



• **A CARTA CABAL**

**Chantal Biencinto López**

**La formación permanente del profesorado:  
situación actual y prospectiva**

• **DEBATE EDUCATIVO**

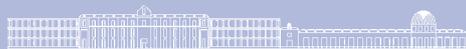
**La formación del profesorado.  
Dos modelos autonómicos**

• **ENTREVISTA**

**Carmen Aguilera Lucio-Villegas**

**Los centros bilingües  
de la Comunidad de Madrid**

**Dossier: El Portfolio Europeo  
de las Lenguas**



## Publicaciones del Centro Regional de Innovación y Formación "Las Acacias"

**Director:** Juan Luis Cordero Ceballos

**Jefe de Redacción:** Rafael García Alonso.

### Consejo de redacción:

José Manuel Arribas Fernández.

Juan Luis Cordero Ceballos.

Carmen Galán Fernández.

Rafael García Alonso.

Miguel Ángel García López.

Xavier Gisbert da Cruz.

Francisco López Rupérez.

Juan Ramón Villar Fuentes.

### Edita:

Centro Regional de Innovación y Formación "Las Acacias".

General Ricardos, 179. - 28025 Madrid.

Tn. 91 525 18 93. Fax: 91 525 58 88.

Página web:

<http://www.educa.madrid.org/crif.acacias>

Correo electrónico:

[crif.acacias@educa.madrid.org](mailto:crif.acacias@educa.madrid.org)

### Diseño y maquetación:

Compañía Infográfica Europea.

Tel. 91 676 04 27

### Impresión:

Imprenta Berlín.

Tn. 91 605 31 60.

### Depósito Legal:

M-20818-2007

### ISSN:

1887-8148

### Fotos, montajes e ilustraciones:

José Cuerva Moreno: 49, 51

Lisi. F. Prada: 1, 44, 45, 52

Javier Fernández Fernández: 27, 30

Rafael García Alonso: 3, 4, 7, 10, 12 A, 20, 24, 25, 32, 48

M. Ángel García López: 12 B

Xavier Gisbert da Cruz: 11

Cortesía de los autores: 6, 8, 21, 22, 23, 27, 34, 35,

36, 37, 39, 41, 42, 43

La revista *Innovación y Formación* no se hace responsable de las opiniones de los autores que publiquen en ella.



<b>EDITORIAL</b> .....	
<b>A CARTA CABAL</b>	
<i>La formación permanente del profesorado: situación</i>	
<b>Chantal Biencinto López</b> .....	4
<b>DEBATE EDUCATIVO</b>	
<i>La formación del profesorado</i> .....	6
- <i>Una visión actual de la formación permanente del profesorado en la Comunidad Foral de Navarra</i>	
<b>José M<sup>o</sup> Sáez Porres, Ana Martínez Mongay, Francisco J. Sierra Urzaiz</b>	
- <i>Una visión actual de la formación permanente del profesorado. Comunidad Autónoma del País Vasco</i>	
<b>Sebas Martín Moreno</b>	
<b>ENTREVISTA</b>	
- <i>Los centros bilingües de la Comunidad de Madrid</i> .....	10
<b>Carmen Aguilera Lucio-Villegas</b>	
<b>DOSSIER</b>	
<b>El Portfolio Europeo de las Lenguas</b> .....	13
- <i>El Marco común europeo de referencia para las lenguas: Una política educativa común en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en Europa.</i>	
<b>Gisela Conde Morencia</b> .....	14
- <i>El Portfolio Europeo de las Lenguas y su aplicación en la Comunidad de Madrid</i>	
<b>Ana María de la Torre Gargallo</b> .....	18
- <i>El Portfolio Europeo de las Lenguas y su aplicación en la Comunidad de Madrid</i>	
<b>Ana de la Torre Gargallo</b>	
- <i>La experimentación del Portfolio en Educación Infantil</i>	
<b>Ángel Cardinal Pariente</b> .....	20
- <i>Implementación experimental del Portfolio en Educación Primaria</i>	
<b>Almudena de Miguel Teceño</b> .....	21
- <i>El Portfolio Europeo de las Lenguas. Implantación experimental en el IES El Escorial (El Escorial)</i>	
<b>Dolores Beltrán Fernández</b> .....	22
- <i>El Portfolio de Adultos. Un reto para el alumno y el docente universitario</i>	
<b>Rosalie Henderson Osborne, Nuria García Manzanares,</b>	
<b>María José Luélmo del Castillo</b> .....	24
- <i>Del multilingüismo local al internacional.</i>	
<b>M<sup>o</sup> Olga San Román Gaona</b> .....	26
<b>ESPACIO CRIF</b>	
- <i>El Orfanato Nacional, una parte de la historia de Vista Alegre</i>	
<b>Javier Fernández Fernández</b> .....	27
<b>EN PRIMERA LÍNEA</b>	
- <i>¿Cómo afrontar el mutismo en las aulas?</i> .....	32
<b>Rosa García Enríquez</b>	
- <i>Análisis multitemporal mediante el uso de imágenes del satélite Landsat</i>	
<b>José L. Escuer Ibarz</b> .....	34
- <i>Del mosto al vino: la bioquímica en acción</i>	
<b>Alberto Auvray Caro y José Luis Barrio de la Fuente</b> .....	37
<b>CERTÁMENES</b>	
- <i>III Certamen de Coros de la Comunidad de Madrid.</i>	
<b>CEIP Jorge Manrique (Tres Cantos)</b>	
<b>Carmen Mesa Cordero</b> .....	40
- <i>La Coral del IES Doctor Marañón (Alcalá de Henares). Ilusión consolidada</i>	
<b>Nieves A. Mira Illana</b> .....	41
- <i>It is in our hands. Primer premio en el XIV Certamen de Teatro Escolar de la Comunidad de Madrid en Lengua Inglesa</i>	
<b>María Larumbe Martín</b> .....	42
- <i>¡Gracias Federico!</i>	
<b>Esther Lorente</b> .....	43
<b>DOCUMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN</b>	
- <i>El Centro Virtual de Recursos y Contenidos Educativos en Red: CeviRed</i>	
<b>José Ignacio Espinosa Sánchez, Carmen Galán Fernández,</b>	
<b>Eva Jiménez Melendo y Javier Maroto Romero de Ávila.</b> .....	44
- <i>El trabajo de Sísifo: la formación permanente y su incidencia en la práctica docente</i>	
<b>Blas Jiménez Cobo</b> .....	46
<b>LIBROS.</b> .....	50
- <i>Juan José Sebreli: El olvido de la razón. Un recorrido crítico por la filosofía contemporánea.</i> <b>Miguel Ángel García López</b>	
- <i>Marisa González Montero de Espinosa y M<sup>o</sup> Dolores Marrodán Serrano. La salud escolar también se mide. Guía práctica para el docente.</i>	
<b>Rafael García Alonso</b>	
<b>NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES</b> .....	51

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 se encuentran amparadas por el marco legal de la misma.

[www.madrid.org/edupubli](http://www.madrid.org/edupubli)

[edupubli@madrid.org](mailto:edupubli@madrid.org)



# EDITORIAL

El Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias” es una de las instituciones españolas de referencia en la formación permanente del profesorado. Durante la última década, el CRIF ha venido ayudando a profesores y centros de la Comunidad de Madrid en sus proyectos de mejora académica y organizativa, produciendo y generalizando innovación y excelencia educativa, y secundando la disponibilidad y generosidad profesional que caracteriza aún a los profesores españoles. Sin esa disposición permanente por mejorar y aprender nada fructífero se hubiera podido hacer.

Cuando, a iniciativa del anterior Director del CRIF, se inició la andadura de esta revista, la pretensión no era otra que la de ampliar el alcance del servicio que “Las Acacias” presta a centros y a docentes. Felizmente Xavier Gisbert da Cruz está hoy al frente de una Dirección General que cuenta con una Subdirección de “Innovación” y otra de “Formación del Profesorado” y que se completa con la de “Evaluación”, los tres pilares de la “Mejora de la Calidad de la Enseñanza”, que es precisamente el título de la nueva Dirección General y el CRIF “Las Acacias” –cuya razón de ser es la innovación y la formación del profesorado– está llamado a secundar con su amplia experiencia al respecto las iniciativas y las políticas que vayan a desarrollarse y de las que dará cumplida cuenta esta revista, que no en vano tiene por cabecera “Innovación y Formación”.

A reflexionar sobre la formación del profesorado se dedica preferentemente el nº 2 de esta revista. Podremos conocer las experiencias sobre la formación del profesorado de dos administraciones autonómicas, el País Vasco y Navarra, y también los resultados de sendas investigaciones sobre los requerimientos a los que debería atenerse la formación permanente del profesorado para asegurarse su eficacia.

También podremos conocer dos iniciativas de innovación –que han sido apoyadas ampliamente por “Las Acacias” en lo que hace a la formación del profesorado que las desarrolla– y que están jugando un papel decisivo en la mejora de la calidad de la enseñanza en la Comunidad de Madrid por el impacto que el desarrollo de estos programas tiene en la mejora de todos los aspectos de la vida de los centros; se trata concretamente del “Portfolio Europeo de las Lenguas” y el “Programa de Centros Bilingües”

El presente número da cuenta igualmente de otras iniciativas en curso y en proyecto, pero siempre con el mismo objetivo: innovación para la formación y formación para la innovación; y todo ello para mejorar de manera efectiva y medible la calidad de la enseñanza en nuestros centros, en colaboración con la red de Centros de Apoyo al Profesorado de la Comunidad de Madrid.

Como indicó el Director General en la presentación del Proyecto Editorial de “Las Acacias”, esta revista está abierta a todos los profesores. Esperamos vuestra colaboración para conseguir los objetivos del CRIF que, sin duda, son también los vuestros.

**JUAN LUIS CORDERO CEBALLOS.**

DIRECTOR

[juan.luis.cordero@madrid.org](mailto:juan.luis.cordero@madrid.org)

# La formación permanente del profesorado: situación actual y prospectiva

## RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivos principales analizar la situación de la formación del profesorado y proponer alternativas y vías de mejora. Por un lado, se propone la introducción de la evaluación de necesidades como proceso clave en la planificación de la oferta formativa y por otro, el establecimiento de un perfil individual de formación.

## ABSTRACT

*The main goals of this article are to analyze the situation of teacher training programmes and to propose different alternatives and ways of improving it. Recommends, on the one hand, the introduction of needs assessment as a key process in planning the training offer and, on the other, the establishment of an individual training profile.*

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Formación continua. Evaluación de necesidades. Perfil de formación.  
*Life long learning. Needs assessment. Training profiles.*

El escenario actual de la formación continua o permanente en nuestro país es el de la *sobreformación*. Durante los últimos años, los docentes nos hemos visto involucrados en la necesidad de recibir formación, en algunas ocasiones en grandes dosis, ya que la conciencia colectiva presupone que la formación en sí, produce efectos positivos en el desempeño profesional. Sin embargo, la experiencia y estudios empíricos sobre la rentabilidad de la formación continua (Muñoz Sedano y otros, 2001), nos llevan a pensar que el hecho de recibir formación de manera *compulsiva* y con el único objetivo de acumular títulos o certificados, no tiene, en el mejor de los casos, un efecto positivo en el desempeño profesional, sino que incluso produce efectos adversos o no deseados en el mismo. Además de las razones enumeradas, podemos nombrar otras como la *desconexión*, la *no-adequación* o la *falta de flexibilidad*, como posibles causas del modesto éxito que tiene la formación permanente y continua en el profesorado (Evaluación de la Necesidades Formativas del profesorado no universitario de la Comunidad de Madrid, 2007).

En este artículo vamos a intentar establecer los pilares fundamentales sobre los que, a nuestro juicio, debería planificarse y desarrollarse la formación continua.

CHANTAL BIENCINTO LÓPEZ  
PROFESORA EN EL DEPARTAMENTO  
MIDE DE LA FACULTAD DE  
EDUCACIÓN. UCM.  
ALAMEDA@EDU.UCM.ES



## LA EVALUACIÓN DE NECESIDADES: ADECUACIÓN ENTRE OFERTA Y DEMANDA

Una de las principales razones de la inadecuación de la oferta formativa a las necesidades reales del profesorado, es la inexistencia o mala planificación del proceso de detección/evaluación de necesidades. La evaluación de necesidades es un proceso sistemático, que debe llevarse a cabo de forma organizada y a priori, como base para la planificación de la oferta formativa.

El ámbito donde se debe llevar a cabo el proceso de evaluación de necesidades será aquel donde se tengan en cuenta, no solo las necesidades actuales y prospectivas de las posibles alternativas en las que se va a desenvolver la enseñanza y la sociedad en las próximas décadas, sino también los *diferentes escenarios formativos*. Esto supone, que las Administraciones Educativas consideren el proceso de Evaluación de Necesidades como instrumento de mejora y planificación de la oferta para, de esta forma, conseguir que los centros educativos sean el lugar donde la formación se desarrolle. Se podrá así conseguir una mayor adecuación de la relación entre oferta y demanda. Pero no podemos considerar este proceso como la única propuesta para mejorar la formación permanente del profesorado. Como enunciábamos al principio, esta detección debe ir acompañada de otras acciones que contribuyan al éxito de la misma. Entre ellas destacamos la necesidad de construir un *perfil de formación individualizado* para cada profesor. Esto es, un itinerario formativo en

el que se recojan los hitos más importantes en el recorrido formativo. En este itinerario, que debe traducirse en un documento, deben estar presentes los hitos formativos, tanto de la formación inicial del docente (titulación, especialidad, calificación final...), como de su recorrido por la formación continua (cursos recibidos mencionando algunas de sus características: objetivos, contenidos, forma de evaluación, calificación obtenida, número de créditos...).

Como hemos comentado, la acumulación de créditos de formación sin un objetivo claro, planificado, reconocido, adecuado al perfil e individualizado, no suele tener el impacto deseado, es decir, la mejora en el desempeño profesional. Estas últimas características son demandadas por el profesor, el cual desea que la formación sea útil, es decir, que tenga utilidad práctica en el desempeño de su trabajo. Del mismo modo, los docentes demandan que los contenidos sean transferibles a la situación cotidiana en el aula (Informe final sobre Detección de Necesidades CECE, 2007). Por tanto, la posibilidad de aplicación y la actualización científica de los contenidos adquiridos para la mejora de la tarea docente son percibidas por el profesorado como indicadores de éxito de la formación continua. Además, en la formación, influyen factores como su adecuada planificación, la calidad de los formadores y el interés mayor o menor del profesor por ser formado.

### ALGUNAS CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Tendiendo en cuenta los aspectos fundamentales sobre los que tiene que asentarse la formación permanente y el perfeccionamiento de los docentes, podemos atisbar el camino por donde debería discurrir la formación en los próximos años. Además, se debería *reconocer la formación permanente desde un punto de vista tanto económico (sexenios) como profesional* de tal modo que se incluyera la investigación como elemento de excelencia académica reflejado en la carrera profesional del docente.

Otra línea de actuación que proponemos consiste en *asegurarse de la calidad de los cursos de formación*, entendida como optimización de recursos didácticos, selección adecuada de los formadores, adecuación de los contenidos y análisis del impacto de la formación en la tarea profesional de los docentes en el aula. Concretando algo más sobre la calidad de la oferta, destacamos las principales *áreas temáticas sobre las que se decantan los profesionales de la educación* en los niveles de enseñanza infantil, primaria y secundaria de la

Comunidad de Madrid según se refleja en el citado estudio llevado a cabo en la Universidad Complutense por el Grupo de investigación MESE de la Facultad de Educación. Los ámbitos que se presentan como prioritarios son, entre otros, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), didáctica y metodología docente, actualización científica y convivencia o formación en valores. Igualmente, conviene tener en cuenta otros aspectos relacionados con el desarrollo de la formación. Los docentes demandan cursos de formato corto, dentro del horario laboral y preferentemente impartidos en el propio centro de trabajo. La *planificación y organización de la oferta formativa* se presenta como otro factor importante. Una de las debilidades que manifiesta la formación actual es de la falta de flexibilidad, señalamos como propuesta de futuro el incremento de la oferta de cursos de *teleformación*.

Para finalizar, nos parece importante reseñar otro factor como es la *comunicación fluida entre los centros, los CAPs y las Administraciones Regionales*. La existencia de una relación estable y consolidada entre las organizaciones mencionadas, contribuirá al mejor desarrollo y adecuación entre la oferta y la demanda. Parece necesario, en definitiva, que las Administraciones competentes desarrollen y pongan en práctica políticas que contribuyan al establecimiento de mecanismos sólidos y sistemáticos de detección y evaluación de necesidades, así como de evaluación del seguimiento e impacto que tiene la formación continua del profesorado de enseñanzas en los niveles de infantil, primaria y secundaria, atendiendo al perfil del profesor y a los distintos factores que, tanto la experiencia, como estudios empíricos contrastados nos presentan como factores que contribuyen a la mejora y optimización de la formación permanente.

### BIBLIOGRAFÍA

- Biencinto López, Ch. (2007): *Informe final sobre Evaluación de las Necesidades de formación del profesorado de la confederación Española de Centros de Enseñanza*. Madrid, ITECECE.
- Grupo de Investigación MESE (2007): *Evaluación de las necesidades formativas del profesorado no-universitario de la Comunidad de Madrid*. Madrid, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID.
- Munoz Sedano, A. y otros. (2001): *Estudio de la evaluación de la rentabilidad de la formación continua en el empleo de los trabajadores del sector servicios*. Madrid, ASETIP.

# Una visión actual de la formación permanente del profesorado en la Comunidad Foral de Navarra

La red de formación permanente del profesorado en la Comunidad Foral de Navarra, adscrita al Servicio de Calidad e Igualdad de Género, está constituida por la Sección de Formación del profesorado, los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP) y las Comisiones Técnicas de Seguimiento y Evaluación.

La **Sección de Formación del Profesorado** está encargada de elaborar el proyecto de Plan Anual de Formación y de establecer los criterios generales que seguirán los distintos programas que lo forman.

Los **Centros de Apoyo al Profesorado** son quienes desarrollan la formación del profesorado en ejercicio. En Navarra existen cinco Centros de Apoyo al Profesorado repartidos por las distintas zonas geográficas. Las Direcciones y las Asesorías de los Centros de Apoyo al Profesorado son seleccionadas previa convocatoria pública por un tiempo máximo de siete años. En los CAP existen los siguientes órganos de gobierno:

- a) Director
- b) Equipo pedagógico: director y asesores
- c) Consejo de Formación: Director del CAP, Equipo pedagógico del CAP y representantes de las CCP de los centros docentes correspondientes al ámbito geográfico.

Los Centros de Apoyo al Profesorado están coordinados de manera interna por etapas (Infantil, Primaria y Secundaria) y de manera externa por la Sección de Formación.

La **Comisión Técnica de Seguimiento y Evaluación** tiene como función principal garantizar



José Mª Sáez, Ana Martínez, Francisco J. Sierra

el seguimiento y evaluación de los planes de formación. Está compuesta por un miembro del Servicio de Inspección, un orientador, cuatro representantes del equipo pedagógico del centro y el director.

Como órgano garante está el **Consejo Navarro de Formación**, integrado por representantes de la administración educativa y representantes del personal docente de enseñanzas no universitarias. El Consejo ha de informar la Propuesta Anual de Formación Permanente confeccionada por la Sección de Formación y elevarla al Consejero de Educación.

Los centros educativos de una zona geográfica concreta están vinculados a un Centro de Apoyo. La Formación en Centros es la dinámica formativa preferente y una de las líneas prioritarias en la actualidad. Por lo que respecta a los centros educativos, cada uno de ellos cuenta con una Asesoría de referencia, y se está impulsando la existencia de un responsable de formación en los centros educativos. De esta manera, se garantiza la intervención del profesorado en la planificación de la formación a través de su participación en el Consejo de

Formación de cada CAP. La coordinación entre asesorías y responsables de los centros es fundamental para el proceso de detección de necesidades.

## LA RED DE FORMACIÓN

La red permanente de formación del profesorado en Navarra atiende a los profesores en activo de centros públicos y concertados, a través de los Planes Anuales de Formación del Profesorado. En principio, la formación es de carácter voluntario, aunque en las circulares de comienzo de curso se exige a los docentes que realicen formación por un cómputo total de 35 horas que aprobará el director del centro a final de curso.

Esta formación es *gratuita* para el profesorado y, además, todos los años se convocan Ayudas Económicas Individuales para la participación en actividades de formación (ámbito nacional y extranjero) no contempladas en el Plan de Formación y Licencias por Estudios para la formación del profesorado.

Sin perjuicio de la participación en el CAP, el profesorado puede formarse según las condiciones que se determinen, en las Universidades y en otras instituciones, empresas o centros especializados en actividades de formación permanente.

En líneas generales, la formación del profesorado queda contemplada como una actividad fuera de su horario lectivo. Sin embargo, en algunos casos, y siempre con autorización del Servicio de Inspección Técnica y de Servicios, la formación se desarrolla en horario lectivo. En estos casos, corresponde a la dirección del centro arbitrar las medidas oportunas para que las clases o actividades complementarias afectadas queden debidamente atendidas.

En nuestra Comunidad, el reconocimiento a esta formación permanente se realiza a través de la *certificación*. Los certificados vienen expresados en horas y en créditos de formación para concursos de traslados, concursos de méritos para optar a cátedras, a puestos directivos, a inspección educativa, a asesorías, etc. No se certifican actividades formativas

enmarcadas en la modalidad de asesoramiento ni aquellas otras cuya duración sea inferior a ocho horas. No hay complemento de productividad, los llamados sexenios, unido a la formación permanente.

En cuanto a la temática de la formación permanente del profesorado, que se plasma en los Planes de Formación anuales, se concreta a través de la información obtenida en las distintas fases que constituyen el proceso de elaboración del plan, y que según la procedencia del profesorado, las zonas y las materias, resulta más necesaria, con el fin de ofrecerla al profesorado articulada en actividades formativas adecuadas a los distintos perfiles docentes. Para este curso se ofrecen entre otros los siguientes programas, que tienen como referente las competencias que marca la actual LOE: la formación de Equipos Directivos, la gestión de calidad, el desarrollo personal y entorno familiar, Educación Infantil y Primaria, Educación Secundaria, Formación Profesional, Conservatorio, Escuelas de música y danza, Escuela oficial de idiomas, Atención a la diversidad y multiculturalidad, Orientación escolar, Nuevas tecnologías, Bibliotecas escolares, Programas europeos, Salud laboral, Prevención de riesgos, Aprendizaje y perfeccionamiento en lengua vasca.

**JOSÉ M<sup>a</sup> SÁEZ PORRES, ANA MARTÍNEZ MONGAY,  
FRANCISCO J. SIERRA URZAIZ.** SECCIÓN DE  
FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEL DEPARTAMENTO  
DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE NAVARRA.

*lmerinol@navarra.es*



# Una visión actual de la formación permanente del profesorado.

## Comunidad Autónoma del País Vasco

### 1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, DERECHO Y OBLIGACIÓN.

La formación del profesorado en nuestra Comunidad Autónoma va dirigida al profesorado en activo que imparte enseñanzas en niveles no universitarios, al personal de los Servicios de apoyo a la Educación e Inspectores de Educación, así como al personal laboral de Educación Especial y al personal educativo que presta sus servicios en el primer ciclo de Educación Infantil en centros públicos o privados autorizados. Usualmente se trata de formación voluntaria salvo en algunos casos concretos (cursos de acceso a la Dirección). La formación individual se realiza normalmente fuera del horario lectivo a excepción de algunos cursos con liberación (alrededor de un 15% de la oferta propia) en los cuales sustituimos en las aulas a los asistentes al curso, siempre que se trate de profesorado de centros públicos. La formación en centros se desarrolla dentro del horario de permanencia en el mismo. Son muchos centros públicos de la Comunidad los que tienen destinado un tiempo para la formación del profesorado, usualmente los miércoles por la tarde.

### 2. RECONOCIMIENTO DE LA FORMACIÓN PERMANENTE.

Nuestra Comunidad no tiene establecido el sistema de sexenios vigente en otras comunidades autónomas y, por tanto, no es obligatorio realizar un cupo mínimo anual de horas de formación para acceder a una determinada cantidad económica. Todas las actividades de formación de cualquier modalidad –individual, en centro...– superadas se inscriben en el registro personal de actividades de formación y son certificadas teniendo su correspondiente efecto en



Sebas Martín.

concursos de traslados, oposiciones, etc.

### 3. La temática de la formación permanente.

Nuestra oferta de formación tanto individual como la que se dirige al centro, está principalmente relacionada, como no puede ser de otra manera, con las líneas prioritarias que el Departamento de Educación ha establecido para el trienio 2007-2010.

### 4. LA RED DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO.

Es el Servicio de Perfeccionamiento del profesorado el encargado del diseño, ejecución y evaluación de la formación del profesorado en el ámbito general y provincial de la formación del profesorado, excepto para el profesorado de Formación Profesional cuya formación continua corre a cargo de la Dirección de Aprendizaje Permanente. De la atención directa a la zona o comarca se encargan los Berritzegunes (Centros de Innovación). Hay un Berritzegune central de nueva creación que es responsable en toda la comunidad Autónoma del desarrollo de los programas de innovación prioritarios para el Departamento.

Para mejorar la formación individual, el Servicio de Perfeccionamiento convoca anualmente a entidades externas que deseen colaborar con el Departamento en la impartición y gestión de actividades de formación para las que no se cuenta con recursos propios. Estas actividades son controladas por el Servicio de Perfeccionamiento y, junto con las organizadas directamente con recursos propios, conforman la oferta de formación individual anual del Departamento. El profesorado que asiste a estos cursos tiene ayudas económicas por desplazamiento. Además, existe también la posibilidad de homologar actividades de formación externas siempre que cumplan con una serie de requisitos mediante los que se controla que sean actividades de formación del profesorado. Estas actividades homologadas son certificadas al profesorado asistente y pasan a formar parte del registro individual de actividades de formación como si hubieran sido gestionadas por la Administración. Existe un programa de becas para el profesorado que asiste a actividades de formación ajenas al Departamento con una muy importante dotación económica. También son subvencionados los programas de formación para el profesorado de centros concertados organizados por las Asociaciones o Federaciones de centros concertados.

## 5. LOS DIRECTORES Y ASESORES DE LA RED DE FORMACIÓN.

Nuestra Comunidad optó hace ya 6 años por un sistema que busca consolidar el personal de los servicios de apoyo. La selección inicial tanto de los asesores como de las direcciones era para un periodo de tres años en adscripción temporal, al final del cual renunciaban a su plaza en el centro y seguían adscritos temporalmente al Berritzegune por 3 años más. Tras esos 6 años se ha realizado una evaluación que, en el caso de resultar positiva, ha consolidado a la persona en el puesto. Los directores de los Berritzegune son responsables de organizar las actividades de innovación, formación y asesoramiento a los centros de su zona y cuentan con autonomía a la hora de organizar sus recursos tanto humanos como materiales.

## 6. LOS CENTROS DE PROFESORES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA.

Existen 18 Berritzegunes zonales; 2 en Álava, 6 en Gipuzkoa y 10 en Bizkaia. Además se ha creado recientemente un Berritzegune central cuya función estriba en el apoyo a las áreas (en los 18 Berritzegunes zonales no hay asesores de área) y el desarrollo de los diversos programas de innovación prioritarios para el Departamento de Educación. Las necesidades de formación de los centros se detectan a través del asesor de referencia asignado por cada Berritzegune zonal a todos los centros de su ámbito territorial. Cada Berritzegune zonal responde a las demandas de formación con el apoyo del Berritzegune central y con la propia impartición de formación.

## 7. RESULTADOS.

Los últimos datos consolidados hablan de más de 40.000 certificaciones de formación (o sea, actividades superadas) por curso escolar para alrededor de 30.000 profesores y profesoras. Aquí se incluyen todas las modalidades de formación. Las materias más demandadas por el profesorado individual tienen que ver con las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los centros demandan formación en temas relacionados sobre todo con las TIC, interculturalidad, tratamiento integrado de las lenguas y convivencia.

Aunque hasta ahora no se ha evaluado directamente el impacto de la formación en el centro sí que está previsto diseñar un procedimiento de evaluación específico en algunos cursos con liberación para comprobar si la formación permanente cambia realmente la actuación del profesor en el aula y como consecuencia de ello los alumnos aprenden más.

**SEBAS MARTIN MORENO.** RESPONSABLE DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO. DIRECCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN.  
*huisppro@ej-gv.es*

## Carmen Aguilera Lucio-Villegas, Subdirectora General de Programas de Innovación\*

# Los centros bilingües de la Comunidad de Madrid

Traemos a nuestras páginas uno de los éxitos, a todas luces incuestionable, que la Comunidad de Madrid y su Consejería de Educación han tenido el acierto de promover: la enseñanza de los idiomas extranjeros, y en particular la Lengua Inglesa. Reconocido por la propia sociedad madrileña y por toda la comunidad escolar, como lo demuestra la demanda que ha suscitado y las novedosas e innovadoras perspectivas que ofrece a los alumnos. Hablamos de los colegios bilingües.

**Miguel Ángel García López.- Usted es Subdirectora General de Innovación y sus cometidos son más amplios, pero si le parece y dado que el dossier de nuestra revista lo predispone, hoy nos vamos a centrar en uno de los programas-estrella: los centros bilingües. ¿Cuándo y por qué se inicia en la Comunidad de Madrid este programa?**

Carmen Aguilera Lucio-Villegas.- Como usted y sus lectores seguramente conocen, el Programa colegios bilingües comienza en el curso 2004-2005 y responde a uno de los compromisos electorales más importantes de la Presidenta de la Comunidad de Madrid, Esperanza Aguirre, tanto durante su primera legislatura como en ésta que acaba de iniciarse. Éste es ya su cuarto año de implantación.

**MAGL.- Detrás de un proyecto hay siempre un estudio previo, un análisis del ámbito en el que se va actuar, que permite conocer la viabilidad del mismo y que sirve de orientación para su puesta en marcha. ¿Qué objetivos, qué retos, qué se espera en definitiva de este ambicioso programa?**

CAL-V.- El objetivo de este Programa es conseguir que nuestros alumnos sepan manejarse en situaciones cotidianas en una segunda lengua, en inglés. No olvidemos que tanto el español como el inglés son las lenguas utilizadas por más hablantes en el mundo. Sabemos que éste es, en efecto, un programa ambicioso, pero estamos seguros de que, gracias al esfuerzo que



se realiza desde la Consejería de Educación, podremos conseguir que nuestros niños, hombres y mujeres de una sociedad futura, moderna y avanzada, sean el día de mañana, ciudadanos más competentes y mejor integrados en Europa.

**MAGL.- ¿Puede optar cualquier centro a tener el distintivo de centro bilingüe?**

CAL-V.- El pasado 12 de noviembre se publicó en el BOCM la orden 5549/2007 para la selección de 30 nuevos colegios bilingües que se pondrán en marcha el próximo curso 2008-2009. Entre los requisitos imprescindibles para que un centro imparta enseñanza bilingüe está el de contar con el apoyo y el respaldo del Consejo Escolar y del Claustro de profesores. Creo que ésta es una de las claves del éxito del proyecto. Si la comunidad escolar no asume en su mayoría la responsabilidad para que el bilingüismo sea una realidad, el proyecto no saldrá adelante. Todos, padres, maestros y niños han de estar implicados en el programa.

No podemos engañarnos, la puesta en marcha del programa bilingüe es un trabajo laborioso. Los maestros que imparten enseñanza bilingüe, el resto del profesorado y el equipo directivo, en definitiva todos, realizan un trabajo que ilusiona, pero que



exige a la vez un enorme esfuerzo y dedicación.

**MAGL- Están en funcionamiento en este momento 147 centros bilingües ¿Cómo evaluaría la progresión de la implantación del sistema bilingüe en nuestra Comunidad?**

CALV.- El proyecto comenzó con la implantación de la enseñanza bilingüe en 26 centros en el curso 2004-2005, hoy son ya 147 los colegios bilingües. Los centros ven en el Programa una oportunidad para ofrecer una enseñanza de más calidad, prueba de ello es la fuerte demanda que sigue a cada convocatoria. Además, quiero destacar también que ha aumentado sensiblemente la petición de plazas en nuestros centros públicos. Como ya he mencionado antes, la oferta para el próximo curso escolar es de 30 nuevos centros, pero no tenga duda de que será mayor el número de los colegios que lo soliciten.

**MAGL- Estamos, como usted sabe, en el Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”, y por tanto ilusionados con la parte que le corresponde a nuestro Departamento de Lenguas Extranjeras. ¿Cómo prevé la Consejería de Educación la formación de los profesores que enseñan en estos centros?**

***“Los centros bilingües reciben una ayuda económica que viene regulada por la propia orden de convocatoria y que permite poner en marcha el Programa”***

CALV.- La formación de los profesores es un objetivo prioritario sobre el que la Consejería de Educación actúa con un interés muy especial. Existen en este sentido dos líneas de actuación dependiendo de la formación

y nivel de lengua que tienen los profesores. Aquellos cuya formación les permite incorporarse al Programa sin dificultad, reciben un curso de metodología en AICOLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) en el Reino Unido (con un total de 140 horas). Aquellos que necesitan además una actualización lingüística, reciben una formación más intensa, en la Comunidad de Madrid (un total de 330 horas) y también en el Reino Unido como la modalidad anterior.

**MAGL- ¿Qué tipo de ayuda reciben los centros bilingües para poner en marcha el Programa?**

CALV.- Los centros bilingües reciben una ayuda económica que viene regulada por la propia orden de convocatoria y que permite poner en marcha el Programa. Pero también es importante comentar el apoyo que los auxiliares de conversación nativos aportan al profesorado. El número de auxiliares depende del número de grupos de los centros. Desempeñan un papel fundamental y aportan al profesorado una ayuda importante a la hora de preparar las clases y acompañar a los maestros en las aulas.



**MAGL-** ¿De qué manera llevan a cabo la evaluación del aprendizaje de los alumnos que participan en el Programa?

**CAL-V.-** Una institución externa y de reconocido prestigio, el Trinity College de Londres, realiza unas pruebas de nivel en 2º, 4º y 6º de Primaria. Los alumnos reciben un certificado que acredita el nivel que han adquirido. El porcentaje de alumnos que han superado la prueba es del 90 %.

**MAGL-** El Programa prevé la enseñanza y el aprendizaje de dos lenguas, ¿cómo se planifica la carga horaria de cada una de ellas?

**CAL-V.-** La carga semanal es de 25 horas lectivas, como en cualquier otro colegio de Primaria. Sin embargo, en un colegio bilingüe, los alumnos reciben enseñanza en inglés en un tercio del horario en cualquier materia que no sea matemáticas o lengua. Son los profesores de cada centro quienes eligen las asignaturas que se impartirán en una u

*Entre los requisitos imprescindibles para que un centro imparta enseñanza bilingüe está el de contar con el apoyo y el respaldo del Consejo Escolar y del Claustro de profesores.*

otra lengua. Por tanto, no existe sobrecarga por pertenecer a este programa, al contrario, se trata de que el alumnado de estos centros bilingües, realice las mismas actividades y disfrute de los mismos tiempos de ocio que los niños de otros colegios.

**MAGL-** ¿Qué perspectivas se plantea la Consejería de Educación en esta materia para estos cuatro años de legislatura?

**CAL-V.-** Como ya he mencionado, la Consejería de Educación incorporará 30 nuevos centros al Programa de colegios bilingües para el próximo curso 2008-2009, lo que nos permitirá hablar de un número de 177 centros. Es, sin duda, un reto y un desafío que desde la Comunidad de Madrid se afronta con la esperanza de conseguir los mejores resultados.

\* Es Catedrática de Instituto de Enseñanza Secundaria. Ha desempeñado otros cargos en las Administraciones Educativas: Asesora Técnica Docente en la Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Ciencia. Coordinadora de Relaciones Internacionales en el Vicerrectorado de la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo. Así mismo, ha sido Directora de Acción Exterior y Publicaciones en el Consejo Económico y Social de España.



Ana de la Torre, Xavier Gisbert, Carmen Aguilera y Juan Luis Cordero

# Portfolio. La formación en lenguas extranjeras

## EL PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS

Entre las iniciativas vinculadas a la mayor cooperación y entendimiento entre los pueblos y naciones de nuestro continente, el Portfolio Europeo de las Lenguas pretende facilitar tanto el aprendizaje de distintas lenguas como la validación internacional de los conocimientos que los individuos tienen de las mismas. Esta iniciativa debe ser encuadrada dentro del Marco Común Europeo de Referencia: aprendizaje, enseñanza y evaluación. La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid se ha embarcado de lleno en el desarrollo del portfolio en todos los niveles de enseñanza.

## THE EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO

The European Language Portfolio is an among the initiatives requiring the greatest cooperation and understanding among European nations. Its objective is to facilitate both the learning of different languages and the international validation of the level of knowledge that individuals possess. These initiatives must be framed within the Common European Framework and linked to concepts such as learning, teaching and evaluation. The Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (the regional government institution responsible for education in the city and region of Madrid) is fully embarked on this project at all educational levels.

## El Marco común europeo de referencia para las lenguas:

# Una política educativa común en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en Europa

### RESUMEN

En este artículo se presentan los principales aspectos de un trabajo que se está convirtiendo en la guía para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en Europa, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Se revisa el contenido de este documento teórico. Algunos conceptos clave que pertenecen a las más recientes propuestas educativas son examinados. Igualmente son analizados con más detalle algunos de los indicadores más recientes referentes al aprendizaje y enseñanza de idiomas.

### ABSTRACT

*In this article presents the main aspects of a work that is being the guide for the teaching and learning of languages in Europe, the European Framework of Reference for Languages (CEFR). The content of this theoretical document is reviewed. Some key concepts that belong to the latest general educational propositions are examined. Some of the issues more closely related to the learning and teaching of languages are also analysed.*

### PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Niveles comunes de referencia de competencia lingüística.

Enfoque centrado en la Acción. Competencias lingüísticas.

*Common reference levels for linguistic competence.*

*Action-centered teaching. Linguistic Competence*

En respuesta a las necesidades educativas de un contexto europeo plurilingüe y multicultural el Consejo de Europa ha promovido en los últimos años dos importantes proyectos, estrechamente relacionados entre sí, que tratan del aprendizaje y la enseñanza de las lenguas y que aspiran a contribuir al entendimiento entre los ciudadanos y los pueblos de Europa. Estos dos proyectos son el *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (“MCER o Marco”) y su aplicación práctica, el *Portfolio europeo de lenguas* (“PEL o Portfolio”).

Ambos proyectos establecen unas bases comunes en materia de aprendizaje y enseñanza de lenguas. Cada país debe desarrollar estas líneas generales de acuerdo con su propio contexto y necesidades específicas. El *Marco* establece bases teóricas para una política lingüística común dentro de Europa,



definiendo contenidos, objetivos, metodología y criterios de evaluación y de aprendizaje. El Portfolio, por otra parte, es un instrumento de apoyo para el aprendiz de lenguas de cualquier edad y supone la aplicación práctica del Marco.

### **EL “MCER”**

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, es un documento teórico, una guía, que recoge de forma sistemática los aspectos más relevantes de la tarea de todos los agentes que participan en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas, desde los profesores a los estudiantes, pasando por administradores, evaluadores y creadores de materiales. El Marco proporciona, además, una completa descripción de niveles de competencia lingüística.

Es importante señalar que se trata de una obra **descriptiva**, no prescriptiva, y en absoluto dogmática. El Marco invita a los profesionales de las lenguas a reflexionar sobre sus experien-

cias y métodos habituales, a ajustar la práctica docente a sus circunstancias concretas, y a compartir sus decisiones, objetivos, enfoques y métodos con otros profesionales. Si bien el Marco recoge distintas teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, su posición teórica da prioridad a la **competencia comunicativa** y a la **lengua en uso**.

Los objetivos del Marco podrían agruparse, de forma general, en dos grandes bloques. Por una parte **fomentar la reflexión** sobre:

- Qué hacemos cuando hablamos unos con otros o nos escribimos,
- Qué capacidades tenemos que practicar para aprender una lengua.
- Cómo se realiza el aprendizaje de una lengua.
- Cómo podemos ayudarnos los unos a los otros a aprender mejor una lengua.
- Cómo establecemos nuestros objetivos.
- Cómo evaluamos nuestro progreso.

Por otra parte se pretende **ayudar a los profesionales** a:

- Comunicarse entre sí.
- Coordinar sus esfuerzos.
- Situar su trabajo.

### HACIA UNA CULTURA DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Con respecto a los objetivos antes destacados, tal vez merezca la pena comentar algunos de ellos que tienen su fundamento en el paradigma educativo más actual. Este paradigma demanda un *aprendizaje a lo largo de toda la vida* con todo lo que esto implica. El Marco propone fomentar la reflexión por parte de los alumnos sobre su propio aprendizaje, el establecimiento de sus propios objetivos y la evaluación de su progreso.

El Marco propone fomentar el aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras. En cualquier área del conocimiento se promueve de forma creciente el “aprender a aprender” para poder actualizar los contenidos y procedimientos, a medida que estos avanzan y se renuevan, a lo largo de la vida. Este “aprender a aprender” se plantea en el Marco como un aspecto primordial en el aprendizaje de lenguas. Los estudiantes han de ser “...cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. Incluso dentro del sistema institucional dado se

puede conseguir que, poco a poco, los alumnos elