de las nuevas tecnologías por parte de los alumnos.
- Crear situaciones en las que los alumnos de mayor edad, pierdan "el miedo" a utilizar las herramientas de que se componen las nuevas tecnologías.

Objetivos orientados a los alumnos

- Adquirir los conocimientos básicos para poder utilizar las nuevas tecnologías.
- Poder compartir con sus familiares más jóvenes estas tecnologías, especialmente nietos.
- Utilizar las nuevas tecnologías para realizar documentos básicos, para poder comunicarse con otras personas o desarrollar trabajos.
- Utilizar las técnicas informáticas para poder buscar información a través de la red.
- Utilizar las nuevas tecnologías para poder comunicarse con sus familiares y/o amigos, a través del correo electrónico, móviles, SMS, etc.

CONTENIDOS

Instrumentos informáticos básicos:

- Pantalla, teclado, ratón e impresora.
- Encendido del ordenador.
- Manejo del ratón.
- Word: creación de documentos básicos.

- Utilización de las herramientas básicas: avanzar, retroceder, corregir.
- Internet.
- Correo electrónico.

Situaciones cotidianas

- Utilización de equipos informáticos.
- Creación de documentos.
- Lectura de pantallas: bancos, metro, RENFE, parquímetros, aeropuertos, entradas de espectáculos, compra de sellos postales, etc.
- Uso de Internet: callejero, mapas geográficos, banca telefónica, etc.
- Correo electrónico.

Teléfonos móviles

- Prestaciones básicas de los teléfonos móviles: llamar, recibir, recuperar llamadas perdidas, recibidas y enviadas, listín telefónico, despertador, agenda, calculadora, etc.
- Recibir y mandar SMS.

Imágenes digitales

- Abrir un CD de fotos.
- Copiar archivos de imágenes.
- Escaneado de fotos familiares.

TEMPORALIZACIÓN - SECUENCIACIÓN

El curso comienza el 3 de octubre y finaliza el 1 de diciembre, con el cómputo total de 60 horas.

En el caso de que la evaluación del proyecto sea positiva, y siga habiendo demanda, esta formación se ofertará también para el próximo curso escolar.

RECURSOS

Materiales

- Aula de informática dotada con:

- 12 ordenadores conectados en red, más el del profesor.
- 2 impresoras (inyección de tinta y láser).
- Pizarra.

- Inventariable:
 - Audiovisuales: transparencias.
 - Informáticos: CD ROM.
 - Documentos impresos: libros, revistas, *dossier*, etc.

Humanos

- Profesores implicados en el Proyecto.

PROCESO DE EVALUACIÓN PREVISTO

- Proceso de seguimiento:
 - Mensualmente en la reunión correspondiente de la Comisión de Coordinación Pedagógica.

- Evaluación del Proyecto. Esta se realizará en dos momentos y por las siguientes personas u organismos:
 - Final del Proyecto: Equipo de profesores responsables del proyecto y Comisión de Coordinación Pedagógica.
 - Anual: Claustro y Consejo de Centro.



“DE CINE”. OPTATIVA DE 6º

Eduardo Cabornero Martínez
Director del CEPA de Entrevías. Madrid

"Yo pienso que hay historias que nacen de la realidad y que tu vas en busca de esos personajes, te meten en ese mundo". Patricio Guzmán.

INTRODUCCIÓN

El cine es, ante todo, un medio de comunicación. Algo que utilizamos las personas para contar historias, contar cosas, comunicarnos. No se trata de contar por contar, sino de contar algo que nos interese contar. Esta idea es el comienzo y va a ser el eje de **Cine, optativa de 6º** curso de Educación de Personas Adultas (EA).

La idea es que en el tiempo en el que se desarrolla la asignatura, contemos algo apoyándonos en el lenguaje cinematográfico.

Esta asignatura es una optativa cuatrimestral, el alumnado elige cuáles van a ser sus optativas en el curso. En los últimos tres cursos hemos podido ofertarla y se ha desarrollado con regularidad. Por cuantificar en tiempos, muy importante este concepto en educación y en el mundo del cine, la optativa se desarrolla en un cuatrimestre, este último curso ha sido en quince semanas. Las clases son de dos periodos lectivos, de una hora cada uno, que se desarrollan en un solo día, uno a continuación del otro. Esto permite que se puedan trabajar aspectos más en profundidad que si se repartiera el horario de la asignatura en dos días.

Cuando nos ponemos a contar algo, lo podemos hacer de una forma documentada o con una historia ideada, inventada, que nos lleve a conocer algo. Cuando en cine hacemos un documento que explique algo que ha sucedido o que está sucediendo estamos haciendo un **documental**. Cuando contamos algo con una historia, estamos realizando una película de **ficción**. Esta dualidad, que frecuentemente se funde, es uno de los puntos de partida de la asignatura. El alumnado desde el primer día se pone a pensar en un tema para contarlos de una forma documental y otro para contarlos con una historia de ficción.

Según la duración, una obra cinematográfica puede ser lo que entendemos por una **película**, entre noventa minutos y dos horas, aproximadamente. Y un corto, este puede tener una duración entre cinco y veinte minutos. Dadas las características de nuestra empresa, lógicamente, vamos a trabajar con cortos.

Como vemos, palabras en negrita, vamos configurando un vocabulario básico cinematográfico. Poco a poco este vocabulario, en el grupo, lo vamos haciendo nuestro.

OBJETIVOS

- Conocer los elementos básicos del mundo del cine.
- Realizar una práctica cinematográfica, un corto, en el que se tengan presentes los siguientes aspectos:
 - El cine como medio de comunicación social.
 - Oficios y funciones.
 - Componentes del lenguaje cinematográfico.
 - El guión cinematográfico.
 - El cuaderno de rodaje.
 - Los géneros cinematográficos.
- Conocer la historia de este medio de comunicación.

FASES

Primera fase. La técnica cinematográfica

Unas siete semanas, nos vamos familiarizando con la técnica cinematográfica:

- El **guión**. Comenzamos escribiendo una breve sinopsis de las historias que se nos ha ocurrido, en muy pocas líneas. En grupo de dos o tres personas se hace este trabajo. Se continúa en grupo más grande, hasta un máximo de seis personas, dándole forma a esas ideas. Escribiendo el guión literario y posteriormente el cinematográfico. Se realizan "*story-board*" (cuadernos de rodaje) en los que el dibujo es fundamental para estudiar la ubicación de la cámara y la utilización de planos.
- **Tipos de planos** (planos panorámicos; planos generales; planos fl o americanos; planos medios; primeros planos; primerísimos planos; planos detalle; picados; contrapicados y de ángulo normal, a la altura de los ojos). Hacemos ejercicios haciendo fotos de todos los planos sacando copias en papel e

inventando historias, en parejas, con esas fotos.

- **La secuencia** es nuestra unidad natural de trabajo. Hay que tenerlas muy estudiadas, muy preparadas ya que vamos a contar con cinco o seis para contar una historia.
- **Movimientos de cámara**, de la cámara fija de los primeros tiempos del cine, en los que estaba estática, fue evolucionando al girar sobre su mismo eje y finalmente a desplazarse al tiempo que grababa, los "*travelling*". Estudiamos otros movimientos más sofisticados que se utilizan actualmente pero que están fuera de nuestro alcance a la hora de realizar cine. Con historias de cómic buscamos escenarios y, una vez decidida la ubicación de las cámaras, hacemos ejercicios de grabación. Practicamos, siempre practicamos, movimientos de cámara.
- **Oficios cinematográficos**. Analizamos cuáles son estos oficios. Nos servimos del listado de la última entrega de Premios Goya, para diferenciar cada uno de ellos. Se pone mucho hincapié en que todas las personas que participan en los grupos tienen que hacer de todo (siguiendo la metodología de la Escuela Cubana de Cine) dar ideas, escribir el guión, dirigir, actuar, manejar "trastos" (aparatos), encargarse de aspectos de producción, montar, rotular y trabajar lo previo a la exhibición.
Tiene especial relevancia **la producción**. Después de escrito el guión hay que tenerlo todo listo para poder grabar. No solo localizados los escenarios, también preparados. El centro es el lugar en el que más se graba, pero también en la calle, en parques próximos, cafeterías, mercados, casas, ... Y hay que estar seguros de que no vamos a tener problemas de última hora. Además hay que tener todo el *atrezzo* listo.
- Pero sobre todo hay que **dirigir**. Hay que tener todo en la cabeza, todo listo y sabiendo muy bien lo que queremos cuando vamos a grabar. Se hace, se puede, en equipo, aportando ideas y soluciones. Se dirige en equipo, aunque siempre hay una o dos personas que controlan todo el proceso.

Segunda fase. La Grabación

Dura tres o cuatro semanas. Es seguramente la parte más dinámica. Llenamos el centro de vida. Y el barrio. La gente se nos queda mirando. Pasada la primera sorpresa, el alumnado, no presta atención a ser objeto de atención y se centra en su trabajo. Se ajustan los escenarios, los puntos de grabación y la ubicación de las cámaras. Aunque se lleva todo planificado siempre hay algo que modificar, que improvisar. Y hay que estar listo para ello.

Se repiten las escenas. Se va ganando en naturalidad. Todo el mundo participa. Todo el centro, y el barrio, echa una mano.

Dada nuestra precariedad de medios es importante que grabemos las escenas y las secuencias una tras otra. Esto facilita mucho el montaje.

También hay que contar con que el sonido sea directo. No va a haber posibilidad de doblaje y, aunque lo hubiese, dificultaría mucho el montaje.

Hay, finalmente, que ajustarse a un calendario para poder tenerlo todo listo a su tiempo.

En el centro contamos con una buena cámara de video, aunque antigua, tiene más de quince años. Aportamos todos, alumnado y algún que otro profesor, sus cámaras. Hay que tener en cuenta que se graban cinco proyectos o más al tiempo.

Tercera fase. El montaje y la exhibición

Entre cuatro y cinco semanas, incluyendo la proyección de cortos el último día.

Es la parte más complicada por la escasez de medios. En el centro contamos con un DVD grabador y un video de doble pletina. El primer año todos los montajes se hicieron con este último y el resultado fue muy digno. Pero cada vez más los programas digitales facilitan ese trabajo. En todos los grupos hay alguien a quien le gusta esto y hay que tratar de que no lo haga solo, que se implique el resto del grupo. Es importante que no utilicen efectos que distorsionen la imagen, distraen y alejan al espectador de la historia que se cuenta.

Finalmente vemos lo que hemos hecho. Primero en clase y luego lo exponemos al resto del centro. El alumnado, después de la proyección explica lo que han hecho y por que lo han hecho y responden a las preguntas de la gente de otras clases. Esto último se suele hacer en el marco de la Semana Cultural del centro o en algún día de actividad general de centro.

Cuadro temporalizado de contenidos de este curso:

Meses	Contenidos trabajados	Recursos metodológicos
Febrero	Los expuestos anteriormente en el apartado de los objetivos para realizar una práctica cinematográfica ... (el cine como medio; oficios y funciones; el lenguaje cinematográfico; ...).	En clase ir viendo lo que es una escena; una secuencia; tipos de planos; ... con trabajos prácticos.
Marzo		

Meses	Contenidos trabajados	Recursos metodológicos
Abril	Trabajar el guión del corto.	Análisis de guiones y confección de uno propio en grupos. Confección de un cuaderno de rodaje.
Mayo	Rodar las escenas necesarias y tener dispuesto el material necesario para el montaje. Historia del cine.	Valiéndonos del material disponible rodar las escenas necesarias.
Junio	Montar con el material disponible un corto.	Realizar el montaje definitivo y realizar con todos los cortos una sesión cinematográfica.

VEMOS CINE

Continuamente, desde el primer día. Es la mejor forma de aprender. Vamos analizando, fijándonos en lo que vemos, parando, comentando, ...

Vamos conociendo la historia del cine, aunque no somos muy exhaustivos en esto. Sí que trabajamos las etapas principales viendo cine mudo, el primer cine sonoro, el cine de después de la II Guerra Mundial y cine actual.

Los cortos nos dan mucho juego, porque es lo que pretendemos hacer y porque podemos verlos varias veces para analizarlos. Afortunadamente hay muchos cortos editados.

La larga duración de las películas y el poco tiempo del que disponemos es una gran dificultad, pues raramente podemos ver películas completas en clase. Ponemos pases completos fuera del horario y el alumnado se puede llevar los DVD o cintas para verlos en casa.

Pero lo que más satisfacción produce es ver "nuestros cortos".

COORDINACIÓN CON OTRAS ASIGNATURAS

Es factible y algo más que recomendable. La conexión con Sociedad (eligiendo películas sobre lo que se esté trabajando); Lengua Española (elaboración de textos, diálogos, ...); Matemáticas (tienen que usar unidades que han visto en 5º y en 6º; aspectos de geometría plana, etc.). E incluso Inglés (son numerosos los términos en

esta lengua que ya son cotidianos entre nosotros). Da una dimensión de utilización en la práctica de aspectos trabajados en otros campos de conocimiento. La colaboración no presenta dificultades si se planifica entre el profesorado.

Además el alumnado colabora de buen grado grabando las actividades de centro. Lo que les sirve de práctica con las cámaras. Es fácil encajar temas, realizar grabaciones, etc., con motivo de las actividades generales del centro, que son frecuentes.

EL MÉTODO DE TRABAJO

Activo, crítico y participativo:

- Partir de los conocimientos de los participantes. El cine es parte importante en nuestra cultura y rara es la persona que no ve una película durante la semana. Además es un fenómeno social, actualmente y en épocas anteriores de nuestras vidas.
- Centrar el trabajo del cuatrimestre en la realización de un corto en el que aparezcan todos los aspectos trabajados durante el curso.
- Trabajar todos los aspectos y 'oficios' cinematográficos por todos los participantes. Para ello es necesario trabajar en grupo.

Es, sobre todo, activo y participativo. Desde el primer día. Vemos cosas y hacemos cosas. Seleccionamos lo que se va a hacer. Se eligen libremente los temas que se desarrollarán. Se decide si finalmente se hace un corto de ficción o un documental, extraordinariamente algún grupo ha hecho los dos. Se trabaja y se resuelven los problemas en equipo. Se sale adelante en equipo.

También se valora. El análisis de la obra cinematográfica se hace en el contexto de lo que cuenta y realizamos una crítica constructiva de lo que cuenta y cómo lo cuenta. También somos críticos con las producciones que realizamos.

Se aúna teoría y práctica continuamente. Lo que se estudia se localiza en obras cinematográficas y también se pone en práctica. Por ejemplo, en todo ejercicio tiene que haber, al menos, un plano de todos los estudiados.

Cuando no da tiempo en el horario de la asignatura se recupera trabajo fuera del horario de clase. Cuando alguien suspende y tiene que hacer un trabajo para septiembre se hace individualmente, pero el proceso es el mismo que durante el curso.

Es frecuente la colaboración entre grupos, actuando sobre todo, pero también en las reuniones generales en las que se cuentan los proyectos y se pueden hacer sugerencias unos a otros.

Es importante que vean lo que se ha hecho en otros cursos, pero con cuidado de que no se repitan temas.

LA EVALUACIÓN

Hay satisfacción general, por los resultados, por haber podido comunicarse, por haber aprendido.

Criterios para evaluar:

- Atender a la asimilación por parte del alumnado de los contenidos trabajados.
- Valorar la asistencia, participación e implicación en el trabajo realizado.
- Valorar el proceso y la producción final del corto cinematográfico.

"...Pensar los guiones, que temas queríamos tratar, la verdad es que el grupo no tardamos en ponernos de acuerdo. Quedamos en casa para perfilar el guión de ficción, lo pasamos genial.

De todo esto he aprendido muchísimo, me ha entusiasmado.

La dificultad más importante ha sido la falta de medios técnicos.

Ha sido un lujo el grupo de compañeros con los que he trabajado este proyecto.

Gracias al profesor por entusiasmarme, por confiar en nuestras posibilidades.

Gracias, la película ha sido el final de esta aventura y el principio de otra ..."

(De la evaluación de una alumna, Ana M^a Tomico).

Por supuesto que estaremos encantados en compartir "nuestros cortos" y nuestra experiencia con cualquier grupo o persona que le interese.



ACCIONES INNOVADORAS Y GLOBALIZADORAS PARA EL INICIO DE CURSO CON 6º DE ESPA

*Amparo Ibáñez Montoya, José Antonio Buzón Benjumea
Fernando Moya Molina y Paula García García-Tenorio
Profesores del CEPA de Coslada. Madrid*

INTRODUCCIÓN

En nuestra experiencia con los grupos de 6º de EBPA (equivalente a 3º y 4º de ESO) hemos ido detectando, cada año de forma más palpable, la necesidad de ofrecer una serie de actividades y metodologías que permitan motivar a los alumnos y alumnas que proceden de un fracaso escolar en los Institutos. Sin este enganche, al final de curso todo queda en una elevada estadística de absentismo.

Para ello, la totalidad del grupo de profesores de 6º de EBPA nos hemos propuesto ir diseñando, poco a poco, una programación:

- **Global**, que abarque todos los campos de conocimiento.
- **Interdisciplinar**, que enseñe a mirar y admirar la misma realidad desde los diversos puntos de vista que ofrecen los distintos campos del saber.
- **Alternativa**, evitando que el alumnado que no ha podido sacarse los estudios en su momento se vuelva a encontrar "más de lo mismo".
- **Innovadora**, que utilice una metodología que sea válida, atractiva y educativa (contacto con la realidad, uso de nuevas tecnologías, reflexión crítica y compartida, grupos homogéneos y flexibles...).
- **Adaptada** a la realidad y necesidades de nuestro alumnado.
- **Normativa**, que sea respetuosa con el currículo oficial vigente.
- Una programación, en definitiva que abarque todos los campos del conocimiento y que se desarrolle a lo largo de todo el curso mediante bloques temáticos. Cada bloque temático tendría una estructura similar que permitiese el contacto con la realidad (excursiones, cine forum...), la profundización de cada campo, la interdisciplinariedad y la puesta en común y exposición de conclusiones, aplicaciones...

Hemos querido también elaborar actividades concretas que permitan que no se

quede todo en papel escrito y hueco. Para ello se han retomado todas aquellas actividades que por su contenido, metodología o sistema de evaluación hayan tenido éxito con nuestro alumnado en los diversos campos de conocimiento. Éxito no significa "pasárselo bien" en sentido superficial, sino aprender, valorar la cultura en sus múltiples dimensiones y manifestaciones; es decir, permitir de alguna forma un crecimiento personal: intelectual, cultural, afectivo y social.

REFLEXIONES Y ACCIONES PREVIAS

Detección de necesidades

¿Qué necesitan y de qué carecen nuestros alumnos para afrontar con éxito el curso?

- **A nivel académico** necesitan cubrir huecos y afianzar conocimientos básicos instrumentales (falta de comprensión en lo que leen, conocimientos básicos matemáticos). Necesitan apoyos instrumentales y un seguimiento constante. Necesitan desarrollar el pensamiento abstracto (hipótesis, causas y consecuencias, organización de ideas...). Necesitan romper la disociación entre materia académica y vida real.
- **A nivel motivacional** tienen necesidad de experiencias de éxito para mejorar su autoestima. Necesitan actividades graduadas: Cultura dosificada. Acuden al centro para conseguir la titulación, no les importa tanto SABER. Poseen gran inseguridad, falta de confianza, prejuicios debidos a las experiencias pasadas. En este sentido se les debe ANIMAR. Agradecen sentirse "protegidos". En este sentido les ayuda muchísimo que exista un grupo cohesionado y la realización de actividades extraescolares.
- **A nivel comportamental** no pocas veces necesitan adquirir una adecuación del comportamiento dentro del contexto aula. También necesitan tomarse en serio la asistencia, la puntualidad y la atención. En este sentido viene muy bien la clarificación de normas y costumbres.
- **A nivel social (de relaciones)**, es fundamental la aceptación y acogida del grupo, tanto entre compañeros como entre alumnado y profesorado. Esto implica respeto mutuo. Hemos visto muy necesario que el alumnado esté a gusto con los profesores: de nosotros se agradece la claridad, el trato educado, la capacidad de diálogo sereno y la homogeneidad para las normas dentro del grupo de profesores. También ayuda mucho la participación en acti-

vidades extraescolares fuera del contexto aula.

- Podríamos distinguir tres **perfiles básicos**: Un grupo con muy poca base, con dificultades de aprendizaje y con gran motivación; un segundo grupo, que suele ser mayoritario, que tiene buenas capacidades pero una gran desmotivación; finalmente, un tercer grupo que presenta buenas capacidades y buena motivación. Evidentemente los dos primeros perfiles son los que presentan más problemas y nos proporcionan un mayor reto como discentes.

ORGANIZACIÓN DEL INICIO DE CURSO

- **Adscripción de grupo:**
Se ha experimentando la realización de grupos homogéneos flexibles, para lo cual se realizará una prueba de nivel que diferencie, no tanto por contenidos memorísticos, sino por la capacidad de aprendizaje y por las propias expectativas de futuro. De esta prueba saldrán dos grupos que responderán a dos niveles de necesidad. El grupo con necesidades más acentuadas será más reducido en número de alumnos y sobre él se incidirá a nivel de apoyos específicos.
- **Cohesión de grupo:**
Dicha cohesión se intenta potenciar desde las actividades tutoriales y mediante actividades extraescolares de inicio de curso.
- **Repaso de habilidades básicas y estrategias de aprendizaje:**
Dada nuestra experiencia, constatamos todos los cursos cómo llegan nuestros alumnos. Por ello se trabajarán durante la primera semana o quincena algunas habilidades básicas de aprendizaje. Y lo haremos desde todos los campos, y adaptado a cada uno de ellos:
 - Lectura comprensiva.
 - Detección de palabras clave.
 - Esquema-Resumen.
 - Desarrollo de pensamiento abstracto.
 - Comparación (Diferencias-analogías).
 - Relaciones causa-efecto.
 - Jerarquías de conceptos.
 - ...
 - Esquemas básicos cronológicos y geográficos
 - Habilidades matemáticas (cálculo elemental, heurísticos sobre resolución de problemas...).

– **Actividades en la primera quincena:**

- Una salida extraescolar.
- Trabajo en grupos.
- Repaso de las habilidades básicas y las estrategias de aprendizaje (desde cada campo): "Inundación de estrategias de aprendizaje".
- Detección temprana de necesidades para organizar apoyos. Estos apoyos se darían en las habilidades instrumentales a razón de 1 hora por semana. Los grupos serían muy reducidos (máximo 5 alumnos). Lo ideal sería que estos apoyos entrasen dentro de unas optativas diseñadas *ad hoc*, pero éste año no se han admitido nuevas optativas.

– **Núcleos temáticos:**

Para trabajar la interdisciplinariedad se eligen núcleos temáticos. Estos núcleos trimestrales nos permiten organizar cada campo alrededor de dicho núcleo y posibilita la acción conjunta de actividades extraescolares globalizadas.

- El núcleo del primer trimestre: siglo XIX. (Pensamiento racional, libertad, movimientos liberales, nacimiento de las ideologías, desarrollo de las ciencias, prensa, imágenes...).
- El núcleo del segundo trimestre: siglo XX. (La incorporación de la mujer en plano de igualdad a la vida social, política, laboral... y los medios de comunicación social).
- El tercer trimestre está por diseñar.

ACCIONES PRECURSORAS

Una experiencia "hito" en nuestro centro que inicio el proceso de reflexión sobre una nueva forma de organizar la enseñanza en 6º de EBPA fue la realización de un viaje multidisciplinar a Soria y La Rioja dirigido por Doña Margarita Escribano Ródenas. En ese viaje de inicio de curso los profesores sacamos diferentes conclusiones:

- Realizar actividades de cohesión al inicio de curso ofrece más garantías para que el alumnado se sienta motivado, enganchado al centro escolar.
- Analizar la realidad desde diversos puntos de vista permite comprender que las materias académicas son una ayuda para entender, analizar, conocer y moverse en la realidad, ofreciendo así su esencial carácter funcional. De esta forma las clases no se conciben como elementos estancos que no tienen que ver unas con otras...ya que todas tienen que ver con lo que nos toca vivir: LA REALIDAD. En dicho viaje se trabajó sobre Antonio Machado, sobre la

Historia y el Arte, Numancia, la Geología, la Paleontología y los dinosaurios.... Todo llevado a cabo con un cuaderno de campo muy bien documentado.

El curso 2004-2005 los profesores que a continuación se citan (Amparo Ibáñez Montoya, Silvia Loriente López, Fernando Moya Molina, Víctor M. Renero Arribas y José Antonio Buzón Benjumea) inician un grupo de trabajo con la finalidad de diseñar una programación alternativa que afecte a todas las materias de 6º de EBPA. Este curso, 2005-2006 los profesores que a continuación se citan (Amparo Ibáñez Montoya, Ana González-Peláez Escribano, Paula García García-Tenorio, Fernando Moya Molina y José Antonio Buzón Benjumea) hemos seguido avanzando en la realización de lo ya elaborado y en el diseño de las nuevas acciones. Nuestra idea es continuar en esta línea hasta finalizar una programación atractiva, innovadora, coherente, interdisciplinar y dinámica que implique todo el currículo de 6º de EBPA.

MATERIALES QUE PRESENTAMOS

Prueba de nivel para la formación de dos grupos homogéneos y flexibles en los sextos de la mañana

La prueba consiste en:

- Una encuesta para valorar las expectativas de futuro.
- Una prueba para medir la capacidad de aprendizaje en Matemáticas y Lengua castellana. Para ello se presentan, primero, ejemplos resueltos para que el alumno lo aplique a los nuevos ejercicios propuestos. Con este sistema se elimina el sesgo del olvido de los algoritmos necesarios para resolver ciertas operaciones. Igualmente se aplica esta estrategia al trabajo con la morfosintaxis.
- Una prueba de comprensión lectora y cultura general sobre tres textos: uno literario, otro histórico y otro científico-positivo.
- Un test de lengua inglesa.
- Unas pruebas sencillas de razonamiento lógico: relación entre conceptos, formulación de hipótesis, clasificación jerárquica y relaciones analógicas.
- Una hoja síntesis con los resultados.

Todas estas pruebas tienen varios niveles de dificultad para poder formar los dos grupos homogéneos flexibles.

Paseo por el Madrid decimonónico

La Visita se realiza en octubre. Pretende crear un elemento motivador e hilo conductor del primer trimestre. La realidad es única pero la podemos observar desde diversos ángulos, desde diversos campos de conocimiento. En esta caso la realidad sobre la que aprehender es "Madrid en el s. XIX" Se analizará desde los cuatro campos de conocimiento y desde la materia optativa de Psicología.

- El primer día (DE INTERIORES) se visitarán muy breve y selectivamente dos museos.
 - El Museo de la Ciudad nos servirá de introducción general. En su 4ª planta se realizará una síntesis visual del siglo XIX y se pasará a la 2ª planta, donde se observará "EL AGUA" (canalizaciones, tratamientos).
 - Posteriormente pasaremos a visitar La Casa museo de Sorolla, ejemplo palpable de la vida del XIX (La visita estaba programada para el museo Romántico, pero estaba en restauración).

- El segundo día (DE EXTERIORES) se realizará un paseo por algunas zonas céntricas de Madrid. A saber:
 - Plaza de Isabel II y monumento.
 - Calle Santa Clara, 3; 2º (casa de Larra).
 - Plaza de Oriente: Monumento a los héroes populares del 2 de mayo de 1808. En la Plaza de Oriente se hará referencia a la antigua sede de la RAE y el significado que esta institución tiene.
 - Monumento a Larra (1809-1837). Aquí se realizarán actividades de la asignatura de Lengua Española y de Psicología.
 - Plaza Mayor.
 - Puerta del Sol.

Se reconocerá el lugar en el que está situada la Fuente de la Mariblanca (estatua de Venus, llamada popularmente " la Mariblanca ", réplica y recuerdo de la que presidio esta Puerta del Sol antes de su transformación a mediados del siglo XIX. Está fechada así: MCMLXXXVI. esta escultura es copia del original que había en la antigua fuente de la Mariblanca y que fue obra de Rutilio Gaci, escultor italiano), Casas de la época (relojería y pastelería).

- Plaza de Santa Ana:
Se comentará sobre las tertulias en los cafés, los movimientos políticos y literarios. Al lado del Teatro Español se leerán algunos textos dramáticos del XIX y se verá la casa en la que D. Santiago Ramón y Cajal residía y se le comunicó su premio Nobel. Al lado de la Iglesia de San Sebastián se recor-

darán textos de Galdós. En esta iglesia se casó Larra. Callejamos por las calles de la Magdalena, de Tirso de Molina y de Lavapiés.

- Corralas (C/ Sombrerete y C/ Mesón de Paredes). Se trabaja aquí la Arquitectura y las Matemáticas.
- Ramón y Cajal: Colegio de Médicos (C/ Argumosa... C/ Santa Isabel), Museo Antropológico y placa de la calle Alfonso XII.
- Retiro: Palacio de Cristal y estatua a Cajal.
- Después de la comida se intentará buscar algún espectáculo que nos transporte a nuestro siglo en cuestión (teatro, cine, zarzuela...).

Webquest para el segundo trimestre

Para este periodo hemos diseñado una webquest sobre la mujer en el siglo XX. Será también un trabajo interdisciplinar y globalizado. De esta forma incorporaremos el uso de las nuevas tecnologías, aprovechando al máximo los medios informáticos que tenemos en el centro.

EVALUACIÓN DE LAS ACCIONES PRESENTADAS

Como aspectos positivos destacamos:

- El trabajo del equipo docente en un proyecto ilusionante que nos motiva para salir del individualismo y la posible rutina. La participación, durante dos cursos seguidos, de todo el profesorado del nivel de 6º indica el buen clima reinante.
- La creación de materiales propios y de actividades interdisciplinares une al profesorado y relativiza los conocimientos propios al vernos enriquecidos por otros aspectos del saber y por otras metodologías didácticas. Además, conseguir un cuaderno de trabajo interesante permite, después, un trabajo personalizado del alumnado a lo largo del trimestre.
- Una mayor cohesión inicial de los grupos de 6º. Si bien es cierto que el absentismo se sigue dando, pero es en menor medida. El grupo que permanece lo hace más unido y con algo más de ilusión.
- Los grupos homogéneos han dado buen resultado. La enseñanza era más adaptada a los diferentes niveles. Se han realizado pruebas de idéntica dificultad, a lo largo del curso. El grupo con más necesidad y carencia ha ido igualándose al otro grupo.
- Enseñar y aprender desde la calle conociendo nuestro entorno es motivador y funcional. También implica un concepción de la cultura diferente a la puramente academicista.

Como aspectos mejorables:

- La tarea es lenta y se debe concebir en plazos largos. La meta es diseñar actividades globalizadoras para cada trimestre y materiales didácticos de cada campo o materia con unos esquemas de trabajo similares. Es un compromiso interno a años vista.
- La falta de recursos personales nos impide tener clases de apoyo para los grupos de alumnos con más carencias.
- Algunos alumnos y alumnas son reacios a las salidas del aula. Para ellos aprender es equivalente a quedarse en el aula.. Poco a poco han ido entrando en una dinámica diferente.



“LOS MEDICAMENTOS”. UNA OPTATIVA PARA 6º DE EBA CON VOCACIÓN DE SERVICIO PÚBLICO

M.ª Isabel Aroza Salazar-Sandoval
Profesora del CEPA Ramón y Cajal de Parla. Madrid

INTRODUCCIÓN

En la comunicación recogida en el presente documento, se pretende dar a conocer al profesorado que imparte sus clases con alumnado adulto, una asignatura relacionada muy de cerca con la salud pública.

Aunque es una asignatura proyectada para 6º de EBA, sin embargo, dado el carácter de servicio público que puede llegar a adquirir, creemos que el profesorado de enseñanza de personas adultas, debería tener en cuenta la posibilidad de incluir, al menos, parte de los contenidos que se reflejan en la programación, en su labor docente sea cual fuere su nivel educativo.

CONTEXTO INICIAL

Datos del Ministerio de Sanidad y Consumo informan que el gasto farmacéutico en España durante el año 2005 asciende a 10.053 millones de euros, sufriendo un incremento del 9,88% con respecto al año anterior.

Según el contenido de un Ponencia de la Ley del Medicamento debatida en la Comisión de Sanidad del Congreso de los Diputados en el año 2006, el 33% de los casos que se atienden en urgencias se deben al mal uso de los fármacos; además, en ese mismo texto, se señala que más de un tercio de la población española ha desarrollado resistencia a los antibióticos por el uso inadecuado que se hace de ellos.

Estudios realizados indican que cerca de un 28% de españoles afirma haber tomado medicamentos sin consultar con profesionales sanitarios.

El informe de SESPAS (Sociedad Española de Salud Pública y Administración Sanitaria) para el año 2006 indica que el 30% de las personas que compran antibióticos en la farmacia lo hacen porque se automedican. Los hombres más que las mujeres. Éstas últimas compran mucho, aunque destinan su compra a terceras personas, y el intervalo de edades está comprendido entre 30 y 39 años.

Sabemos que, con frecuencia, la información sobre el consumo de medicamentos proviene a través de familiares, amigos, vecinos, etc. O a veces de recuerdos anteriores del consumo de medicamentos frente a patologías o síntomas similares.

Las autoridades sanitarias hacen saber que, junto con los antibióticos, los analgésicos y los antiinflamatorios son los medicamentos que más se consumen sin que un facultativo los prescriba.

Por tanto, podemos deducir que la sociedad de hoy día ha trivializado el uso y consumo de los medicamentos y esto puede llegar a ser un riesgo para la salud.

Las autoridades advierten desde hace tiempo del peligro de la automedicación, e insisten en que los medicamentos deben ser prescritos por el médico y en su defecto asesorados por el farmacéutico.

El Ministerio de Sanidad y Consumo, sabedor de todo esto, ha puesto en marcha una campaña divulgativa destinada a la población, cuyo objetivo es informar sobre los peligros de la automedicación con el lema "No recomiendes medicamentos. Tú no eres médico"

Todos tenemos en mente que, desde hace algún tiempo, en medios de comunicación (televisión, radio, periódicos, etc.) aparece propaganda de productos que, siendo o no medicamentos, se pueden comprar en una farmacia, sin necesidad de receta médica. No obstante, el consumidor ha de tomar conciencia de que el farmacéutico es, en ese caso, la persona adecuada para dar una buena información sobre el uso de dichos productos.

Hay que decir que los farmacéuticos que regentan farmacias son conscientes de que una gran parte de la población no lee la información que aparece en los envases o en el prospecto y otra parte no interpreta correctamente dicha información desconociendo los riesgos de una inadecuada posología, por lo que las probabilidades de error a la hora de consumir la medicina son grandes.

Es práctica comúnmente arraigada guardar en el botiquín los medicamentos prescritos hasta que les llega la fecha de caducidad y entonces y no antes, se des-

prenden de ellos. Siendo muy frecuente deshacerse de ellos vía inodoro o vía basura doméstica.

Si mezclamos los restos de medicamentos o sus envases con la basura doméstica o bien llegan disueltos en las aguas fecales, estamos llevando a cabo una contaminación medioambiental; por ello, la industria farmacéutica junto con las oficinas de farmacia han puesto en marcha desde el año 2001 el proyecto SIGRE (Sistema Integrado de Gestión y Recogida de Envases), un sistema específico para la recogida selectiva de los medicamentos sobrantes o caducados.

De todo esto cabe deducir lo siguiente:

1. Es necesario seguir haciendo esfuerzos para concienciar a la sociedad de lo perjudicial que puede llegar a ser la automedicación.
2. No se debe aconsejar a nadie el consumo de medicamentos a no ser que seamos médicos o farmacéuticos.
3. Todo consumidor de medicamentos debe ser capaz de entender el prospecto de las medicinas que va a consumir, pero de todas formas la ayuda del farmacéutico es inestimable.
4. Los pacientes deben ser conscientes de su historial médico, es decir posibles alergias, medicamentos de consumo habitual, otras patologías que padece, antecedentes familiares, etc., que deben poner en conocimiento de los profesionales de la medicina para una correcta prescripción de medicamentos.
5. Hoy día se oyen muchas palabras como homeopatía, fitoterapia, genéricos, etc.; el consumidor debe estar lo suficientemente informado como para conocer todas estos conceptos.
6. El consumidor debe tener en cuenta no almacenar medicamentos y que cuando se deshaga de ellos debe utilizar los mecanismos previstos para ello, que no dañan el medioambiente.
7. A pesar de campañas institucionales que se han llevado a cabo durante años, se detecta una falta de conocimiento por parte de los consumidores de los productos de venta en farmacias, lo que hace indispensable que se les ofrezca una alternativa didáctica complementaria que sea capaz de recoger todos y cada uno de estos aspectos, desde el punto de vista del consumidor, pero siempre apoyados con una base científica que sólo la Ciencia puede dar.

8. Una asignatura didáctica puede llegar a ser el complemento ideal a las campañas institucionales, ya que acerca la información al alumnado mediante un diálogo profesor-alumno e, incluso, alumno-alumno, consiguiendo los objetivos propuestos, puesto que se utiliza un lenguaje más comprensible y cercano para todos.
9. El Centro de Educación de Personas Adultas es el ámbito más adecuado para poner en marcha una asignatura como ésta, ya que los compradores de medicamentos son mayores de edad.

Como se ha podido entender con la anterior argumentación, con esta asignatura pretendo dar, en la medida de mis posibilidades, un servicio público al consumidor de medicamentos y productos de venta en farmacia, para ello he elaborado una programación lo más completa posible, que se podrá reducir o ampliar en función de los conocimientos previos que tengan los alumnos.

Una vez realizada la programación de la asignatura "*Los Medicamentos*" se solicitó su aprobación para ser impartida como asignatura optativa en 6º de EBA en el CEPA Ramón y Cajal de Parla (Madrid).

La autorización se llevo a cabo mediante resolución de la Dirección General de Promoción Educativa con fecha 31-5-04. Y se comenzó a impartir en el curso 2005-2006.

UBICACIÓN CURRICULAR DE LA ASIGNATURA

La materia *Los Medicamentos* está programada para 6º de EBA y es una asignatura optativa para el alumnado que pretende obtener el título de Graduado en Educación Secundaria.

Pertenece al Campo de conocimiento de Las Ciencias de la Naturaleza y depende del departamento didáctico del mismo nombre.

Se imparten dos horas semanales durante un cuatrimestre.

MARCO EN EL QUE SE DESARROLLA LA ASIGNATURA

La asignatura aborda los siguientes aspectos:

La Ciencia

- Da a conocer el cuerpo humano.
- Incita al interés sobre ciertos aspectos de la ciencia, tales como la Química y la Biología.
- Valora el trabajo de médicos y farmacéuticos como personas de ciencia.
- Promueve el interés por el conocimiento de las enfermedades que padece el alumno o personas de su entorno.
- Valora el trabajo de la Ciencia y su evolución con el tiempo.

La Salud

- Previene patologías surgidas del mal uso de los medicamentos.
- Evita el abuso de ciertos fármacos, como por ejemplo los antibióticos.
- Educa para conseguir bienestar y salud.
- Evita el uso generalizado y sin control facultativo de otros remedios curativos.
- Incita a que el alumno, como paciente, mantenga conversaciones sinceras y claras sobre su historia clínica con los facultativos, para una mejor prescripción del medicamento.
- Evita la automedicación poniendo de manifiesto su peligro.

El Medioambiente

- Promueve el reciclado de medicamentos.
- Indica la mejor forma de realizar el reciclado.

El Ámbito social

- Permite al ciudadano convertirse en un consumidor responsable de medicamentos.
- Intenta evitar, en la medida de lo posible, el enorme gasto farmacéutico.
- Promueve la transmisión de información recibida en el aula al entorno familiar y de amistad del alumnado.
- Promueve, mediante organizaciones creadas para ello, la donación de medicamentos a personas desfavorecidas.

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE LA ASIGNATURA

Objetivos generales

- Comprender y expresar mensajes científicos utilizando el lenguaje oral y escrito con propiedad, así como otros sistemas de notación y de representación cuando sea necesario.
- Interpretar los fenómenos naturales, a partir de conocimientos básicos, y desarrollar el gusto por el rigor científico.
- Curiosidad e interés por todo lo relativo al medioambiente y a su conservación.
- Cuidar la salud individual y colectiva.
- Interesarse por el trabajo en equipo.
- Aplicar estrategias personales, coherentes con los procedimientos de la Ciencia, en la resolución de problemas.
- Reconocer la implicación de la Ciencia en los fenómenos sociales y su influencia en la mejora de las condiciones de vida de los seres vivos.
- Valorar el conocimiento científico como un proceso histórico sometido a la evolución y revisión continua.
- Utilizar los conocimientos sobre los fenómenos físicos y químicos para disfrutar del medio natural.

Objetivos específicos

- Conocer la clase de productos que se venden en una farmacia.
- Distinguir lo que se denomina medicamento de lo que no lo es.
- Entender las especificaciones de los envases y de los envoltorios que los contienen.
- Interpretar determinados aspectos de los prospectos de las medicinas.
- Llegar a reconocer para qué se utiliza un determinado medicamento.
- Comprender la necesidad de la prescripción médica.
- Conocer de dónde provienen ciertos principios activos.
- Valorar la labor del farmacéutico a la hora de dar consejo.
- Entender cómo y dónde actúan ciertos medicamentos.
- Tener en cuenta las normas de administración: vía, dosis, precauciones, incompatibilidades, forma de administración, horarios, presentación del medicamento, etc.
- Entender que no es útil, y a veces peligrosa, la automedicación.
- Comprender la utilidad de poder reciclar medicamentos en la farmacia.

Contenidos

- Conceptuales:

- Productos de venta en farmacia.

- Acondicionamiento de las especialidades farmacéuticas.
- Origen y naturaleza química de los fármacos.
- Vías de administración de los medicamentos.
- Clasificación de las formas farmacéuticas en función de su estado físico.
- Mecanismo general de la actuación de un fármaco.
- Clasificación de los medicamentos según los diferentes aparatos y sistemas dónde actúan.
- Factores que modifican la acción de un fármaco.
- Historia clínica. Pasos que hay que seguir a la hora de tomar un medicamento. El peligro de la automedicación.
- El botiquín.
- Reciclado de medicamentos.

- Procedimentales:

- Clasificación de los productos comprados últimamente en la farmacia.
- Comparación de un medicamento patentado con uno genérico.
- Localización, en nuestros botiquines, de medicamentos homeopáticos para posteriormente entender en qué consiste un medicamento de estas características.
- Realización de ejercicios con embalajes y envases para poder entender los datos que aparecen en los mismos, tales como vía de administración, fecha de caducidad y otras advertencias; así como los símbolos que aparecen en ellos.
- Práctica de ejercicios con prospectos que proporcione el profesor para entender y tener en cuenta las instrucciones necesarias a fin de conseguir una buena administración del medicamento, teniendo en cuenta las interacciones con otros fármacos y las contraindicaciones, forma y vía de administración, efectos secundarios previsibles e indicaciones. Identificación de la fecha de caducidad del medicamento.
- Reconocimiento, en los prospectos, de los principios activos y diferenciación de los excipientes.
- Realización de ejercicios en los que se ponga de manifiesto que un principio activo de origen natural es idéntico químicamente a uno de origen sintético.
- Estudio de algún aparato o sistema sobre el cual actúa determinado medicamento.
- Mediante murales de anatomía humana, comparación de las distintas vías de administración.
- Realización de cálculos numéricos sobre la dosis, teniendo en cuenta el peso corporal del paciente, en los fármacos que así lo requieran.
- Realización de cálculos sobre los horarios en los se debe tomar un fármaco,

dependiendo de la posología del prospecto o bien de la indicaciones del médico.

- Práctica de ejercicios con recetas médicas para entender los datos que se reflejan en ella.
- Simulación de conversaciones con el facultativo para que conozca y redacte nuestra historia clínica.
- Anotación por escrito de la información que ha de solicitarse al médico para la correcta administración del fármaco.
- Lectura de revistas o periódicos en los que se pongan de manifiesto los peligros de la automedicación y del impacto medioambiental que supone tirar un medicamento a la basura doméstica.

- Actitudinales:

- Reflexión sobre los productos que se comercializan en la farmacia, medicamentos o no.
- Valoración y respeto ante la necesidad de que los medicamentos sean prescritos por el médico.
- Valoración de la información que dispensa el farmacéutico.
- Valoración del trabajo que realiza el farmacéutico a la hora de elaborar fórmulas magistrales.
- Concienciación de la eficacia del medicamento genérico.
- Rechazo a la automedicación.
- Interés a la hora de leer el prospecto de una medicina prescrita por el médico.
- Confianza a la hora de hablar con el médico o con el farmacéutico cuando creemos que nuestro historial médico puede suscitar problemas de incompatibilidades, interacciones o alergias.
- Valoración del trabajo realizado por los laboratorios farmacéuticos para proveer de medicamentos a toda la población así como del trabajo de investigación que realizan para poner a la venta nuevos fármacos.
- Comprensión de la dificultad que supone el conocimiento químico de los fármacos.
- Rechazo a las ideas preconcebidas y erróneas sobre la administración de medicamentos.
- Consideración de la información que aparece en el prospecto a la hora de aconsejar la mejor forma de administrar un medicamento por cierta vía.
- Concienciación del peligro que supone combinar la toma de distintos fármacos por cuenta propia y necesidad de hacerlo solo si lo prescribe el médico. Nunca mezclar medicamentos con alcohol.
- Actitud ecológica y solidaria a la hora de reciclar o donar medicamentos, así

como elementos protésicos a poblaciones desfavorecidas.

RECURSOS DISPONIBLES

- Laboratorio de Ciencias de la Naturaleza y material didáctico propio del mismo.
- Modelos anatómicos humanos. Murales de anatomía humana.
- Enciclopedias, textos y separatas del Departamento y de la Biblioteca del Centro.
- Periódicos, revistas, envases y prospectos de medicamentos.
- Medicamentos aportados por los profesores para su estudio.
- Televisores y magnetoscopios, así como cintas de vídeo y DVD referentes a ciertas unidades.
- Acceso a Internet.
- Posibilidad de adquirir nuevos materiales con el fin de ampliar la oferta de los mismos al alumnado matriculado en esta asignatura.
- Recursos de la localidad y de su entorno: biblioteca, aulas de Naturaleza, oficinas de farmacia, etc.

METODOLOGÍA

Las personas adultas traen consigo una gran carga de suposiciones, creencias y preconceptos erróneos sobre el consumo de medicamentos, debido a la trivialización que se realiza de los productos farmacéuticos.

Por tanto, es importante buscar una metodología que, de forma continua, objetiva, rigurosa y contrastada llegue a modificar esas ideas previas, algunas veces erróneas, que pueden acarrear graves efectos para la salud.

La línea metodológica aplicable estará basada en los siguientes principios generales:

- Partir de la experiencia personal.
- Establecer relaciones entre lo que ya conoce y lo que está intentando asimilar.
- Potenciar al máximo la participación activa del adulto, utilizando para ello actividades grupales, en el aula, en el laboratorio, o incluso en salidas extraescolares.
- Utilizar los medios audiovisuales e informáticos disponibles para reforzar el proceso de aprendizaje.
- Utilizar medios bibliográficos como envases de medicamentos, recetas, pros-

pectos, periódicos, revistas, libros divulgativos, de texto, etc., para hacer ver al alumno la relevancia social, cotidiana y de actualidad del tema que se explica en el aula.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Se van a utilizar estrategias sencillas que permitan recoger información a lo largo del proceso de aprendizaje del alumnado, de tal forma que la evaluación sea continua.

Al principio de curso se realizará una evaluación inicial para que el profesor tenga en cuenta los conocimientos previos o ideas con los que llega el alumnado a esta asignatura. Así podrá diseñar las estrategias necesarias encaminadas a desterrar de una forma paulatina los posibles errores.

Esa evaluación inicial le servirá también al profesor para conocer el grado de conocimiento por parte de los alumnos de temas relacionados con el funcionamiento del cuerpo humano, vital para la impartición de esta asignatura. Aunque dichos aspectos pertenecen, en nuestro centro, a contenidos de cursos anteriores a 6º de EBA, en el caso de que los conocimientos sean insuficientes, se repasarán a lo largo del curso, aquellos aspectos indispensables a la hora de enfrentarse con esta asignatura.

Durante el desarrollo de la asignatura se realizará una evaluación continua con el fin de modificar y perfeccionar, sobre la marcha, el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado y, para ello, se utilizarán los siguientes parámetros: observación directa, cuaderno de trabajo del alumno, actividades realizadas en clase, pruebas de papel y lápiz, etc.

A la hora de la evaluación final del proceso de aprendizaje de los alumnos se tendrá en cuenta lo siguiente:

- Participación del alumno en el trabajo dentro y fuera del aula durante todo el curso, intervención en los debates, relaciones con los compañeros, trabajo en equipo, etc.
- Realización de ejercicios propuestos por el profesor durante el curso.
- Realización de trabajos bibliográficos sobre temas relacionados con la unidad que se esté desarrollando en ese momento. El profesor ha de tener en cuenta la presentación y contenido del trabajo y que haya sido provechoso para el proceso de aprendizaje del alumno.

- Actividades experimentales sencillas en el laboratorio, teniendo en cuenta la actitud del alumno en el mismo, así como la pulcritud con que trabaja durante dichas actividades.
- Realización de pruebas escritas, al menos una por cada unidad didáctica.
- Realización de recuperaciones de esas pruebas escritas no superadas a lo largo del curso escolar.

Los alumnos realizarán un cuestionario en el que se pueda conocer su opinión con respecto al interés de la asignatura, cumplimiento de sus expectativas, la labor del profesor y propuestas de mejora para cursos posteriores.

CONTENIDOS MÍNIMOS EXIGIBLES PARA UNA EVALUACIÓN POSITIVA

Para conseguir una evaluación positiva al finalizar el curso el alumno ha de ser capaz de:

- Distinguir un medicamento de algo que no lo es.
- Conocer las distintas clases de productos de venta en farmacia.
- Entender la información que aparece en envases y prospectos de medicamentos.
- Tener en cuenta toda la información que aparece en los prospectos a la hora de consumir el medicamento.
- Valorar las labores de médicos y farmacéuticos.
- Comprender dónde y cómo actúan ciertos medicamentos.
- Conocer el origen de ciertos principios activos.
- Interiorizar la utilización solidario-ecológica del fármacos y elementos pro-tésicos.



EXPERIENCIA EDUCATIVA: LA APLICACIÓN DE LAS TIC EN EL AULA DE MATEMÁTICAS EN EBPA

*Margarita Quintanilla Rojo, M.^a Luisa Laguna Martínez
y José Luis Barrio de la Puente*
Profesores del CEPA de San Fernando de Henares. Madrid

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI se caracteriza por ser una época de cambios rápidos e importantes, lo que obliga al ciudadano a adaptarse a ellos, siendo una de las herramientas más eficaces el conocimiento de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), que enriquecen la dimensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de responder a las demandas de la sociedad. Estos conocimientos se sustentan en los flujos informáticos, en el intercambio permanente de mensajes entre personas, entidades, instituciones y corporaciones en un entramado en forma de red. Las personas que no sepan funcionar en este contexto, tendrán mayor dificultad en su inserción o promoción laboral.

JUSTIFICACIÓN

En la actualidad la aplicación de las TIC¹ en la enseñanza son muy importantes, y ya en la década de los años 80 se desarrollaban, con la creación de nuevos materiales audiovisuales e informáticos que cada vez se integraban más (hipertexto, multimedia), además de la necesidad de diseñar sus correspondientes aplicaciones educativas por parte de la tecnología de la educación (de Pablos, 1994, 42). Las TIC son un instrumento y, como tal, no pueden cambiar la educación por sí mismas, aunque sí pueden ayudar a pensar, rediseñar o reinventar la actividad docente.

Las TIC dotan al profesor de herramientas de trabajo, provocan fascinación en

¹ Para que las TIC desarrollen su potencia de transformación deben integrarse en el aula y convertirse en un instrumento de conocimiento que potencia la investigación y la innovación. Para que la utilización de las TIC en la enseñanza de adultos sea una realidad es necesaria la implicación institucional, el convencimiento y planificación del equipo directivo, la aceptación de los profesores y una formación de los mismos de acuerdo con sus necesidades y características (López, 2004, 55).

los investigadores educativos, llevando a suponer que éstas tienen propiedades intrínsecas, que incrementarán notablemente el aprendizaje de los alumnos. Así, el profesorado podrá trabajar con nuevos métodos de enseñanza, con la intención de lograr mayor eficacia y riqueza a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La administración educativa y los centros educativos, en los últimos años, han intentado con gran esfuerzo introducir las TIC en las aulas, basándose fundamentalmente en el equipamiento informático de los centros educativos y la formación del profesorado en el uso de las TIC, a través de los cursos de formación y perfeccionamiento necesarios. Este es el principio de un largo camino hasta conseguir el objetivo final, que es la integración de las TIC en la actividad docente diaria.

Los profesores pueden encontrar en la informática una gran ayuda no sólo para obtener información, sino también para almacenarla y gestionarla con eficacia [...], facilita la realización de los trabajos, permite hacer simulaciones muy apropiadas para adquirir o consolidar destrezas. Hay programas de ordenador que orientan al educando sobre su proceso de aprendizaje, se puede usar con facilidad lúdica, ayuda a adquirir contenidos relevantes; el ordenador ahorra tiempo y energía y la enseñanza apoyada en el ordenador puede ser muy motivadora. (Martínez-Otero, 2004, 321).

España está en un nivel medio-bajo en capacidades matemáticas, según el informe PISA 2003², que ha medido el nivel educativo de 41 países, colocándonos en el puesto 24 en esta materia. Las reacciones generales van encaminadas a buscar soluciones a una situación que parece desalentadora, pero que no será tan grave si se toman las medidas oportunas.

Partiendo de esta experiencia educativa, la actuación se va a centrar en un cambio metodológico para mediar en el escaso rendimiento matemático observado en los alumnos del Tramo III de Educación Básica de las Personas Adultas (EBPA).

OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA

Los objetivos que se han planteado en la experiencia son los siguientes:

- Mejorar la competencia matemática en los alumnos de la Educación Básica de Personas Adultas, en los bloques matemáticos de Geometría y Estadística.

² Se puede consultar este informe en la página Web: <http://www.ince.mec.es/pub/pisa2003resumenocde.pdf>

- Cambiar las actitudes y expectativas de los alumnos.
- Estimular el pensamiento divergente, favorecer un aprendizaje autónomo y cooperativo.
- Provocar en el alumnado una actitud activa en el aula.
- Desarrollar gusto y curiosidad por explorar, relacionar, conocer, comparar datos a través de programas informáticos.
- Conocer y analizar el impacto de la utilización de las TIC en el aprendizaje de las matemáticas.

PLANTEAMIENTO DE LA METODOLOGÍA

Diseño de la experiencia

Bajo el contexto de empirismo y positivismo se ha estructurado un plan de acción, generando un diseño de investigación cuasi-experimental y de encuesta, en función de los objetivos básicos planteados. Se han utilizado métodos cuantitativos y cualitativos, con el fin de probar el efecto de la aplicación de las TIC como recursos didácticos y herramientas de trabajo en el campo de la matemática, en el Tamo III de la EBPA.

Para la recogida de datos se han utilizado la aplicación de diversas técnicas, estrategias informáticas y cuestionarios.

En esta experiencia educativa se ha trabajado con dos grupos, por un lado un grupo control, donde se ha aplicado la metodología tradicional y por otro, el grupo experimental donde se han aplicado las TIC como recursos didácticos y herramientas de trabajo en los campos de la Geometría y Estadística.

Recursos didácticos y procedimiento

A lo largo de la experiencia, se han elaborado y explicado varias unidades didácticas pertenecientes a los bloques de Geometría y Estadística.

Los recursos informáticos que se han utilizado son los siguientes:

- El bloque de estadística se ha basado fundamentalmente en el programa informático Excel, que permite, mediante hojas de cálculo, realizar las distintas actividades que se proponían al alumno (tablas, gráficas, cálculo de parámetros, etc.). Se ha utilizado el programa PowerPoint como soporte visual para presentar los distintos contenidos que se iban introduciendo en el

aula y para mostrar un manual específico sobre las funciones que el alumno necesitaba conocer del programa Excel.

- Para el bloque de Geometría, la introducción de los contenidos no sólo se hizo mediante presentación de PowerPoint, sino que, además, se diseñaron en formato de página Web para poder introducir escenas interactivas que facilitaban la visualización tridimensional de los diversos cuerpos geométricos. Dichas escenas han sido elaboradas utilizando el programa Descartes³, lo que permitía al alumno manipular las distintas figuras geométricas. Por último, se ha trabajado con el programa Poly Pro⁴, que permite estudiar el desarrollo plano de los poliedros.
- Otros recursos didácticos que han sido utilizados en ambos bloques han sido los siguientes: cañón y pantalla, sala de ordenadores, calculadora científica, e Internet.
- El uso de las tecnologías, por tanto, no ha tenido el mismo enfoque en ambos bloques, ya que en la parte de Estadística se ha utilizado como una herramienta para facilitar los cálculos de las actividades y en Geometría como apoyo para favorecer la visión espacial del alumno.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La finalidad de esta investigación se ha centrado en el uso de las TIC, con el fin de mejorar la práctica educativa, para desarrollar en el alumnado de EBPA la capacidad de razonamiento y adquirir aprendizajes de conocimiento lógico-matemático de una manera más motivadora y consecuente en el momento sociocultural que estamos viviendo.

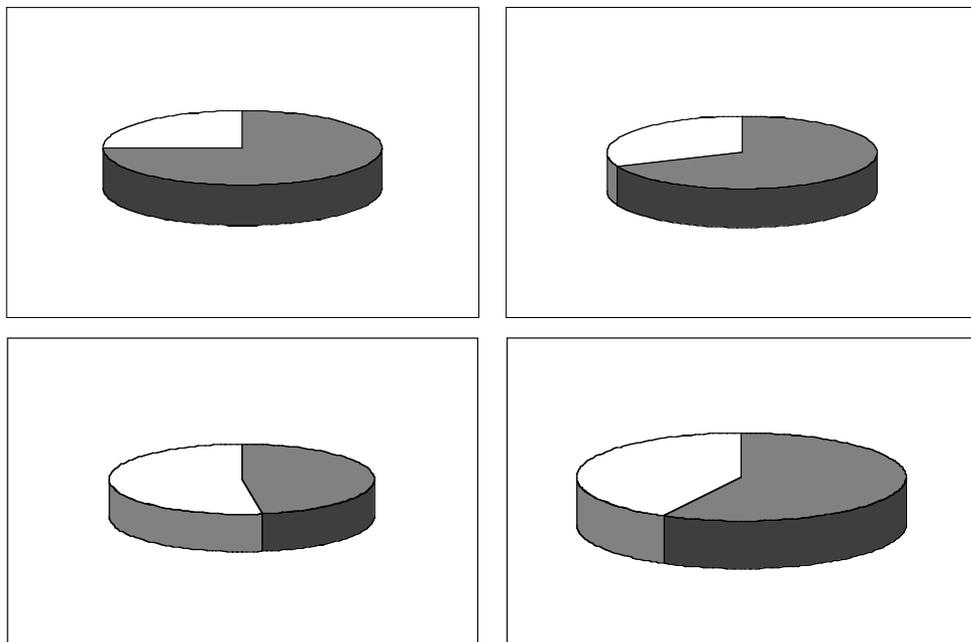
La experiencia se ha realizado con 35 alumnos de 6º de EBPA, del CEPA de San Fernando de Henares, de los cuales, 19 pertenecen al grupo control y 16 al grupo experimental. Son alumnos bastantes jóvenes, siendo la media de edad del primero 25 y la del segundo 24 años.

Rendimiento académico del alumnado

Tras la experiencia educativa, se han producido mejoras significativas en los resultados académicos de los alumnos, como se puede deducir de las siguientes gráficas:

³ Se puede consultar en la página Web: <http://descartes.cnice.mecd.es/>

⁴ Se puede consultar en la página Web: <http://www.peda.com/polypro/Welcme.html>



Se observa que el grupo experimental partía de una base académica inferior al grupo de control, 75% de aprobados frente al 47% del grupo experimental. Sin embargo, al finalizar la experiencia se consiguieron cambios significativos, consistiendo estos en un aumento del 9% en el grupo experimental frente a un descenso del 6% en el grupo de control.

Actitud del alumnado ante a las matemáticas

Según un cuestionario previo, en el grupo control, al 55,56% de los alumnos, les gustan las matemáticas, aunque les parece difícil como asignatura, pues les cuesta entender las explicaciones aunque sí están motivados para aprenderlas y no utilizan programas informáticos, a pesar de que todos menos uno disponen de ordenador en su casa y lo utilizan de forma habitual.

En el grupo experimental, se encuentra un gran número de alumnos que les gustan las matemáticas (el 66,67%), aunque a la mayor parte de ellos les parecen aburridas las clases, por lo que no se sienten muy motivados; sí les gusta hacer los ejercicios, utilizando el 50% programas informáticos y este porcentaje coincide en opinar que esta asignatura es útil para el futuro. De todo ello se deduce que este grupo, aunque sí les gusta más las matemáticas, carecen de motivación en el aula, y utilizan de forma más constante el ordenador.

Tras la aplicación pedagógica, analizando los datos obtenidos mediante los métodos y técnicas aplicadas se obtienen los resultados señalados en la tabla siguiente:

Valoración de los alumnos del grupo experimental	Antes			Después		
	Sí	No	A v.	Sí	No	A v.
¿Las matemáticas son una asignatura difícil?	38,89%	38,89%	22,22%	18,75%	50,00%	31,25%
¿Entiendes las explicaciones en el aula de matemáticas?	38,89%	22,22%	38,89%	62,50%	12,50%	25,00%
¿Estás motivado para estudiar la asignatura de matemáticas?	11,11%	50,00%	33,33%	68,75%	18,75%	12,50%

Comparando los datos obtenidos de los cuestionarios iniciales y finales aplicados al grupo experimental, se aprecia un incremento importante en cuanto a la motivación, ya que la asignatura no les resulta tan difícil (pasando del 38,89% a un 18,75% de dificultad) y entienden mejor las explicaciones (del 38,89% al 62,5%). Todo ello da como resultado que la motivación inicial, que era de un 11,11%, ha pasado a ser del 68,75%, lo que ha influido significativamente en los resultados finales. Por otra parte, el uso de las TIC en el aula, ha hecho que el alumno encuentre más útil los contenidos tratados en este campo de conocimiento.

CONCLUSIONES

Con la utilización de las herramientas informáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado del Tramo III de la EBPA, se han extraído diversas conclusiones que a continuación se detallan:

- Se ha logrado una mayor comprensión de los contenidos matemáticos.
- El alumnado mejora la competencia matemática⁵, consiguiendo un mayor rendimiento académico en este campo de conocimiento.
- En Estadística se pueden realizar más ejercicios, puesto que los cálculos son más rápidos, de diferente grado de complejidad, utilizando muestras más grandes, lo que permite estudiar de manera más detenida los contenidos.
- En Geometría, al aumentar el grado de visualización y poder manipularse los

⁵ Un estudio con 1.800 alumnos de Secundaria demuestra el beneficio educativo de la informática. Los profesores de Matemáticas Ildefonso Mazas y José María Arias de dos IES de Madrid, han desarrollado durante los últimos seis cursos escolares un proyecto que demuestra que la aplicación en las aulas de las TIC para enseñar Matemáticas mejora el rendimiento del alumnado en un 24,39%. (Unión, 2006, 1).

cuerpos geométricos, se puede trabajar con otros más complejos que no son apreciables en dos dimensiones al dibujarlos sobre papel.

- Se producen cambios en sus actitudes y expectativas, estimulando el pensamiento divergente.
- Se consigue una mayor motivación, interés y participación de los alumnos.
- Se desarrolla la curiosidad por investigar a través de programas informáticos.
- Se favorece el trabajo cooperativo y se aumenta el interés hacia las Matemáticas por parte del alumnado.
- El alumno es consciente de la importancia de las Matemáticas en la vida cotidiana, siendo aprendizajes más funcionales.
- Realización de un conocimiento global en cuanto que posibilita e inicia al alumno en el mundo de las Tecnologías de la Comunicación e Información.

BIBLIOGRAFÍA

AUNIÓN, J. A. (2006): *Las nuevas tecnologías mejoran el rendimiento en Matemáticas en un 25%*. En El País. [http://www.elpais.es/articulo/elpedu-por/20060109eppedu_5/Tes. \(10/02/2006\).](http://www.elpais.es/articulo/elpedu-por/20060109eppedu_5/Tes. (10/02/2006).)

DE PABLOS, J. (2003): *Visiones y conceptos sobre la Tecnología Educativa*. En Informe PISA Resumen de resultados. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA). <http://www.ince.mec.es/pub/pisa2003resumenocde.pdf>.

LÓPEZ GUTIÉRREZ, C. (2004): *Las nuevas tecnologías y la enseñanza con adultos*. Notas. Educación de Personas Adultas. Madrid. CREPA.

MARTÍNEZ-OTERO, V. (2004): *Teoría y práctica de la educación*. Madrid. CCS.

Programa informático Descartes: <http://descartes.cnice.mecd.es/>.

Programa informático Poly Pro: <http://www.peda.com/polypro/Welcome.html>.



PROYECTOS EUROPEOS CHAGAL Y CHAGAL-SETUP: CURSO DE ACCESO A LA ESPA

José María Amaro Correas

Profesor del CEPA "Agustina de Aragón" de Móstoles. Madrid

"Casi cualquier adulto puede aprender cualquier cosa que quiera, si cuenta con el tiempo, la persistencia y la ayuda para hacerlo." Alan B. Knox.

"Una de las vocaciones esenciales de la educación del futuro será el examen y estudio de la complejidad humana que desembocará en un conocimiento, esto es, en una toma de conciencia de la condición común a todos los humanos, y de la muy rica y necesaria diversidad de individuos, pueblos, culturas, sobre nuestro arraigo como ciudadanos de la Tierra". Edgar Morin.

INTRODUCCIÓN

En abril del pasado 2005 participé, en la sede del *European Centre for Modern Languages*, del Consejo de Europa, en el Taller Central del **Proyecto CHAGAL-Set Up**, que se viene desarrollando desde el año 2004 y cuya conclusión -para ser continuado en una red temática Grundtvig- está prevista para el 2007. Este proyecto tiene como objetivo principal la disseminación e implementación de los resultados de un proyecto previo, el **CHAGAL** -un Grundtvig1 dentro del Programa Sócrates-, desarrollado entre los años 2002 y 2004 con el propósito de elaborar una guía de ámbito europeo para el diseño curricular de programas de acceso a la educación superior para estudiantes adultos que no pudieron acceder en su momento, a través de las etapas regulares establecidas en los sistemas educativos. Tanto el **CHAGAL** como el **CHAGAL-Set Up** coinciden con el desarrollo del Proceso de Bolonia, y apuntan a contribuir a la creación del **Espacio Europeo de la Educación Superior**, que es su finalidad. El objetivo de esta comunicación es presentar ambos proyectos a los educadores de adultos, especialmente a los que trabajan en preparación de pruebas de acceso a la universidad y en programas de español para extranjeros.

PROYECTOS CHAGAL Y CHAGAL-SET UP

La denominación CHAGAL vale por *Curriculum Higher education Access programmes Guidelines for underrepresented Adult Learners* (traducida al español como Guía para el Diseño Curricular de Programas de Acceso a la Educación Superior dirigido a Estudiantes Adultos Excluidos). El proyecto surgió a raíz de la toma de conciencia, por varias instituciones educativas holandesas, alemanas y austríacas, de la necesidad de dar respuesta adecuada y unificada a la presencia creciente de estudiantes adultos extranjeros en los cursos de preparación para el acceso a la universidad en diversos países europeos. En su desarrollo participaron nueve países (Alemania, Austria, Bulgaria, España, Holanda, Lituania, Reino Unido, Rumanía y Eslovaquia) y dieciséis instituciones clasificadas en tres grupos diferentes: centros preuniversitarios que ofrecían cursos preparatorios, universidades receptoras de estudiantes que habían superado con éxito tales cursos y organizaciones no gubernamentales que prestaban apoyo a los estudiantes en ámbitos no estrictamente académicos, entre los que se incluía de manera destacada la orientación vocacional y profesional.

PROYECTO CHAGAL

- Objetivo final:
 - Ampliar las oportunidades educativas de los estudiantes adultos excluidos o en situación de desventaja, mediante el aumento del número, calidad, eficacia y transparencia de los programas de acceso a la universidad en Europa.
- Objetivos inmediatos:
 - Aprovechar y sistematizar la diversificada experiencia europea en el campo de los cursos preparatorios de acceso a la universidad para adultos.
 - Adoptar un enfoque holístico y centrado en el estudiante, hecho a la medida de las necesidades de los estudiantes adultos, con el fin de incrementar sus posibilidades de éxito.
 - Integrar las hasta ahora aisladas medidas de orientación vocacional y psicopedagógica en las estrategias de enseñanza y aprendizaje existentes.
 - Motivar a las instituciones para que incluyan estas medidas en sus principales previsiones.

DESARROLLO

- Fase A: Análisis comparativo de los currículos de instituciones preparatorias europeas y de ejemplos de buenas prácticas aportadas por las ONG. Las instituciones preparatorias -de Alemania, Austria, Bulgaria y Holanda- coincidían en ofertar a los estudiantes extranjeros cursos preparatorios que combinaban **enseñanzas de idioma** y otras sobre **materias preuniversitarias** específicas. Se registró gran diversidad en cuanto a la procedencia de los estudiantes y su modo de admisión. Los programas insistían además en el **desarrollo de habilidades** y en el **aprendizaje intercultural**. Las buenas prácticas de las ONG recogían, sobre todo, **experiencias de orientación**, asesoría, refuerzo de la confianza, de las actitudes de identidad y pertenencia y facilitación de la adaptación social.
- Fase B: Sondeo sobre la situación y los problemas de los estudiantes realizado mediante cuestionarios dirigidos tanto a los propios estudiantes como a los servicios universitarios receptores. El resultado más relevante fue un inventario exhaustivo y estructurado de las **competencias de salida** que tanto los propios estudiantes como las instituciones reconocieron como indispensables para el acceso a los estudios superiores.
- Fase C: A partir de los resultados de las fases anteriores y del análisis de la bibliografía sobre el aprendizaje adulto, elaboración de un borrador de la Guía para el Diseño Curricular y aplicación de la misma en la programación, puesta en práctica y evaluación de **dieciséis proyectos piloto**. La revisión de los estudios sobre el aprendizaje adulto recopiló las principales aportaciones de una línea de teóricos norteamericanos que presenta su forma más característica en la *Andragogía* de Malcolm Knowles, marco metodológico específico de la educación de adultos que intenta distinguirse ya desde su nombre de la Pedagogía tradicionalmente concebida como educación de niños y adolescentes; a ellas se añadieron ciertos planteamientos de la psicología constructivista del aprendizaje. Los dieciséis proyectos piloto se instrumentaron para dar respuesta a algunas de las necesidades de formación detectadas en la fase B, con un **enfoque centrado en el estudiante** en consonancia con los planteamientos teóricos anteriores, y se pueden clasificar en cuatro grupos: a) aprendizaje social y cultural; b) aprendizaje de contenidos específicos; c) aprendizaje de idiomas, y d) habilidades y técnicas de estudio.
- Fase D: Elaboración de la versión definitiva de la *Guía para el Diseño Curricular*, formulada finalmente como una serie de **doce propuestas (guías)** **curriculares**. Cada una de las propuestas curriculares se desarrolla

con la explicación detallada de su motivación, su puesta en relación con los principios y resultados obtenidos en las diversas fases del proyecto y la enumeración de una serie de acciones posibles para su puesta en práctica.

CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE ADULTO: ANDRAGOGÍA Y ENFOQUE CENTRADO EN EL ESTUDIANTE

Las investigaciones que se tuvieron en cuenta para el desarrollo del Proyecto CHAGAL tienen un núcleo común: el carácter diferencial de los procesos del aprendizaje adulto con respecto a los que se producen en fases anteriores del desarrollo humano. Junto con los puntos de vista de la teoría constructivista del aprendizaje, se apunta a configurar una práctica educativa dirigida a grupos de estudiantes adultos socioeconómica y culturalmente muy heterogéneos.

La teoría del aprendizaje adulto

Ya en los años cincuenta del pasado siglo J. R. Gibb había planteado, como principios para la educación de personas adultas, que el aprendizaje debe partir de una situación problemática o experiencia significativa para el estudiante, que éste debe tener libertad de perspectiva frente a su experiencia y que los objetivos deben ser buscados y fijados por los propios estudiantes.

A partir de finales de los años 70, Knox, de resultados de una investigación específica, y en trabajos sucesivos que desarrollaron sus observaciones iniciales, insistió en lo siguiente:

A. B. Knox: posibilidades del aprendizaje adulto:

- Los adultos aprenden continuamente y de modo informal en función de los cambios de rol y otras adaptaciones.
- Tienden a subestimar sus capacidades y a sobredimensionar la experiencia e intereses escolares, lo que los lleva a rendir con frecuencia por debajo de su verdadera capacidad.
- Pueden aprender casi cualquier cosa a cualquier edad, siempre que estén en condiciones de controlar su ritmo de aprendizaje y ciertos factores contextuales de índole personal (físicos, caracterológicos) y social.
- Adquieren motivación en la medida en que se convierten en protagonistas activos de su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, una forma especialmente

valiosa de animar a los estudiantes adultos consiste en preguntarles acerca de sus expectativas y motivaciones, involucrándolos en la valoración de necesidades y en el proceso de definición de objetivos.

- Es importante ayudar a los adultos a relacionar sus nuevos aprendizajes con su experiencia pasada, lo que contribuye a una búsqueda activa de significado y a compartir el conocimiento y la experiencia con otros participantes.

D. H. Brundage y D. Mackeracher formularon por los mismos años una serie de principios a partir de la constatación de que la percepción del tiempo que tienen los adultos difiere característicamente de la que tienen los jóvenes.

Brundage y Mackeracher: temporalidad y aprendizaje en la personalidad adulta:

- La persona adulta tiende a concebir el tiempo como una dimensión que incorpora un pasado que siempre aumenta, un presente fugaz y un futuro finito; una persona joven percibe el tiempo como una dimensión compuesta por un presente y un futuro infinito.
- En consecuencia, el aprendizaje del adulto se centra en los problemas del presente inmediato y deriva de sus necesidades; de ahí que tiendan a experimentar la necesidad de aprender con rapidez y a continuar con la vida.
- La experiencia pasada, y su potencia para ayudar o dificultar el proceso de aprendizaje, crecen con la edad.
- Cuando el aprendizaje se centra en la resolución de problemas, las soluciones han de ser congruentes con la experiencia, expectativas y recursos reales y potenciales del alumno, en vez de ser impuestas por un "experto".

Por su parte, Malcolm Knowles definió el concepto de andragogía como el arte y la ciencia de enseñar a los adultos. Su teoría insiste en la forma en que las experiencias vitales del adulto dan contenido y complementan las capacidades cognitivas desarrolladas en la adolescencia.

M. Knowles: andragogía:

- El autoconcepto pasa de la dependencia al autocontrol.
- El banco de experiencias crece y se convierte en un recurso para el aprendizaje.

- La actividad educativa se orienta hacia el cumplimiento de las tareas exigidas por los diversos roles sociales.
- La percepción del tiempo pasa del amplio alejamiento entre el conocimiento y su aplicación, a la aplicación inmediata.
- El aprendizaje se orienta más a la resolución de problemas reales, donde interseccionan diversos saberes, que al conocimiento abstracto y separado de materias específicas.

En esta línea se sitúan las diversas elaboraciones del concepto de aprendizaje autodirigido, así como la teoría del aprendizaje transformativo de Jack Mezirow. La aportación más reciente (2001) es un examen crítico del trabajo de autores anteriores y se debe a Stephen Brookfield. Cabe destacar en ella, entre otras ideas, la puesta en relieve de los factores culturales y contextuales y la definición del pensamiento adulto como pensamiento postformal.

Stephen Brookfield: aprendizaje autodirigido y pensamiento crítico:

- No debe reivindicarse un grado de generalización demasiado alto para conceptos acerca de la educación de adultos surgidos en su mayor parte en estudios realizados sobre americanos blancos de clases media-baja, media y alta. Es necesaria una mayor atención a una serie de factores contextuales de tipo social, étnico y cultural, que influyen no sólo las experiencias anteriores de los estudiantes adultos, sino también lo que ocurre en las aulas, especialmente la diversidad de estilos de enseñanza y aprendizaje.
- Los adultos mismos tienden a razonar contextualmente, en lugar de simplemente aplicar de manera decontextualizada las leyes de las operaciones formales del pensamiento identificadas por Piaget. La fase del pensamiento operacional-formal del adolescente no es la última del desarrollo humano; es necesario investigar las leyes del pensamiento postformal características del adulto.
- El aprendizaje adulto tiene, pues, su especificidad. Funciona mediante el interjuego de cuatro capacidades, que están también presentes en las etapas tempranas de la vida, pero que sólo en la edad adulta obtienen la totalidad del dominio del campo:

- La capacidad de pensar dialécticamente: la continua exploración de las relaciones entre las reglas generales y las necesidades contextuales.
- La capacidad de utilizar la lógica práctica: se trata de una lógica experimental e inferencial que se basa en la capacidad para captar la importancia de detallarse indicios muy sutiles en relación con los contextos y el carácter estructurado de las situaciones.
- La capacidad de aprender cómo aprender: es el conocimiento de las propias estrategias de aprendizaje y requiere el desarrollo de una cierta conciencia epistemológica y de capacidades metacognitivas.
- La capacidad de reflexión crítica: el proceso mediante el cual los adultos toman conciencia y evalúan los supuestos, creencias y valores asimilados durante la niñez y adolescencia; se produce a medida que, como adultos, vamos experimentando el mundo como un todo complejo, contradictorio y ambiguo.

La teoría constructivista de la educación

El Proyecto CHAGAL enfatiza los aspectos nucleares de la teoría constructivista que se oponen radicalmente a la visión conductista de la educación. Frente al carácter instruccionalista de ésta, centrada en la transmisión de saberes acabados, en los comportamientos externos y en el profesor como diseñador, director y juez de todo el proceso, el constructivismo pone de relieve el carácter constructor de sentido como el esencial en el sujeto del aprendizaje, situándolo con ello en el centro de todo el proceso. El profesor juega más bien el papel de "partera en el nacimiento del conocimiento" (von Glasersfeld's); se trata de un coordinador y facilitador, que configura situaciones aptas para un tal nacimiento; de un asesor, tutor y entrenador de las capacidades de los alumnos. En consecuencia, se tiene en cuenta más el aprendizaje como proceso que como producto; de ahí que los errores de los estudiantes tiendan a verse bajo una luz positiva, como una fase a través de la cual, y mediante revisiones sucesivas, construyen representaciones significativas que dan sentido a su mundo de experiencias. La tendencia constructivista privilegia, por lo tanto, múltiples verdades, representaciones, puntos de vista y realidades en permanente interacción. Dentro del enfoque constructivista se tienen particularmente en cuenta ciertas ideas de Vygotski -a pesar de que éste las desarrolló en su trabajo con niños-: la importancia del lenguaje como herramienta clave en la construcción del significado, en sus dos vertientes de "discurso comunicativo" y "discurso interior"; y el extraordinario valor metodológico del concepto de "zona de desarrollo próximo", que permite medir el grado de dependencia y autonomía de un estudiante con respecto a otro estudiante, o al profesor, en la realización de una determinada tarea.

Conclusiones: hacia un currículo centrado en el estudiante

De estas dos tradiciones el Proyecto CHAGAL deduce fundamentalmente **dos principios: la especificidad del aprendizaje adulto y la importancia de un currículo centrado en el estudiante para dar respuesta a esa especificidad**. Un currículo centrado en el estudiante contiene muchos elementos similares a los del diseño curricular tradicional. La diferencia clave es que, en el primero, los estudiantes están profundamente involucrados en la toma de decisiones acerca de su contenido y la metodología de su desarrollo, de manera que consiste, de hecho, en un esfuerzo de colaboración entre profesores y estudiantes. Otra diferencia destacable es que, en el currículo centrado en el estudiante, la estructura es fluida y abierta a las adaptaciones que el propio proceso y su evaluación vayan haciendo necesarias.

Las competencias de salida

La investigación concreta de las necesidades sentidas por los propios estudiantes y las exigencias planteadas por las instituciones de formación dio como resultado un inventario estructurado de competencias para la educación superior que puede guiarnos en la definición concreta de objetivos de aprendizaje en colaboración con los alumnos y, eventualmente, en la negociación, con las instituciones receptoras, de objetivos, niveles e instrumentos de acceso más adecuados:

- Autocapacitación.
- Aptitud social y de interacción.
- Aptitud intercultural.
- Competencia en el idioma objetivo / dominio del idioma.
- Procesamiento de conocimientos de forma independiente: habilidades de estudio.

GUÍA CURRICULAR: DOCE PROPUESTAS (GUIDELINES)

El resultado final, la guía para el diseño curricular, se concreta en doce propuestas para la implementación de cursos preparatorios centrados en el estudiante adulto y adaptados a las exigencias de la educación superior:

- Acoger la diversidad, reconocer la contribuciones positivas de los estudiantes internacionales y difundir el mensaje de manera adecuada.
- Definir el contenido y los objetivos del currículo mediante la especificación de las necesidades de los estudiantes.
- Desarrollar un currículo con áreas competenciales claramente definidas, pe-

- ro siendo conscientes de las competencias que ya poseen los estudiantes.
- Identificar diferentes caminos y métodos para ayudar a los estudiantes a que desarrollen y logren las competencias relevantes.
 - Negociar con la universidad la formación de un currículo adecuado, con objetivos alcanzables para maximizar el potencial de los estudiantes.
 - Proporcionar un completo apoyo institucional a los profesores en su implementación de un currículo centrado en el estudiante.
 - Implementar el currículo sobre la base de las necesidades individuales del estudiante, establecidas mediante un análisis sistemático que tome en consideración el origen sociocultural, la edad y aspectos de género.
 - Establecer, junto con los estudiantes, los objetivos y métodos del curso.
 - Intrumentar un sistema de seguimiento de los procesos mediante la realimentación y evaluación proporcionada por los estudiantes.
 - Proporcionar a los profesores la adecuada formación para ayudarles a desarrollar la formación centrada en el estudiante.
 - Proporcionar apoyo adecuado, en forma de equipamientos, personal y recursos financieros para la implementación efectiva en las instituciones preparatorias del enfoque centrado en el estudiante.
 - Involucrar a otras organizaciones en la creación de un ambiente acogedor y de apoyo que favorezca el aprendizaje en beneficio de todos los estudiantes.

PROYECTO CHAGAL-SET UP

Como ya se ha dicho, el Proyecto CHAGAL-Set Up tiene como finalidad la difusión del Proyecto CHAGAL, su desarrollo e implementación. Tendrá continuación a partir del 2007 en una red temática Grundtvig, con el objetivo de incorporar a los estudiantes adultos que acceden a la universidad al Espacio Europeo de la Educación Superior configurado por el *Bologna Process*. Está coordinado por el mismo equipo que desarrolló el CHAGAL, y tuvo en el Taller Central celebrado en la sede del ECML en Graz, Austria, en abril del 2005, con participación de representantes de once países, su momento culminante. En él se produjo una primera diseminación de la guía curricular, se discutieron los beneficios del enfoque centrado en el estudiante, se expusieron y discutieron ejemplos de buenas prácticas y se esbozó el plan para la red de trabajo posterior. Merece la pena enumerar aquí las conclusiones que pueden tenerse en cuenta en las tareas de adaptación de la guía CHAGAL a nuestros contextos.

Conclusiones del taller central del CHAGAL-SET UP

1. Ciertos términos centrales de la guía (como "enfoque centrado en el estu-

diante", "competencias clave", "aprendizaje autónomo", son susceptibles de interpretaciones diferentes según situaciones políticas, sociales y culturales diferentes; por lo tanto, los términos utilizados en las propuestas curriculares deben ser discutidos, definidos de manera más precisa y ejemplificados en su aplicación a distintos grupos y estilos de aprendizaje.

2. El currículo centrado en el estudiante exige un cambio de rol del profesor, lo que tiende a provocar en éste un complejo de resistencias. La diseminación del CHAGAL debería tenerlo en cuenta para poder facilitar la superación de tales resistencias y mostrar al profesor que su aplicación le hará realmente más fácil su desempeño profesional y la superación de las dificultades inherentes al trabajo docente con personas adultas. Además, es importante incluir estos planteamientos en la formación inicial de los profesores y en su formación continua.
3. Los propios participantes en el Taller parecemos estar convencidos de nuestra capacidad para crear un entorno de aprendizaje adecuado, centrado en el estudiante, pero, ¿acaso no se trata de una autopercepción ingenua? Al menos, para convertirla en objeto de reflexión crítica, deberíamos ser capaces de utilizar regularmente las propuestas de la guía CHAGAL para nuestra propia autoevaluación.
4. El enfoque centrado en el estudiante, con su énfasis en la colaboración de profesores y estudiantes para el establecimiento de objetivos, parece chocar con los requerimientos de los exámenes de acceso, establecidos de manera unívoca y unilateral por las instituciones universitarias o afines. No obstante, si tal enfoque se utiliza de manera correcta y consistente en los cursos preparatorios, capacitará a los estudiantes para comprender el objetivo de los exámenes finales y ubicarlos en el contexto de su formación preuniversitaria. Y ello, sin perjuicio de que puedan establecerse sistemas de comunicación y negociación entre las instituciones preparatorias y las universidades a la hora de fijar los objetivos y contenidos de las pruebas de acceso.
5. Cada estudiante individual viene con una historia personal única y con sus propios contextos vitales: familiar, cultural, nacional, internacional... El enfoque centrado en el estudiante debe adoptar una perspectiva holística y tener en cuenta estos contextos crecientes, desde lo local a lo global (GLOBAL), si quiere dar verdadera respuesta a las necesidades de los estudiantes. La institución preparatoria tiene sus propios contextos crecientes, que debe ser capaz de analizar y elaborar haciendo uso de las herramientas adecuadas.

6. El concepto de estudiantes CHAGAL ha evolucionado desde sus definiciones iniciales, que contemplaban mayoritariamente a estudiantes extranjeros en grupos exclusivos fuertemente centrados en el aprendizaje de la lengua del país receptor, a una diversidad de contextos inclusivos junto con estudiantes nativos o a grupos compuestos por estudiantes nativos de manera mayoritaria, adultos que no pudieron acceder de manera regular a la educación superior por causas predominantemente socioeconómicas.
7. El enfoque centrado en el estudiante es una metodología específica de la educación de personas adultas que puede beneficiar muchos otros programas de la educación de adultos y no sólo los cursos de acceso a la educación superior.
8. Para poder aplicar las orientaciones de la guía CHAGAL, las instituciones que ofertan cursos preparatorios deben estar conscientemente dispuestas a aprender de sus estudiantes; deben constituirse como instituciones abiertas al aprendizaje.

ESTUDIANTES CHAGAL Y CENTROS ESPAÑOLES DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

En un momento en que los cursos de preparación de pruebas de acceso a la universidad se está generalizando en nuestra red de Centros de Educación de Personas Adultas, las propuestas curriculares del CHAGAL pueden contribuir decisivamente a su diseño, así como al de otras afines que puedan ir surgiendo en los próximos años (acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior, Bachillerato para adultos, etc.), al proporcionarles un referente conceptual e institucional de ámbito europeo abierto a todo tipo de aportaciones e iniciativas.

- Las competencias de salida y las propuestas curriculares pueden utilizarse para evaluar las programaciones existentes e inspirar su modificación o el diseño de otras nuevas; de hecho, en el proceso abierto durante este curso para programar las enseñanzas abiertas, el CEPA Agustina de Aragón las ha incorporado explícitamente a su programación del Curso de preparación de acceso a la universidad para mayores de 25 años.
- Entre los CEPA de la Comunidad de Madrid y de otras comunidades autónomas pueden crearse redes para el intercambio de datos, programaciones y materiales, y foros para un seguimiento de la experiencia.
- Dado que el sector original de estudiantes CHAGAL es el de los adultos extranjeros que, aun contando con capacidades personales y estudios en sus países de origen, ven imposibilitado el adecuado desarrollo de su formación

en los países de acogida, se abre una amplia posibilidad de colaboración entre los programas de acceso a la universidad de nuestros centros y los de español para extranjeros, la que eventualmente proporcionará a estos últimos una nueva dimensión y nuevos objetivos y perspectivas de desarrollo; además, la presencia de estudiantes extranjeros en los cursos de preparación de acceso a la universidad, como ya viene ocurriendo en general en los CEPA, contribuirá al desarrollo de una educación genuinamente intercultural.

- Los fundamentos psicopedagógicos del CHAGAL -especialmente el concepto de currículo centrado en el estudiante- constituyen un conjunto de planteamientos sobre el aprendizaje adulto que puede fecundar nuestra reflexión sobre la metodología de la educación de adultos en general y sus aplicaciones a la formación básica y a otros programas, y no sólo a los de preparación de pruebas de acceso a la educación superior.
- Finalmente hay que insistir en el carácter abierto y participativo del Proyecto CHAGAL-Set Up en curso: abierto a la participación en la difusión y aplicación de las propuestas curriculares, y abierto a cuantas aportaciones de carácter metodológico, técnico y práctico puedan contribuir al logro de sus objetivos.

PARA CONTINUAR

Lo anterior es apenas un resumen comentado de la guía CHAGAL y del resto de la documentación de ambos proyectos. Quienes estén interesados en profundizar deben acudir a los documentos originales.

- La página web del Proyecto CHAGAL, con toda la información relevante sobre el mismo (en inglés) es la siguiente: www.vwu.at/chagal/. Contiene también una breve descripción del Proyecto CHAGAL-Set Up, cuya web está alojada en el sitio del *European Centre for Modern Languages* (www.ecml.at), con la siguiente dirección completa: www.ecml.at/mtp2/chagal_setup/Default.htm. La página tiene versiones en inglés y en francés. Contiene una descripción del proyecto con calendario y algunos materiales, de los que hay que destacar el Informe del Taller Central (*Central workshop report / Rapport de l'atelier central*) y los dieciséis proyectos piloto (sólo en inglés y en alemán). Al final de la página de materiales puede obtenerse un cuestionario (*survey of institutions*) mediante el que se intenta obtener la mayor cantidad de datos posible sobre los cursos de acceso a la educación superior para adultos que se ofertan actualmente en toda Europa, y que puede ser cumplimentado y enviado a la coordinación del proyecto.
- En el menú correspondiente de mi página web (www.educa.madrid.org/por-

tal/web/jamaro/CHAGAL-SetUp) pueden encontrarse los enlaces anteriores y algunos materiales y herramientas en español.

- De: www.vwu.at/chagal/pdf/Curriculumguidelines/Spanish.pdf puede descargarse la versión en español de la guía CHAGAL.
- La teoría constructivista del aprendizaje es de sobra conocida, así como la obra de Vygotski, por lo que no considero necesario añadir aquí nuevas referencias. No ocurre lo mismo con la tradición de educadores de adultos antes presentada; no obstante, pueden encontrarse referencias a las obras de Knox, Knowles, Mezirow y Brookfield, entre otros, en Tennant, Mark (1988): *Adulter y aprendizaje. Enfoques psicológicos*, Barcelona, El Roure, especialmente en los capítulos 2 y 9. Puede verse también Brockett, R. G., y Hiemstra, R. (1993): *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación*. Barcelona, Paidós. En fin, los cinco primeros capítulos de Requejo Osorio, Agustín (2003): *Educación permanente y educación de adultos. Intervención socioeducativa en la edad adulta*, Barcelona, Ariel contienen un buen examen crítico de la obra de Knowles -y de muchos otros- y una exposición imprescindible de la actual educación de adultos en España y en Europa.
- Pueden verse también la página de Stephen Brookfield (<http://stephenbrookfield.com>) y la de David Nunan (www.nunan.info), esta última con interesantes materiales (en inglés) para la implementación de cursos centrados en el estudiante, aunque enfocados de manera preferente al aprendizaje de segundas lenguas. La base de datos ERIC (www.eric.ed.gov) contiene numerosos artículos sobre educación de adultos en formato pdf y breves resúmenes de otros muchos artículos y libros.



LA DIVERSIDAD EDUCATIVA EN EL DISEÑO DE PROGRAMAS PARA PERSONAS MAYORES EN EPA

María Lourdes Pérez González
Profesora del CES “Don Bosco”. Madrid

INTRODUCCIÓN

Desde la aprobación de la LOGSE en 1990 hasta el momento actual, el currículo que se establece a nivel educativo es abierto y flexible; estas características hacen factible la escolarización obligatoria para todas las personas, a la vez que atienden a las diferencias individuales que requiere cada alumno a nivel educativo.

Los intereses, las motivaciones, las capacidades, los estilos de aprendizaje, difieren de unos alumnos a otros; por ello, desde la educación, se debe dar respuesta a todos estos aspectos que conforman a la persona, desarrollando una educación individualizada, que se adapte a las necesidades e intereses de cada alumno/a.

De esta forma, teniendo presentes las diferencias individuales se puede potenciar la igualdad de oportunidades para todas las personas, independientemente de sus características físicas, psíquicas, de su género, de su nacionalidad, de sus diferencias culturales, sociales, económicas, políticas, religiosas, de edad, etc.

Así, la diversidad educativa se hace factible al intentar dar respuesta a las necesidades que surgen en cada centro y que se hacen presentes en el aula, solo de esta forma se hace posible el derecho a la educación.

Este dar respuesta a la diversidad educativa no solamente se encuentra en los colegios o institutos sino también en los centros de educación de personas adultas, donde las diferencias entre cada alumno que accede a esta educación son aún más marcadas que las que podemos encontrar en la educación infantil o juvenil, ya que los intereses de las personas, en cuanto a su formación, varían con la edad y con la experiencia.

En los centros de educación de personas adultas nos podemos encontrar con alumnos que difieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que proceden de diferentes culturas, países, etc.; sin embargo, un aspecto que diferencia significativamente a estos centros de las escuelas o institutos es el relacionado con el factor edad de los alumnos. Así, podemos encontrarnos con personas de edades muy diversas dentro del mismo aula.

LAS PERSONAS MAYORES EN LOS CENTROS EPA

Esta diferencia de edad entre los alumnos de EPA está siendo cada vez más acentuada, sobre todo en los últimos años, debido a la mayor presencia de las personas mayores en dichos centros.

Estas siguen siendo personas activas, con intereses y motivaciones culturales, que disponen de mucho tiempo libre y que desean utilizar parte de ese tiempo en adquirir aprendizajes.

A nivel educativo el acceso de las personas mayores a los centros EPA, además de ayudar a potenciar la igualdad de oportunidades, hace viable el concepto de educación permanente que rige las políticas educativas de la sociedad actual y desde el que se determina que toda persona puede recibir nuevos aprendizajes y profundizar en los ya existentes a lo largo de toda la vida, determinando así la educabilidad de la persona independientemente de la edad de la misma.

La educación permanente se muestra como un proceso inacabado en el que es necesario seguir formándose durante toda la vida para poder adaptarse al ritmo que marca nuestra sociedad y sobre todo para poder autorrealizarse personalmente.

Por tanto, no debe fomentarse la discriminación hacia las personas mayores; éstas forman parte de la diversidad educativa y por ello tienen derecho a su formación, así ha quedado recogido por las Naciones Unidas en 1991, dentro de los principios a favor de las personas de edad, y posteriormente ratificado en el decálogo de las personas mayores, en su apartado quinto: "tienen que desaparecer todas las formas de discriminación por la edad..." establecido por la sociedad de gerontología y geriatría en el año 2002.

El número de personas mayores se ha ido incrementando de manera significativa en los últimos cursos en los centros de educación de personas adultas, destacando la presencia en mayor medida de mujeres frente a hombres. Así como también cabe señalar que estas personas acceden tanto a la educación formal, sobre

todo en el tramo de alfabetización, como a los diversos talleres o programas que se llevan a cabo desde la educación no formal, destacando todos los relacionados con las nuevas tecnologías, donde muestran un elevado interés por adentrarse en el conocimiento de estos instrumentos útiles en la sociedad actual.

Las personas mayores conforman un grupo muy heterogéneo, en cuanto a edad, intereses, motivaciones, necesidades, capacidades, estilos de aprendizaje, etc. Difieren de forma significativa de unas personas a otras, incidiendo todo ello en la elaboración de los distintos programas educativos; por tanto, si queremos dar una educación individualizada y adaptada a cada realidad educativa de estas personas es necesario pasar de los "programas menús" es decir, iguales para todos a los "programas a la carta", según señalan, Moreiras Caballero, M. y Rubio Alférez, Ch. (p.419, 2002) y desde los que se hace factible la diversidad educativa para estas personas.

CUESTIONARIO PARA ADAPTAR LA EDUCACIÓN NO FORMAL A LAS PERSONAS MAYORES

Para poder poner en práctica diferentes programas y talleres de carácter no formal que se adapten a este colectivo tan diverso entre sí, es necesario contar con una serie de requisitos básicos desde los que se facilite una respuesta lo más acorde posible con el proceso de enseñanza-aprendizaje de las personas mayores.

Proponemos realizar un cuestionario-entrevista a las personas mayores que acudan a nuestros centros con el fin de poder conocerlas mejor y determinar la forma de poder hacer que su aprendizaje sea lo más productivo y provechoso posible.

Las variables que deben tenerse en cuenta son de dos tipos:

- Por un lado estarían las relacionadas con los datos personales y culturales de las personas mayores. Este tipo de preguntas se deben realizar antes de comenzar el programa.
- Por otro lado tendríamos las preguntas relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas preguntas deben realizarse una vez se haya puesto en marcha el programa.

A) Las primeras se pueden resumir en los siguientes ítems:

1. Edad de las personas denominadas mayores que acceden a un centro de

educación de personas adultas.

Aquí podemos diferenciar tres periodos acordes con los establecidos por las Naciones Unidas, ya que se trata de una etapa que abarca un periodo muy amplio. Por tanto la situación física, psíquica y social de estas personas puede diferir significativamente de unas edades a otras, así como sus intereses y expectativas frente al aprendizaje.

Las etapas son:

- 55 a 65 años: prejubilados.
- 65 a 80 años: jubilados: tercera edad.
- 80 años en adelante: cuarta edad.

2. Intereses que propician el acceso del mayor a un centro de personas adultas:

- a. Formación. Desean aprender, formarse en una serie de conocimientos y estrategias que les puedan ser útiles a nivel personal.
- b. Social. Como recurso para evitar la soledad en la que viven muchas personas mayores, fomentando la comunicación y la relación social con otras personas.
- c. Formación social. Este doble interés suele ser el más reconocido por las personas mayores, ya que unido a sus deseos de adquirir aprendizajes que les puedan llegar a ser útiles para el desarrollo de su vida diaria, se encuentra la necesidad de estar en contacto con otras personas.

3. Nivel de formación.

El nivel de formación puede llegar a influir en los intereses de las personas, pero sobre todo va a marcar el bagaje cultural con el que cuentan, a la vez que nos sirve de guía para adaptar y adecuar los contenidos del programa en función del mismo:

- a. Sin estudios.
- b. Estudios primarios.
- c. Estudios medios.
- d. Estudios superiores.

4. Tipo de trabajos que han realizado.

Aquí será necesario diferenciar entre trabajos donde hayan necesitado ejercitar más su capacidad cognitiva y trabajos más de carácter manual donde no haya sido necesario realizar un continuo ejercicio de sus facul-

tades intelectuales.

Está demostrado que la pérdida de la memoria y de la capacidad de aprendizaje se encuentra relacionada de forma significativa (entre otras variables) con el desarrollo cognitivo que haya realizado a lo largo de la vida.

De ahí, que las personas que hayan realizado trabajos, actividades, de carácter más cognitivo les resulte más fácil el aprendizaje en estos años que a las personas que no hayan estado en continuo ejercicio de sus capacidades cognitivas.

5. Tipo de curso, programa, taller que desean realizar:

Es necesario indagar en las necesidades y motivaciones que tienen estas personas en relación con su aprendizaje, ya que ello nos aportará una información muy útil desde la que deberemos intentar dar respuesta a nuestros mayores.

B) El segundo tipo de preguntas se deben realizar para indagar, explorar su capacidad de aprendizaje. Se podría resumir en los siguientes ítems:

1. Cómo son sus capacidades básicas de aprendizaje:

Sobre todo en relación al nivel de atención, percepción, memoria y razonamiento que muestran ante los contenidos presentados en el aula.

2. Cómo es su ritmo de aprendizaje:

Debemos analizar si es lento, rápido, constante, etc.

En función del mismo tendremos que adaptar nuestro ritmo de trabajo con cada persona mayor.

3. Sus preferencias en la forma de trabajar:

Es necesario conocer si prefiere trabajar sólo, de forma individual o si por el contrario aprende mejor trabajando en grupo, apoyándose y respaldándose en otras personas.

Aún teniendo en cuenta las respuestas que nos aporten, se debe favorecer el trabajo en grupo, sin obviar el aprendizaje individual, ya que esta forma de trabajar en el aula, en grupo, ayuda a que las personas se relacionen y se ayuden mutuamente entre ellas favoreciendo el proceso de aprendizaje.

4. Qué técnicas utilizan para recordar los aprendizajes:

La repetición, memorización, relacionar los contenidos con temas conocidos, de la vida diaria, etc.

CONCLUSIÓN

Estos datos que acabamos de exponer nos pueden ayudar a diseñar un programa que sea acorde con la formación que demandan las personas mayores. De esta forma, podremos llegar a hacer viable y factible la diversidad educativa en relación con las mismas.

BIBLIOGRAFÍA

- BELARDO MONTOSO, M.** (2001): *Vejez física y psicológica. Una perspectiva para la educación permanente*. Universidad de Extremadura, Cáceres.
- DE NATALE, M.L.** (2003): *La edad adulta. Una nueva etapa para educarse*. Narcea, Madrid.
- LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. y MONTOYA SÁENZ, J.M. (coord.)** (2003): *Educación y personas mayores: una sociedad para todas las edades*. UNED, Madrid.
- MOREIRAS CABALLERO, M. y RUBIO ALFÉREZ, CH.** (2002): *Otros ámbitos y sectores: programas emergentes en educación de personas adultas*, (pp. 479-523), en Sanz Fernández, F. (coord.), *La formación en educación de personas adultas*, vol. I., UNED, Madrid.



LAS PRÁCTICAS EN TALLERES OPERATIVOS: “SERVICIOS CULTURALES Y A LA COMUNIDAD” Y “CONFECCIÓN”

*Pepa Gil Amigo y
Begoña de Orte González de Villaumbrosia.
Profesoras del CEPA de Entrevías. Madrid*

RECORRIDO EN LA FORMACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL

La formación profesional en los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA), cambia y sufre variaciones, tanto por la legislación general, Ley del 70, LOGSE, LOCE y LOE como por el propio desarrollo de las distintas normativas de Educación de Personas Adultas (EPA).

El comienzo en los centros, ha sido impulsado por el interés del colectivo de personas que trabajaban en la EPA ante una realidad social concreta: personas sin formación acreditada, ni titulación básica (Graduado escolar) y poca o ninguna experiencia y recorrido en el mundo laboral y, sobre todo, con trabajos no especializados.

En los primeros años, la formación del profesorado (maestros) era de estudios previos muy diferentes y en algunos casos con poco o nada que ver con la familia profesional de los cursos que se querían impartir. Esto supuso un trabajo "diferente" de formación dirigido a poder desarrollar unos contenidos, para alcanzar unos objetivos dentro de la **Formación Profesional de 1^{er} grado**, en una prueba que se realizaba fuera de los centros de adultos.

Esta oferta educativa estaba dirigida y a ella asistía una población que no podía realizar un curso de FP1 reglado, bien por falta de tiempo o de formación básica; y que tenían escasa cualificación profesional o laboral. En los primeros años un porcentaje del alumnado trabajaba en la rama laboral del curso que hacían, necesitaban el "título". Otro tipo de personas adultas que participaban eran mujeres que habían dejado el mundo laboral hacia años, al casarse, o que no habían trabajado

nunca fuera de la casa.

Estos cursos **no tenían necesidad de realización de prácticas**, ya que se preparaba para una prueba libre, quienes la superaban tenían el título de FP1. Los centros, de todas formas, potenciaban la realización de actividades que acercaran al alumnado a la realidad laboral de la familia profesional en que estaba encuadrado; se visitaban escuelas infantiles, hospitales, centros sanitarios especializados, etc.

Dentro de los cursos de **FP1 Jardín de Infancia**, se realizaban visitas a escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid y, en los últimos años que se desarrollaron estos cursos, **se realizaban prácticas**, una semana o dos, de forma voluntaria y fuera de horario del curso. Esto se hacía sin ningún tipo de acuerdo, convenio ni seguro por escrito. El profesorado y alumnado trabajaban buscando lugares para su realización.

La incorporación al centro de **Garantía Social** implicaba unas prácticas en empresas y unos procesos de producción que intentaban ser similares, próximos, a la realidad laboral que se encontrarían. Esto nos dio una nueva perspectiva a la formación técnico-profesional.

Aunque no eran grupos específicos de personas adultas, sí eran jóvenes con características y recorridos próximos a los perfiles de personas adultas que asisten a los centros. Empezamos a vivir los distintos aspectos que conlleva la realización de prácticas.

CURSO	Pruebas libres FP1
1993/1994	Auxiliar Jardín de Infancia.
1994/1995	Auxiliar de clínica.
1995/1996	Auxiliar Jardín de Infancia. Auxiliar de clínica. Administrativo.
1996/1997	Garantía Social, rama Confección.
1997/1998	Auxiliar Jardín de Infancia.
1998/1999	Auxiliar de clínica. Administrativo.

Con el desarrollo de la **LOGSE**, y con ello la **implantación de los Ciclos Formativos de Grado Superior**, se comenzó a preparar la **prueba libre para el acceso a estos estudios**. Al principio se desarrollaban en pocos centros, pero había mucha demanda. Había muchas personas con necesidad e interés por acceder a los Ciclos Formativos de Grado Superior, y que no tenían el título necesario para ello

(Bachillerato, COU).

En contadas ocasiones, y de forma anecdótica, se ha planteado la posibilidad de realización de prácticas, en estos cursos. Los contenidos que se marcan y hay que desarrollar profundizan en aspectos teóricos y el tiempo del que disponen las personas adultas hace difícil la realización de prácticas.

Dentro de la formación para la EPA en la Comunidad de Madrid, están la **Enseñanzas Técnico-Profesionales** y, dentro de ellas, los **Talleres Operativos** (cofinanciados por el Fondo Social Europeo) y **Talleres Técnico Profesionales**. Desde el año **1998**, en el CEPA de Entrevías se han realizado cursos de este tipo, y en todos ellos existían bloques de contenidos prácticos. Al principio para realizar en el propio centro; en los últimos años, y según la familia profesional, fuera del centro, en entidades del campo sanitario, social o educativo.

Como se podrá ver en el siguiente cuadro, se han organizado prácticas en el propio centro y fuera de él:

Cur.	Denominación	Tipo de prácticas
1997-1998	<ul style="list-style-type: none"> ● Garantía Social rama Confección (dos grupos). ● Taller Operativo: Textil (artesanías con nudos) 550 h. 	<p>Garantía Social: procesos de trabajo en el centro. Practicas en empresas.</p> <p>Textil: procesos productivos en el centro.</p>
1998-1999	<ul style="list-style-type: none"> ● Garantía Social, rama Confección. ● Taller Operativo: Sanitaria 450 h. 	<p>Garantía Social: procesos de trabajo en el centro. Practicas en empresas.</p> <p>Sanitaria: procesos prácticos el centro educativo.</p> <p>Visitas centros sanitarios y de salud.</p>
1999-2000	<ul style="list-style-type: none"> ● Garantía Social, rama Confección (dos grupos). ● Taller Operativo: Servicios Sanitarios. ● Taller Operativo: Informática 300h. 	<p>Garantía Social: procesos de trabajo en el centro. Prácticas en empresas.</p> <p>Sanitaria: procesos prácticos el centro (De forma voluntaria: practicas fuera del centro).</p>
2000 - 2001	<ul style="list-style-type: none"> ● Garantía Social, rama Confección (1 g.). ● Taller Operativo: Servicios Sanitarios. ● Taller Operativo: Informática. ● Taller Operativo: Geriatria y Pediatría. ● Taller Operativo: Actividades deportivas. ● Preparación al acceso a Ciclos de Grado Superior (CGS). 	<p>Garantía Social: procesos de trabajo en el centro.</p> <p>Practicas en empresas.</p> <p>Sanitaria y Geriatria y pediatria: procesos prácticos el centro.</p> <p>(De forma voluntaria fuera del centro).</p>

Cur.	Denominación	Tipo de prácticas
2001 - 2002	<ul style="list-style-type: none"> • Taller Operativo: Textil: estampación. • Taller Operativo: Confección: prendas exteriores. • Taller Operativo: Confección: cortinas, estores y cojines. • Taller Operativo: Geriatría. • Preparación al acceso a CGS. 	<p>Confección y Textil: procesos de producción en el centro educativo para otras entidades.</p> <p>Geriatría: procesos prácticos el centro y prácticas en centros geriátricos (breves).</p>
2002 - 2003	<ul style="list-style-type: none"> • Taller Operativo: Confección: prendas inferiores. • Taller Operativo: Confección: cortinas y arreglos. • Taller Operativo: Geriatría y ayuda a domicilio • Preparación al acceso CGS. 	<p>Confección: procesos de producción en el centro para otras entidades.</p> <p>Geriatría y ayuda domicilio: se realizaron fuera del centro en colaboración de la Junta de distrito y empresa de ayuda a domicilio.</p>
2003- 2004	<ul style="list-style-type: none"> • Taller Técnico-profesional: Confección: prendas superiores. • Taller Operativo: Confección: composuras. • Taller Operativo: Monitor de tiempo libre para personas mayores. • Preparación al acceso a CGS. 	<p>Confección: procesos de producción en el centro para otras entidades.</p> <p>Monitor tiempo libre: se realizaron fuera del centro en relación a los centros que tienen animador sociocultural. Colaboración de distintas empresas (Centros de día, Residencias, etc.)</p>
2004 - 2005	<ul style="list-style-type: none"> • Taller Operativo: Confección: prendas superiores. • Taller Operativo: Confección: composuras. • Taller Operativo: Monitor de tiempo libre para personas mayores. • Taller Operativo: Cuidador Infantil de Comedor y Ocio. • Preparación al acceso a CGS. 	<p>Confección: procesos de producción en el centro educativo para entidades externas.</p> <p>Monitor tiempo libre: dentro de los contenidos y de carácter obligatorio. Se realizaron fuera del centro en relación a los centros que tienen animador sociocultural. Colaboración de distintas empresas (Centros de día, Residencias, etc.).</p> <p>Cuidador infantil de comedor y ocio: dentro de los contenidos y de carácter obligatorio.</p> <p>Prácticas en centros educativos de Infantil y Primaria, con programas de comedor, “Primeros del cole” y ampliación de horario.</p>

Cur.	Denominación	Tipo de prácticas
2005-2006	<ul style="list-style-type: none"> • Taller Operativo: Confección: prendas superiores. • Taller Operativo: Cuidador infantil de comedor y ocio. • Preparación al acceso a CGS. 	<p>Confección: procesos de producción en el centro educativo para entidades externas.</p> <p>Cuidador infantil de comedor y ocio: dentro de los contenidos y de carácter obligatorio.</p> <p>Prácticas en Centros educativos de Infantil y Primaria.</p>

LA REALIDAD DE HOY

La Formación profesional se desarrolla en tres tipos de subsistemas:

- **Formación profesional reglada:** Ciclos formativos, con prácticas en empresas.
- **Formación ocupacional:** cursos desarrollados desde distintas entidades y organismos, con ayudas de distintas administraciones. Algunas, con el mismo nombre, tienen distinta duración y contenidos. El número de horas es muy variable pero oscila entre 100 h y 1000 h. No obligan a realizar prácticas.
- **Formación continua:** basada en demandas de empresas o de Profesionales concretos y horarios muy reducidos 20-50 h.

La formación de personas adultas, en los CEPA, ha cubierto lagunas en la formación dada por otras instituciones u organismos y para perfiles muy determinados.

- Características de los cursos:
 - Parten de "necesidades" detectadas o demandadas desde el propio alumnado que asistía a los centros.
 - Limitaciones de recursos: material, instalaciones, publicidad,...
 - Formación del profesorado interesado.
 - Mayoritariamente en el marco de la formación ocupacional.
 - En casos puntuales, Formación continua (demandas desde empresas para que trabajadores de la empresa se presentaran a pruebas libres de formación profesional y obtengan la titulación).
 - Preparación para el acceso a la formación profesional reglada, ciclos formativos.
- Características de los participantes:
 - Personas adultas de baja cualificación académica y profesional.
 - Jóvenes que dejaron los estudios de FP o Bachillerato.

- Mujeres.
- Mayores de 40 años.
- Poca experiencia profesional o con experiencia en trabajos para pequeñas empresas o a nivel individual.
- Sin el título de Graduado de Secundaria.

Desde el curso 2004/2005 ha existido un impulso y se ha desarrollado un marco, que facilita y de alguna forma legitima la realización de prácticas dentro de Formación Técnico-Profesional en los CEPA.

LAS PRÁCTICAS

En el CEPA de Entrevías se organizan dos tipos de prácticas: en el centro y fuera del mismo. Las prácticas en el propio centro, se denominan Procesos de producción. Se han desarrollado en las familias de Confección y Textil. Las prácticas fuera del centro se impulsaron desde las familias Sanitaria y Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

Prácticas en el centro

Procesos de Producción en Confección Industrial:

Estas tienen unos programas de trabajos para realizar y un tiempo, contemplado en el horario del alumnado, en el que realizan unos trabajos concretos en un tiempo limitado, dentro de la rama de confección industrial.

La difícil situación por la que atraviesa el sector textil ha provocado la desaparición de la mayoría de talleres y fábricas de confección, donde en época de la Garantía Social se realizaban las prácticas en empresas de Madrid.

En la actualidad se realizan las prácticas en el centro, dependiendo del taller que se realice. Se trabaja con clientes a nivel individual (taller de arreglos y composturas) o con instituciones (taller de cortinas y estores y el de prendas superiores e inferiores).

Antes de comenzar la fabricación se procede al aprendizaje de los diferentes componentes que van a integrar la totalidad de la prenda. Es un proceso repetitivo para lograr la autonomía, rapidez y perfección que requiere la industria textil.

Los procesos de producción, en el taller, se realizan en dos momentos puntua-

les del curso:

- **Pasada la primera fase de aprendizaje**, en las diferentes técnicas de confección se comienza el primer Proceso de Producción que suele coincidir entre los meses de diciembre y enero. El taller se organiza como si se trabajase en una fábrica de confección, comenzando por el estudio de la marcada, el extendido de las telas, el corte con máquina cortadora, el reparto de paquetes y la confección de las prendas que a cada alumna le corresponden. Se finaliza con la realización de un *dossier* donde se recoge todo el proceso, los pasos realizados en unas fichas técnicas que van desde el diseño del modelo, los materiales empleados, el estudio económico, hasta las fases de confección, con los diagramas correspondientes.
Se pretende que adquieran la soltura y autonomía que les permita afrontar procesos de producción más complicados técnicamente, así como manejar y controlar las diferentes máquinas, sobre todo la remalladora y la plana.
- **Comprobar el grado de autonomía** al haber adquirido la experiencia anterior. Suele realizarse entre los meses de abril y mayo. En esta etapa se repite el mismo proceso que en la anterior, con la particularidad que los trabajos que se realizan tienen un grado mayor de dificultad, siendo las alumnas quienes deciden la resolución de algunos de los problemas que se van dando en el proceso de fabricación de las prendas.

Prácticas fuera del centro

Las prácticas llevan y han llevado implícito una organización y una serie de trabajos nuevos que marcamos más adelante y hay que destacar que se han desarrollado principalmente en las familias de Sanitaria y Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

Aspectos para tener en cuenta:

- Incluir objetivos y contenidos propios del bloque de prácticas.
- Búsqueda de empresas y entidades según el tipo de familia profesional y el entorno donde está ubicado el centro. Contactar con aquellas que proponga el alumnado en cada curso por:
 - Cercanía al centro, preferentemente en el propio distrito.
 - Horario.
 - Características de acuerdo al programa establecido.
- Relación de entidades para prácticas y número de alumnado que admite.
- Horario en que se realizaría.
- Organizar con el alumnado la asignación de las empresas y entidades, teniendo

do en cuenta las características personales y sociales de cada persona.

- Profesorado que coordine y realice el seguimiento de las mismas.
- Informar al servicio de Educación de Personas Adultas y cumplimentar la documentación requerida:
 - Relación de alumnado que realiza prácticas.
 - Empresas, entidades, direcciones y periodo de comienzo y finalización.
 - Convenio.
 - Condiciones de las mismas.
- Seguimiento del alumnado durante las practicas y visita a las empresas o entidades.
- Recogida de la valoración que las entidades realizan de cada alumno.
- Memoria y diario de las prácticas, elaborada por el alumnado.
- Evaluación de las prácticas, en general, por el alumnado y profesorado. Los aspectos más destacados se incluyen en la memoria.

MIRANDO HACIA EL FUTURO EN LOS CEPA

Ciclos de Grado Medio

La normativa debería desarrollarse, los centros solicitar la realización de ciclos formativos de Grado medio en los CEPA y la administración concederlos

El recorrido en EPA debería dar suficientes garantías para valorar la idoneidad de dichas estructuras educativas. Así mismo facilitaría la formación de las personas adultas que los realizan, ya que los aspectos psico-pedagógicos no son los mismos a una persona joven que sigue el sistema educativo ordinario y una persona adulta.

Practicas en empresas

Hay que potenciarlas y hacerlas un aspecto más del curso. Se debe tener como referencia lo señalado para los Ciclos Formativos y lo que señale La Dirección General de Promoción Educativa (Servicio de Educación de Personas Adultas).

"Los alumnos podrán observar y desempeñar las actividades y funciones propias de los distintos puestos de trabajo de una profesión, conocer la organización de los procesos productivos o de servicios y de las relaciones laborales, siempre orientados y asesorados por los Tutores del Centro Educativo y del Centro de Trabajo". (Extracto de Formación en Centros de Trabajo). También hay que basarse en el catálogo de Cualificaciones Profesionales.

Para la elaboración de los currículos de los cursos debemos revisar, dentro de las familias profesionales que desarrollemos, las unidades de competencias marcadas, la duración de las mismas y los contenidos que creemos deben llevar consigo.

Se deben definir las competencias en los certificados que expedimos en la Formación Técnico Profesional, dejando clara la competencia general.

En el mundo laboral, en un futuro no muy lejano, será necesario que los trabajadores y los que busquen empleo, tengan adquiridas y valoradas las competencias profesionales. Para ello, los CEPA, debemos conocer los aspectos generales de las cualificaciones, diferenciar las competencias y las unidades que las integran, las formas de solicitarlas, etc. Todavía están trabajando en ello, pero hay una serie de aspectos ya legislados que debemos conocer y utilizar.

Esperemos que, pronto, una persona con formación de cualquier tipo y por la experiencia profesional, tenga una serie de competencias profesionales, que le sean reconocidas de forma "oficial". ¿Las conocemos en los CEPA?

En la Comunidad de Madrid, están en proyecto y construcción varios centros integrales y dadas sus características deberían estar relacionados con la formación básica, sobre todo en los niveles formativos iniciales 1 y 2 que son los más básicos y, por ello, las personas que participen puede que tengan lagunas o carencias en la formación básica.

Ciclos de Grado Superior

Hay que apoyar al alumnado para que se inscriba en ellos, siendo necesario que los Ciclos Formativos estén más adaptados a las realidades de las personas adultas, por sus características sociales, culturales y vitales. No son solo estudiantes.



LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN UN CENTRO DE EPA

*Susana Lletjós Llambias, Gloria Martín Coronado
y Pilar Martínez López
Profesoras de la EMA de Alcalá de Henares. Madrid*

JUSTIFICACIÓN

A raíz de los fenómenos migratorios actuales producidos a nivel mundial, nuestra sociedad ha evolucionado hacia la multiculturalidad. Este hecho, unido a la diversidad ya existente, ha hecho necesaria la adaptación de todos los ámbitos sociales, incluido el educativo, a esta realidad.

En los centros de adultos, el alumnado es un reflejo exacto de la sociedad, por lo que las actuaciones que desarrollemos deben estar dirigidas a atender y cubrir los intereses y necesidades de la diversidad de alumnos que acuden a nuestro centro.

En este sentido queremos resaltar lo expuesto en el Memorándum del Consejo Europeo celebrado en Lisboa en el año 2000, donde se contemplan las intenciones de la Educación Permanente en Europa: *"los ciudadanos sólo planificarán actividades de aprendizaje coherentes durante sus vidas si desean aprender. No querrán continuar haciéndolo si sus experiencias de aprendizaje en la infancia fueron fallidas y negativas, no desearán seguir si no disponen de ofertas educativas a las que puedan acceder por su calendario, ritmo, lugar y coste. No se sentirán motivados a participar en aprendizajes cuyos contenidos y métodos no integren correctamente sus perspectivas culturales y experiencias vitales. Y no querrán invertir tiempo, esfuerzos y dinero en seguir aprendiendo si los conocimientos, actitudes y experiencias que ya han adquirido no son reconocidos positivamente, ya sea a nivel personal o para su carrera profesional. La motivación individual para aprender y la variedad de las ofertas de aprendizaje son las claves fundamentales del éxito del aprendizaje permanente. Es esencial incrementar tanto la demanda de aprendizaje como la oferta, especialmente para aquellos que hasta ahora menos se han beneficiado de la educación y la formación."*

La nueva Ley Orgánica de Educación, aprobada el 6 de Abril de 2006, contempla también, en la exposición de motivos, la importancia de flexibilizar el sistema educativo para atender la demanda de formación permanente, *"y esa flexibilidad implica establecer conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas, facilitar el paso de unas a otras y permitir la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales"*. Así mismo, en el capítulo 9 del título 1 de la misma Ley Orgánica, en el que se contempla la Educación de Personas Adultas, se resalta, en el artículo 67, punto 2: *"la organización y la metodología de las enseñanzas para las personas adultas se basarán en el autoaprendizaje y tendrán en cuenta sus experiencias, necesidades e intereses..."*

Tanto la LOE como el Memorándum Europeo nos invitan a reflexionar sobre:

- El concepto de educación donde el alumnado sea el principal protagonista del proceso.
- Las medidas que vayamos a emplear en nuestro centro para atender a la diversidad de alumnado con la que nos encontramos.

FACTORES Y FUENTES DE DIVERSIDAD

- Etapas vitales.
- Intereses.
- Formas de vida.
- Cultura.
- Peculiaridades personales.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE LA ESCUELA MUNICIPAL DE ADULTOS

Desde esa realidad de diversidad que, como hemos visto, se contempla no sólo en España, sino también en Europa, nos planteamos desde la Escuela Municipal de Adultos (EMA) desarrollar actuaciones encaminadas a atender a los distintos intereses, motivaciones, necesidades y capacidades de nuestro alumnado.

La condición previa para desarrollar medidas de atención a la diversidad, es que toda la Comunidad Educativa se rija por los mismos principios educativos, que contemplen tanto a la persona que desea aprender como a la forma de enseñar y que tengan como único objetivo la educación desde la vida y para la vida.

Evidentemente, las medidas adoptadas implican tanto al centro como al profesorado desde varios ámbitos, con sus ventajas e inconvenientes, en el desarrollo de la vida escolar y que, a continuación, exponemos:

A) Elaboración de una oferta a partir de la demanda en el mes de septiembre que contemple intereses y necesidades detectadas

En un primer momento es necesario sistematizar todo el proceso; para ello se ha elaborado un protocolo consensuado en el Claustro, con los pasos siguientes:

- **Atender y escuchar.** Conocer aspectos personales y académicos.
- **Informar y orientar.** Dar a conocer la oferta existente en la EMA y valorar sus posibilidades.
- **Derivar.** No siempre sus necesidades e intereses coincidirán con las enseñanzas ofertadas en nuestros Centros. Cuando esto suceda deberá derivarse a alguno de los Centros de Educación y Formación de Enseñanza para Personas Adultas de la Ciudad. Para que este proceso se realice satisfactoriamente es muy necesario que exista coordinación con los Centros de Personas Adultas de nuestra Ciudad.
Cuando la situación así lo requiera, se derivará al Departamento de Orientación, desde donde se le informará de los requisitos y oferta formativa de la Comunidad de Madrid.
- **Entrega de Solicitud y documentos.**
- **Cita para la entrevista y Prueba de Nivel.**

Con la demanda existente a partir del curso anterior y de las solicitudes ya valoradas, se realiza un primer esbozo de actividades, grupos y horarios. Este planteamiento supone grandes ventajas puesto que permite adaptar la oferta del centro a la demanda existente en cuanto a ámbitos formativos y a horarios; sin embargo no podemos olvidar que crea una cierta incertidumbre en el profesorado ya que hasta unos días antes del comienzo del curso desconoce los grupos a los que va a atender y sus horarios de trabajo.

B) Programas de coordinación y acciones con instituciones de la ciudad que trabajen con los mismos colectivos

Desde la Escuela Municipal de Personas Adultas nos proponemos la Formación Integral de las Personas. Un propósito tan amplio no puede ni debe enmarcarse solo en el ámbito académico, dentro de las paredes del Centro, sino que debe trascender a todas las facetas en las que el ser humano se desenvuelve.

En ese intento de que el hecho educativo trascienda y se involucre con la propia vida, preparamos programas de actividades para desarrollar durante el curso en coordinación con las distintas Entidades e Instituciones de la Ciudad tales como:

- Delegaciones de Distrito, Asociaciones de vecinos y AMPA. Participando y proponiendo actividades de dinamización cultural.
- La Fundación Colegio del Rey. Facilitando el acceso a actividades programadas para la Ciudad.
- Concejalía de Familia, Salud, Servicios Sociales, Consumo e INSALUD. Promoviendo el conocimiento y acceso de los servicios y participando en actividades propuestas desde el Centro.
- Concejalía de Cultura y Festejos. Acercando los acontecimientos lúdicos y culturales al alumnado y motivando la participación.
- Concejalía de Turismo. Promoviendo cursos y actividades que fomenten el interés del alumnado para conocer y amar esta Ciudad.
- El INEM. Impartiendo Seminarios de Técnicas y búsqueda de empleo y Oportunidades Formativas y Ocupacionales de la localidad.

También coordinamos acciones y programas para atender de forma prioritaria a los colectivos que en mayor medida requieran de nuestra intervención:

- Colectivo de Jóvenes

La mayoría de los jóvenes que acceden a la EMA lo hacen con el objetivo de conseguir una titulación en Educación Secundaria. Desde la EMA colaboramos con distintos Centros de formación e información para facilitar que este colectivo pueda no sólo compensar un déficit académico de cara a su reinserción en el mercado laboral, sino también contribuir a su desarrollo personal, social y laboral.

Colaboramos con:

- El Centro de Información Documentación y Asesoramiento de la Juventud (CIDAJ).
- La Concejalía de Juventud.
- Escuelas Taller.
- Centro F.I.A.
- Centros Educativos.

- Colectivo de Mujeres

Puesto que el colectivo más numeroso con el que trabaja la EMA, es el forma-

do por mujeres, se intentará tener en consideración sus necesidades horarias, intereses y motivaciones.

En este sentido, se potenciarán todas aquellas acciones educativas y de otra índole que favorezcan la coeducación y ayuden a la concienciación del papel de la mujer en la vida social y su inserción en el mundo laboral en plena igualdad con los hombres, proporcionándoles, como primer paso, el nivel de instrucción básico.

Nuestra participación en el Consejo Municipal de la Mujer facilitará la presencia de la EMA en todos los actos y actividades que desde la localidad se organicen para este colectivo. Estar en contacto con las Asociaciones de Mujeres nos acerca a la realidad y a su problemática y nos permite adecuar el proceso de enseñanza a este grupo de población.

Nuestra coordinación se realiza a través de:

- Centro Asesor de la Mujer.
- Concejalía de Mujer.

La Escuela Municipal de Adultos mantiene una estrecha relación con la "Asociación de Antiguas Alumnas", fomentando el asociacionismo entre las alumnas que habiendo dejado la Escuela mantienen vivos sus deseos de seguir formándose y colaborando con su comunidad.

- Colectivo de Inmigrantes

Dado el alto número de personas extranjeras que siguen solicitando formación en castellano, se desarrollan programas de actuación, en horario de mañana, tarde y noche.

Nuestra participación en el Foro de Inmigrantes nos acerca a las necesidades de este colectivo y a todas las Asociaciones que trabajan con ellos.

Nuestra coordinación con Cáritas y otras asociaciones de Alcalá, tales como CASI, permiten atender al alumnado de forma mucho más operativa e inmediata.

- Dirigidas a otros colectivos en riesgo de exclusión

En nuestra Ciudad existen algunos colectivos que, por sus características, tienen pocas posibilidades de acceso a los diferentes recursos existentes. En algunas ocasiones, porque por distintas razones no se adaptan al funcionamiento de Centros e

Instituciones, y en otras porque los estereotipos y el desconocimiento de estos grupos provoca rechazo hacia ellos.

Para integrar a esos colectivos entre los que se encuentran enfermos mentales y personas de cultura gitana, la EMA, favorece su incorporación a los grupos coordinando y haciendo un seguimiento de su evolución, a través de:

- Centro de Rehabilitación Psicosocial.
- Centro IRIS.

- Colectivo de analfabetos

Uno de nuestros objetivos prioritarios sigue siendo la atención a la demanda del Tramo I, por ello más del 50% de los grupos de Formación Básica de la EMA, van dirigidos a este colectivo.

Otro de los objetivos que se pretende lograr con este colectivo es el pleno conocimiento e integración en la ciudad en la que viven; para ello se participará en todo tipo de actividades lúdicas y culturales que se realicen en la misma.

C) Acuerdos curriculares y elaboración de documentos

El trabajo con objetivos comunes desde los distintos órganos de funcionamiento permite conjugar las necesidades del alumnado y las del centro sin perder de vista la finalidad del trabajo que se debe realizar. Toda la actividad del centro se llena de un único contenido tratado desde los distintos grupos y personas que conforman la Comunidad Educativa, siendo motivo de discusión y acuerdos por parte de todos.

Todos los documentos y proyectos elaborados desde la Escuela Municipal de Adultos han seguido siempre los mismos pasos:

- 1 Detección de necesidades e intereses del alumnado, del profesorado y del Centro.
- 2 Planteamiento de trabajo desde los distintos órganos y sectores de la Comunidad Educativa.
- 3 Discusión y acuerdos del Claustro y del Consejo de Centro.

De esta forma hemos participado todos en la elaboración de:

- Proyecto de Optatividad.
- Proyecto de Enseñanzas Abiertas.

- Plan de Acción Tutorial.
- Proyecto Educativo de Centro.
- Reglamento de Régimen Interno.
- Proyecto Grundtvig "*Educación, Desarrollo e Integración*".
- Proyectos de innovación "*Sistema modular*"; "*Manejamos el ordenador*".

Durante este curso nos encontramos inmersos en un proceso de actualización del Proyecto Educativo de Centro, trabajo que realizamos desde los Departamentos, Tramos, Comisión de Coordinación Pedagógica, Consejo de Centro, Claustro y mediante formación específica.

Nos hemos propuesto adaptar los documentos a la realidad social y educativa con la que nos encontramos, así como las programaciones generales y de aula.

Durante el curso pasado nos propusimos dos grandes tareas: elaborar un Plan de Acción Tutorial para el Centro en el que participara activamente todo el Claustro, coordinado por el Departamento de Orientación, y actualizar el Reglamento de Régimen Interno.

El Plan de Acción Tutorial partió de una evaluación previa de intereses y motivaciones registradas por los tutores de los grupos en las sesiones de tutoría. Lo que se pretendía era elaborar un documento útil para el trabajo en tutoría, que reflejara las inquietudes, intereses y motivaciones reales del alumnado. De esta manera, se planificaron sesiones para los colectivos mayoritarios en la EMA (mujeres, jóvenes y extranjeros), dando a las diferentes tutorías propuestas un tratamiento distinto dependiendo de los diferentes niveles de los grupos.

En cuanto al Reglamento de Régimen Interno, llevar a cabo su actualización contando con la colaboración de todos los miembros de la Comunidad Educativa, resultó ser una experiencia interesante y motivadora para todos, ya que el producto final, es un documento que recoge las opiniones y sugerencias de todas las personas que conformamos este Centro. Un documento en el que todos nos sentimos representados, ya que:

- Se elaboraron y baremaron cuestionarios en los que se recogía la opinión y sugerencias del alumnado, del profesorado y del Consejo de Centro, en cuanto a conductas que perjudican la convivencia.
- Se redactó el Reglamento de Régimen Interno teniendo en cuenta la legislación vigente, y la diversidad de intereses, opiniones y preocupaciones de todos los colectivos implicados.

D) Adaptaciones curriculares y Trayectos Educativos

Los Trayectos Educativos se realizan para aquellos alumnos y alumnas que, por diferentes motivos, no progresan adecuadamente en su grupo. En estos casos, el Departamento de Orientación, conjuntamente con el tutor, propone un Trayecto Educativo al alumno.

Las Adaptaciones Curriculares consisten en la adopción de ciertas medidas para favorecer el desarrollo y aprendizaje de los alumnos que presentan alguna dificultad. Consisten en la adaptación de actividades, material o instrumentos de evaluación a cada grupo de personas o persona que lo requiera.

E) Departamento de orientación y tutoría

Ya que la diversidad de realidades, intereses y motivaciones en nuestras aulas es una realidad, desde el Departamento de Orientación y Tutoría debemos tener en cuenta las características de los diferentes perfiles para:

- Realizar ajustes y tomar medidas oportunas que repercutan positivamente en el rendimiento académico del alumno.
- Reunir y adaptar información referente a sus necesidades, intereses y motivaciones de cara a continuar su formación o insertarse en el mercado laboral.
- Ofrecer actividades, seminarios y sesiones de tutoría que resulten atractivas y útiles de cara a trabajar áreas fundamentales en su desarrollo personal.

Los ámbitos de actuación del departamento de Orientación y Tutoría son los siguientes:

- Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje

Con el objetivo de fomentar el proceso de enseñanza - aprendizaje, desde la Escuela Municipal de Adultos de Alcalá de Henares se realizan las siguientes acciones:

- Reuniones con los profesores de cada Tramo para identificar dificultades de aprendizaje del alumnado. Para estos casos se elaboran Trayectos Educativos o Adaptaciones Curriculares.
- Reuniones con los tutores a fin de realizar un seguimiento del alumnado con Trayecto Educativo o Adaptación Curricular.

- Diseño y aplicación de seminarios y talleres relacionados con las Técnicas de Trabajo Intelectual.

- Orientación académica

Debemos ofrecer información concreta, concisa y actualizada sobre la gran variedad de intereses y motivaciones de nuestro alumnado. Estando inmersos en una sociedad en la que las fuentes de información son tan variadas, tan distintas, tan plurales... un exceso de información, puede confundir al alumno y dificultar el proceso de toma de decisiones respecto a su futuro.

Teniendo en cuenta esto, desde el Departamento de Orientación y Tutoría se realizan las siguientes acciones:

- A principio de curso:
 - Entrevistas de adscripción a nivel, como parte de la Valoración Inicial del Alumno.
 - Se ofrece información individualizada a aquellos alumnos pendientes de convalidación de estudios o equivalencias pertenecientes al Sistema Educativo Español u otros países.
- Durante el curso:
 - Se preparan charlas, seminarios y mesas redondas de orientación académica.
 - Se coordina la visita anual a AULA.
- A final de curso:
 - Se mantienen entrevistas individuales con los alumnos a fin de emitir un Consejo Orientador útil y realista.
 - Se realiza el seguimiento del alumnado que obtuvo el Título de Educación Secundaria el curso anterior.

- Orientación y formación laboral

Parte de nuestro alumnado acude al centro con el objetivo de obtener un título que le permita insertarse en el mercado laboral, o mejorar o consolidar su situación laboral actual. Es necesario ofrecer al alumnado las herramientas para conseguir estos objetivos. Por tanto, es imprescindible conocer las circunstancias personales y sociales de los alumnos, el perfil del mercado laboral y la oferta y demanda de empleo sobre todo a nivel local, con el fin de diseñar itinerarios profesionales adecuados a cada caso.

Para conseguirlo, se realizan las siguientes acciones:

- Seminarios informativos sobre empleo y autoempleo.
- Talleres de técnicas de búsqueda de empleo.
- Se ofrece información individualizada a aquellos alumnos/as con dudas sobre cualquier tema relacionado con el ámbito laboral.
- Se deriva al alumnado extranjero en situación irregular a entidades especializadas en estas problemáticas.
- Se participa en reuniones de coordinación con técnicos de formación y empleo.

- Acción tutorial

El objetivo de la Acción Tutorial es atender al desarrollo personal del alumnado en todos los ámbitos de la vida y a la formación en valores, y más concretamente, a los que se refieren a la defensa de los derechos humanos, a través de la participación personal y social, tanto en la vida del centro, como fuera de él.

En una sociedad dinámica y en continuo cambio, es imprescindible ofrecer a los alumnos la oportunidad de aprender a adaptarse a las novedades, desarrollándose en un ambiente de integración, tolerancia y respeto.

Teniendo en cuenta lo dicho se realizan las siguientes acciones:

- Diseño de actividades para aplicar en las sesiones de tutoría.
- Diseño de actividades para trabajar la conmemoración de los Días Mundiales.
- Fomentar la participación del alumnado en actividades que trabajan la formación en valores, propuestas por diferentes entidades.

- Charlas y seminarios

Ofrecer al alumnado charlas y seminarios relacionados con sus intereses y motivaciones, que les permita profundizar en el conocimiento de sí mismos, de los demás, de su entorno... resulta fundamental para lograr la educación integral del individuo.

Desde el Departamento de Orientación y Tutoría, se coordinan multitud de charlas y seminarios cada año, con la colaboración de diferentes entidades de los ámbitos social, cultural, sanitario, turístico... que atiendan las inquietudes manifestadas por nuestro alumnado.

- Mediación en los conflictos

La mediación del Departamento en los conflictos que pudieran surgir y que afecten a la vida del Centro, se ha hecho muy necesaria debido al tipo de alumnado que acude a las aulas. Hay que destacar que existe un buen número de jóvenes que traen consigo un cúmulo de experiencias relacionadas con el ámbito educativo y que suelen repetir los mismos patrones de conducta que mantenían en el Instituto. A estos alumnos la integración en un Centro de Adultos les resulta bastante difícil, y esto pudiera dar lugar a conflicto.

Tampoco hay que olvidar la multiculturalidad presente en nuestras aulas. La convivencia entre las distintas culturas, religiones, creencias e ideologías del alumnado podría generar en algún caso algún tipo de conflicto, es por ello, que mediar en este sentido resulta fundamental para la correcta integración del alumnado.

Por todo esto, el Departamento de Orientación y Tutoría:

- Participa en las reuniones de la Comisión de Convivencia del Consejo de Centro.
- Participó en la elaboración del Reglamento de Régimen Interno del centro, coordinando la elaboración del mismo.



CUATRO PROCESOS ARTESANALES: BRONCE, CERÁMICA, GRABADO Y VIDRIO

Vicente Mora

Profesor del CEPA de Aluche. Madrid

Eduardo López Arigita

Profesor del IES "Gran Capitán". Madrid

Esta ponencia tiene como objetivo el presentar públicamente el CD-ROM multimedia **4PA** - también subtítulo **4 Procesos Artesanales (Bronce, Cerámica, Grabado y Vidrio)**-, editado por el MEC dentro del Servicio de Formación Permanente de la Subdirección General de Formación Profesional, con cargo al Fondo Social Europeo. En la página WEB del MEC, y dentro de dicho Servicio, se encontrará su referencia en el apartado de publicaciones.

Y ello se hace con la finalidad de poder encontrar, dentro del profesorado de la educación de personas adultas, un grupo de trabajo que quiera explotarlo como recurso educativo en el aula. El marco de trabajo sería el de los cursos de formación que se imparten en el CRIF -o también en el CREPA, aunque si fuera en este otro organismo lo haría bajo otros parámetros-, dentro de la oferta para el curso próximo. Si se acabara formando dicho grupo de trabajo, se elaborarían las pertinentes guías de estudio para su uso en las siguientes materias del currículo:

- "Manifestaciones artísticas y artesanales" de 6º de Básica de Adultos.
- "Historia del Arte", en la preparación para las Pruebas de Acceso a la Universidad para mayores de 25 años.
- "Historia del Arte", dentro de las materias comprendidas en el grupo de Enseñanzas Abiertas que están siendo objeto de nueva reordenación por parte de la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Lo cual no quita para que, según los intereses del profesorado, en general de Sociales así como el de la Comunicación, el de la Tecnología y el de las Ciencias Naturales colectivos más amplios, pudieran integrarse en él, con el fin de encontrar aplicación en sus ámbitos de conocimiento respectivos. El material es lo suficientemente rico en niveles de complejidad, así como organizado en unidades didácti-

cas diferentes que, al concebirse con un sentido transversal, y abierto para favorecer la interdisciplinariedad, posibilita el uso del mismo en diversos contextos educativos.

Dicho CD-ROM ha sido fruto, durante más de dos años, de la estrecha colaboración entre diversos talleres artesanales especializados en las técnicas más arriba indicadas; ubicados en diversos sitios de la geografía nacional, con un catedrático de Geografía e Historia -especialista en Historia del Arte, con responsabilidades en la gestión de Patrimonio dentro del Ministerio de Cultura y dedicado a la educación de personas adultas-; otro de Dibujo -además de arquitecto, Premio nacional de grabado y también con amplia experiencia en educación permanente a través de la modalidad a distancia, y de un Ingeniero de Sistemas que trabaja en la empresa privada -pero con amplia experiencia en el campo decente-. Los nombres de dos de ellos figuran en los créditos de la ponencia que se distribuye en papel, pero al final de la misma se reproduce la carátula del CD-ROM, en la que figuran los tres autores, incluyendo al Ingeniero de Sistemas D. Francisco Torres Jiménez.

El MEC realizó el encargo consciente de la escasez de materiales pedagógicos adecuados, dentro de la formación permanente, para cubrir las necesidades educativas en las materias ya señaladas, pero a su vez valorando las posibilidades que la digitalización de las imágenes permite al ofrecer una nueva lectura de las artesanías y de las obras de arte, pues llega a su esencia técnica, visual y expresiva, sin que los otros medios reproductivos la alcancen en grado tan elevado.

Las nuevas tecnologías de la comunicación se ponen aquí al servicio de una mayor potenciación de los valores culturales, a la vez que ofrecen la posibilidad de llevar al aula, mediante la lectura óptica de los ordenadores, todo un cúmulo de conocimientos y destrezas ancestrales, más bien complejos, que han sido destilados y acumulados a través del trabajo y oficio artesano.

Con ello el CD pretende incidir, como herramienta pedagógica, en dos de los contextos que nos son habituales en la educación de personas adultas:

- A través de la nueva cultura del ocio y del tiempo libre, como específico ámbito de la educación permanente.
- Así como a través de la recuperación de la manualidad como uno de los más fuertes pilares de la inteligencia creativa.

A partir de los mismos, hemos procurado reflexionar sobre sus específicas características con objeto de aislar cuatro rasgos de las artesanías de modo que nos sirviera de justificación para encontrar otros tantos objetivos pedagógicos. Y ello

por los siguientes motivos:

- Porque el saber artesano es un pilar de la cultura tradicional, y por tanto de la memoria colectiva. Ahora bien, en un tiempo en el que no existía la comunicación virtual instantánea como hoy, aquél era un medio intercultural ya que sus procedimientos se vivificaban a través de los intercambios transfronterizos. Esta doble polaridad, entre lo autóctono y lo intercultural, nos parece que sigue siendo uno de sus rasgos más actuales de cara a su aportación como mensaje educativo.
- Porque su pasado gremial puede hacer percibir en el alumnado su ser social a través de la creación manual. Esta no es más que el resultado de un pensamiento colectivo que, si así lo era en el taller, todavía se multiplica y debe amplificar en el aula.
- Porque la manualidad sirve para educar en destrezas tanto para aquellos alumnos que buscan una nueva salida hacia el mercado laboral, como para aquéllos otros que pretenden su reeducación creativa dentro de los espacios de ocio y para conseguir una mayor calidad de vida.
- Porque su mensaje "atemporal" supone un soplo de libertad que educa en relaciones productivas no alienantes y aburridas, por lo que pueden contribuir a rescatar nuevos espacios de libertad autoconsciente.

Esta variedad de rasgos y objetivos, señala bien el perfil del tipo de profesorado, o grupos sociales con intereses de formación continua -ONG, Asociaciones Culturales sin ánimo de lucro, etc.- que podrían estar interesados en su explotación.

Pero es también a través de la concepción de las unidades didácticas de dicho material, como mejor se puede percibir esa polifuncionalidad. Las unidades que, para cada artesanía, llevan el título de *Proceso*, están orientadas preferentemente hacia los programas educativos de Secundaria de Adultos; pero no dejan de tener su interés para los programas de Secundaria Obligatoria -a pesar de la edad más joven de su alumnado-, así como resultan muy pertinentes en los programas de Garantía Social, en algunos de los Talleres Ocupacionales de los CEPA financiados con fondos europeos y, por supuesto en toda la variada gama de talleres, grupos, seminarios, cursos o módulos para el desarrollo personal y la participación que ofrecen tanto los CEPA como los Centros Culturales Municipales.

El Servicio de Educación Permanente del MEC, que se integra en la Subdirección General de Formación Profesional, ya ha asumido que el CD tendrá también un uso preferente en la Formación Profesional. Hay que tener en cuenta que, en el ámbito laboral, se han ido produciendo también desarrollos legislativos que afectan a la formación de la población adulta, partiendo de la Ley Básica del

Empleo de 1980, y que ha culminado en la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional de 2002 que homologa currículos desde el ámbito del trabajo con los educativos ya existentes desde 1990. Esta Formación Profesional cuenta con:

- Un amplio catálogo de Módulos Profesionales que abarca todos los sectores productivos con una oferta de 142 Ciclos Formativos.
- Títulos de Grado Medio y Superior con duración entre 1300 y 2000 horas, de las que una parte se realizan en Centros de Trabajo.

Pues bien, en ese marco, y a modo de ejemplo, especificamos cuatro de las familias profesionales relacionadas con las artesanías elegidas en el CD-ROM, y que da cuenta del interés que dicha Subdirección General tuvo a la hora de producir este material:

ARTES GRÁFICAS (Por su relación con el Grabado)

Grado Medio:

- Encuadernación y Manipulación de papel y cartón.
- Impresión en artes gráficas.
- Preimpresión en artes gráficas.

Grado Superior:

- Diseño y producción editorial.
- Producción en industrias de artes gráficas.

FABRICACIÓN MECÁNICA (Por su relación con la Fundición en Bronce)

Grado Medio:

- Fundición.
- Joyería.
- Mecanizado.
- Soldadura y calderería.
- Tratamientos superficiales y térmicos.

Grado Superior:

- Construcciones metálicas.
- Desarrollo de proyectos mecánicos.
- Óptica de anteojería.
- Producción por fundición y pulvimetalurgia.

- Producción por mecanizado.

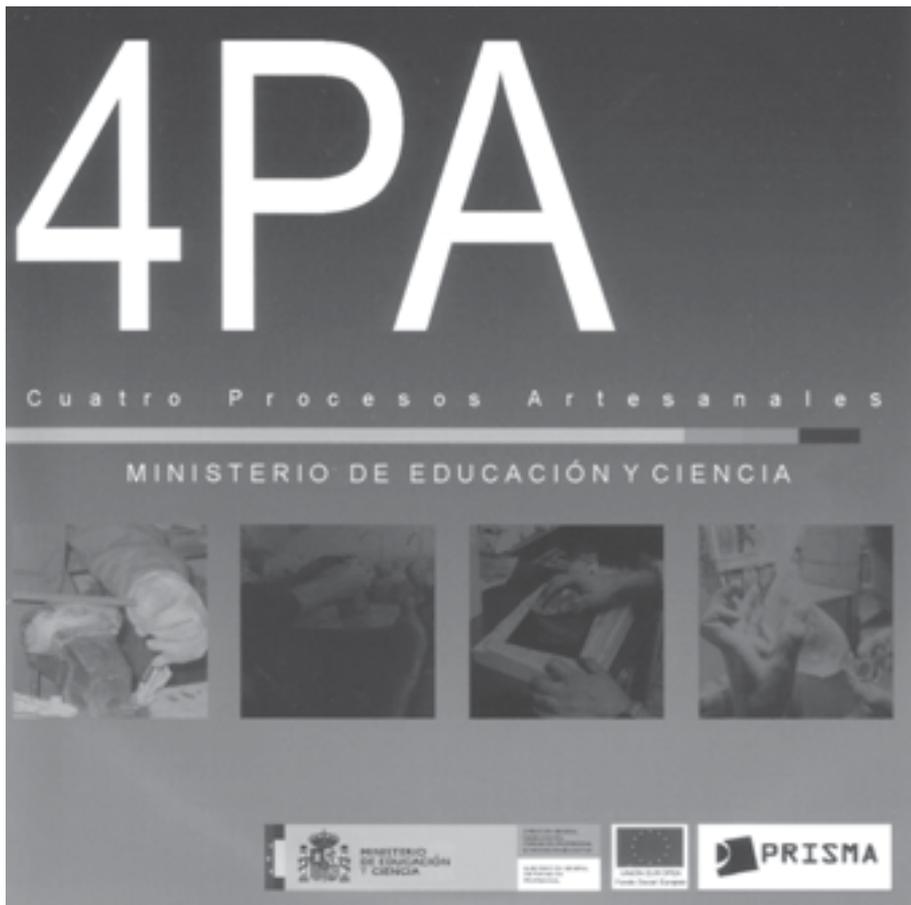
VIDRIO Y CERÁMICA (Por su relación con la Cerámica y el Vidrio)

Grado Medio:

- Operaciones de fabricación de productos cerámicos.
- Operaciones de fabricación de vidrio y transformado.

Grado Superior:

- Desarrollo y fabricación de productos cerámicos.
- Fabricación y transformación de productos de vidrio.



No obstante, las familias productivas de la Hostelería y Turismo así como la de

los Servicios Socioculturales y de la Comunidad tienen también relación con la explotación didáctica del presente CD-ROM.

Si las unidades de Proceso pueden tener aplicación en todos esos programas educativos, las que llevan el título de Historia y Obra respectivamente -también diseñadas para cada uno de las cuatro artesanías elegidas- parecen más adecuadas para los programas educativos de Ampliación Cultural de los CEPA, los de preparación para las pruebas de Acceso a la Universidad para mayores de 25 años, o bien los de Historia del Arte del Bachillerato. Si bien, nuevamente, su uso dependerá de las necesidades específicas que pueda sentir el profesorado de la ESO en varios campos de conocimiento como el de Plástica, Cultura Clásica, Tecnología, etc.

Esta polifuncionalidad es la que determinó que tuviéramos que diseñar unas **Actividades** variadas, y desglosadas hacia un doble objetivo: de un lado las que se dirigen hacia el reforzamiento de los contenidos vistos en cada Proceso; y, de otro, las que invitan a que el alumnado explore su capacidad de comentar obras de arte a partir de los condicionamientos técnico-artesanales como un enriquecimiento del propio lenguaje artístico - y ello, siguiendo las pautas de lo que han visto en las unidades de Obra-. Por lo tanto, estas actividades también han sido pensadas para cada uno de los contextos educativos más arriba enumerados, según se vinculen a una u otra línea de refuerzo, bien a la de Proceso, o bien a la de Obra. El CD-ROM no tiene diseñadas ningún tipo de actividades para el capítulo Historia, por entender que excedía a los objetivos perseguidos. Pero es una de las tareas para realizar con el grupo de trabajo que pudiera constituirse y, por tanto, pensadas para sus Guías Didácticas.

Como resultado, se ha obtenido una herramienta de enseñanza que, tras visualizar el taller en el aula -aunque de forma virtual- lo conecta, de un lado con los saberes transmitidos informalmente a lo largo de la historia, así como con los problemas técnicos que los artistas de obras de arte se han tenido que plantear para enfrentarse a su correcta resolución. Se observará que, a través de pequeñas animaciones en Macromedia Flash, el CD-ROM recurre a explicaciones sencillas del campo de la Matemática, la Química o la Tecnología en alianza con las explicaciones históricas para la correcta explicación de los procesos artístico-artesanales.

Como muestra de dicha aplicación, presentamos aquí un posible desarrollo de los conceptos de Obra aplicados a la percepción del volumen en escultura -esos aspectos se han tratado en la unidad didáctica referidos al bronce-. En este caso, la secuenciación en sencilla presentación de Power Point se realizó a partir de una experiencia didáctica realizada con alumnos de la ESO a partir de la exposición que el Reina Sofía realizó sobre la obra del escultor Oteiza en el 2005, pero puede ser

una buena ejemplificación del tipo de desarrollo que cabría mantener con los grupos de trabajo interesados en la explotación de este recurso a lo largo del curso que viene, y para los que se elaborarían las guías didácticas ya señaladas.

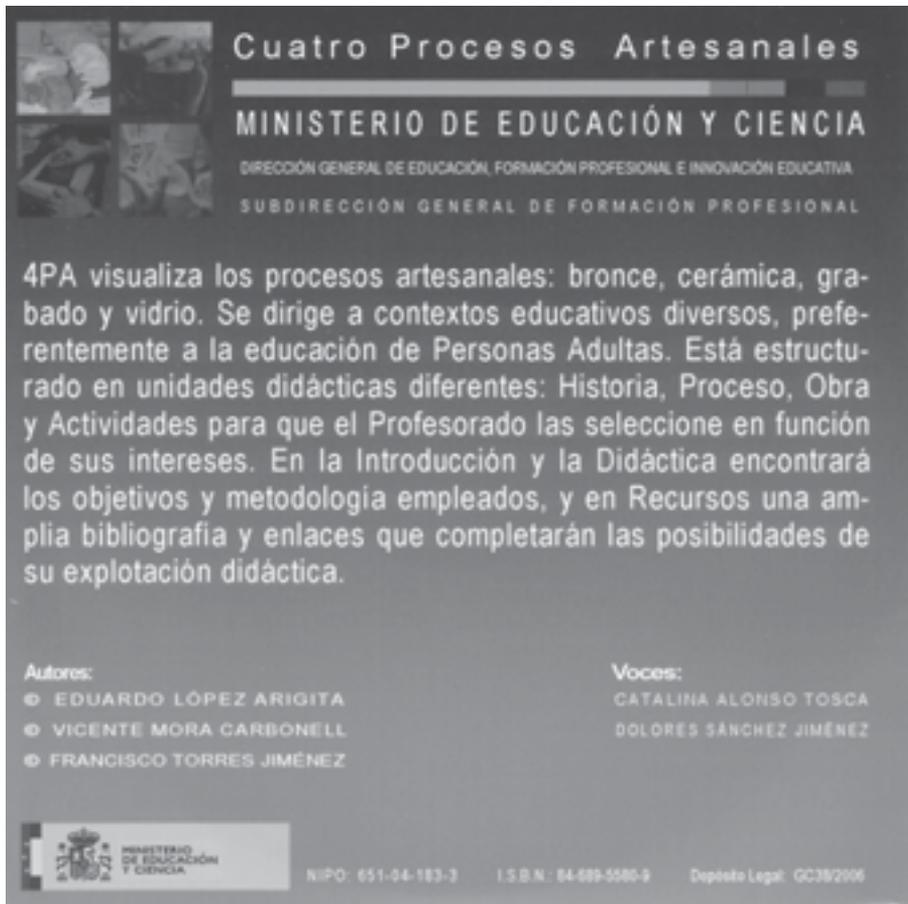
Por último, señalemos que cualquier acción educativa que se encamine hacia la consecución de incorporación de las personas adultas al uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, se habrá de inscribir en dos de los objetivos que señaló la Comisión Europea en el 2000 a través del Memorándum sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, a saber:

- Objetivo 3: "Desarrollar métodos y contextos educativos de enseñanza para el continuo aprendizaje a lo largo y ancho de la vida" -el estudio de los procesos artesanales, a través de las nuevas tecnologías pretende ir en esa dirección-.
- Objetivo 4: "Mejorar significativamente las formas en que la participación y los resultados del aprendizaje son entendidos y valorados, *particularmente el aprendizaje no formal -aquel adquirido fuera de las instituciones educativas* y devaluado al no ser reconocido por el mercado laboral-, y *el aprendizaje informal* -la forma más antigua de conocimiento, que se adquiere en los contextos educativos informales y ofrece métodos nuevos de enseñanza y aprendizaje -" (también aquí, los viejos procesos artesanales ofrecen muchas ocasiones de que se trasparenten los conocimientos previos que el alumnado adulto ha ido adquiriendo a lo largo de la vida en contextos informales, o no formales y reglados por el sistema educativo).

De este modo, y siguiendo la afirmación de Octavio Paz, según la cual "*la poesía no quiere decir, dice.*", concluiremos que el trabajo artesano vale por sí mismo por lo que tiene de creación única, como palabra poética insustituible. Estamos convencidos de que las nuevas tecnologías educativas aplicadas al análisis y conocimiento de estos procesos manuales, pueden y deben ayudar a su descubrimiento con el fin de que vuelvan a situar a los saberes ancestrales en el lugar que todavía merecen dadas sus múltiples posibilidades pedagógicas.

Por lo que concluiremos con una experiencia que hemos tenido a lo largo de la elaboración del CD-ROM. Cuando quisimos documentar de manera viva la forma de modelar cerámica más primitiva, la que se realiza con las manos y sin ayuda de tomo, es decir "a churro" -que sigue siendo todavía una técnica viva en continentes como África, América y Oceanía-, tuvimos que desplazarnos a Villarobledo (Albacete) como el único sitio de toda España en el que subsiste ese procedimiento para modelar las grandes tinajotas de más de dos metros de altura, cuando algunos pueblos de Madrid, como Talamanca del Jarama o Campo Real, la había man-

tenido hasta hace veinte años. Por ello, y conscientes que como valor añadido tiene dicha conservación, en las escuelas de Primaria de dicho pueblo se han introducido clases de manualidad impartidas por los alfareros locales -con ayuda económica de sus regidores locales- para educar a su alumnado en dicha técnica artesana, pues supone la conservación de una seña de identidad cultural que en muchos otros sitios ya se han perdido.



Si ejemplos de ese tipo cundieran -y la intencionalidad del CD-ROM va en dicha dirección-, quizás pudiéramos ayudar a mantener un cierto equilibrio dentro del ecosistema cultural, ahora que tantas especies vivas se hallan en auténtico peligro de extinción. No sería una mala contribución, dentro de la globalización imperial a la que estamos sometidos, para hacer verdaderamente creativos los conocimientos adquiridos a través de la vivencia y la experiencia. Descubriríamos de paso

que una de sus herramientas, como es Internet, puede servir para consolidar dichas señas culturales en colaboración solidaria y planetaria con la aldea global.





TÍTULOS DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Plan Regional de Compensación Educativa
Compensatory Education. Regional Plan For The Madrid Community
Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2000-2001
Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2001-2002
Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2002-2003
Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2003-2004
Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2004-2005
Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2005-2006
Atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos educativos
2006-2007
Interrelación de los centros educativos con su entorno social. Madrid-Capital
Interrelación de los centros educativos con su entorno social. Madrid-Región
Botiquín de Plástica
Superdotación y adolescencia
Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. I "Enséñame a cuidarme"
Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. II "Enséñame a colaborar en
casa"
Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. III "Enséñame a moverme por el
mundo"
Actas del Seminario: "Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad"
La percepción de los jóvenes ante la discapacidad
Respuesta educativa al alumnado con sobredotación intelectual
Necesidades educativas del alumnado con Síndrome X Frágil
Actas del II Congreso de educación especial y atención a la diversidad en la
Comunidad de Madrid
Programación de español como segunda lengua. Educación Primaria
Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria
La enseñanza del español como segunda lengua a través de Marinero en Tierra
Mujer y sobredotación: intervención escolar
Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural
y contextos inclusivos
Lectura y escritura en contextos de diversidad
La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua
Relaciones de género en psicología y educación
Vocabulario básico multilingüe para el aprendizaje del español como segunda

lengua (CD-ROM)
Juego y educación
Arteterapia y educación
Cómo superar una crisis
Aulas de Enlace. Orientaciones metodológicas y para la evaluación
Necesidades educativas específicas y atención a la diversidad
Vocabulario básico multilingüe para el aprendizaje del español como segunda Lengua I y II (CD-ROM)
Textos que dialogan. La intertextualidad como recurso didáctico
Aproximación a un repertorio léxico español por indicadores culturales
Respuesta educativa al alumnado con trastornos de conducta
Programa Integral de Educación para la Salud de jóvenes con discapacidad intelectual
Aulas de Enlace. Orientaciones metodológicas y para la evaluación (edición digital)
El síndrome de Asperger: otra forma de aprender
Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades intelectuales (edición digital)

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: MADRID EN EL MUNDO

La educación intercultural. Un reto en el presente de Europa
Una mano tomó la otra. Poemas para construir sueños
Poemas para inventar un mundo. Propuestas para una lectura y escritura creativas
Programa para el desarrollo de la interculturalidad en centros educativos. Madrid: encrucijada de culturas (CD-ROM)
Acto de presentación del Programa "Madrid: encrucijada de culturas". (Recopilación multimedia. 3 CD-ROM)
¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una Pedagogía de la Inclusión
Proyectos y poemas. Madrid: encrucijada de culturas (DVD-ROM)
Vivir loco y morir cuerdo. El Quijote como recurso didáctico (CD-ROM)
La creatividad de la mirada
Altas capacidades intelectuales: un desafío educativo (CD-ROM)
La musicalidad del color

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 1999-2000
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2000-2001

Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2001-2002
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2002-2003
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2003-2004
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2004-2005
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2005-2006
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2006-2007
II Escuela de Verano. Metodología y evaluación de personas adultas
III Escuela de Verano. La educación de personas adultas para el siglo XXI
IV Escuela de Verano. La educación de personas adultas: nuevas realidades, nuevos retos
V Escuela de Verano. La educación de personas adultas: entre lo global y lo local
VI Escuela de Verano. Ciudadanía europea y educación de persona adultas
VII Escuela de Verano. La literatura como profeta de la ciencia: Einstein y El Quijote
Alpha Signo Lavoro. Iniciativa Comunitaria. Proyecto Transnacional
De las transferencias educativas a la ley de calidad de la educación. La educación de las personas adultas en la Comunidad de Madrid
Guía del alumno. Tecnologías de la información
Propuesta para la Orientación en los centros de educación de personas adultas
Educación de personas adultas con autismo

TALLERES OPERATIVOS

Taller de geriatría
Taller de vidrieras
Taller de joyería
Taller de cocina
Taller de restauración de muebles
Taller de patronaje y confección
Taller de auxiliar de ayuda a domicilio
Taller de monitor en actividades deportivas
Taller de peluquería
Taller de fontanería
Taller de encuadernación y manipulados de papel y cartón

REVISTA NOTAS. EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Nº 7. Contiene el monográfico: Talleres ocupacionales y operativos
Nº 8. Contiene el monográfico: Educación y centros penitenciarios
Nº 9. Contiene el monográfico: Educación e inmigrantes adultos
Nº 10. Contiene el monográfico: La orientación académico-laboral en la EPA

- Nº 11. Contiene el monográfico: Las enseñanzas abiertas en la EPA
- Nº 12. Contiene el monográfico: La lectura y la escritura en la EPA
- Nº 13. Contiene el monográfico: El aprendizaje en la edad adulta
- Nº 14. Contiene el monográfico: Proyectos europeos y EPA
- Nº 15. Contiene el monográfico: La mujer y la EPA
- Nº 16. Contiene el monográfico: La Educación a Distancia en la EPA
- Nº 17. Contiene el monográfico: Educación para la Salud
- Nº 18. Contiene el monográfico: Perfiles del alumnado participante en la EPA
- Nº 19. Contiene el monográfico: Las Revistas de EPA
- Nº 20. Contiene el monográfico: Educación Básica: tramo de Secundaria
- Nº 21. Contiene el monográfico: Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la EPA
- Nº 22. Contiene el monográfico: Organización de los centros de EPA
- Nº 23. Contiene el monográfico: Las áreas instrumentales en la EPA
- Nº 24. Contiene el monográfico: La atención a la diversidad en la EPA
- Nº 25. Contiene el monográfico: El profesorado de EPA
- Nº 26. Contiene el monográfico: Los protagonistas de la EPA

OBRAS EN COEDICIÓN

- Jornadas de formación Inicial del profesorado. Programas de Garantía Social, Modalidad de Formación y Empleo. Diciembre, 2000 (en coed. con la FMM)
- Proceso Evaluativo en los Programas de Garantía Social, modalidad de Formación y Empleo. Septiembre, 2003 (en coedición con la FMM)
- Vídeo: La Garantía social en los ayuntamientos. 1ª exposición madrileña (en coedición con la FMM)
- Influencia de la Cultura Islámica en la Española a través de la ciudad de Córdoba. Actividades de Apoyo a los Programas de Garantía Social, Modalidad de Formación y Empleo (en coedición con la FMM)
- Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid (en coedición con la Fundación CEIM, la Fundación RICH y el Ministerio de Educación y Cultura)
- Alumnos superdotados: experiencias educativas (en coedición con la Fundación CEIM, la Fundación RICH y el Ministerio de Educación y Cultura)
- Números 1, 2, 3, 4 y 5 de la revista De todo un poco (en coedición con la Fundación CEIM y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)
- El valor de ser superdotado (en coedición con la Fundación CEIM y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)
- Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en Primaria (en coedición con el CIDE)
- La televisión y el periódico en la escuela primaria: Imágenes, palabras e ideas (en coedición con el CIDE)



EDUCACIÓN DE
PERSONAS ADULTAS



DIRECCIÓN GENERAL DE
PROMOCIÓN EDUCATIVA



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa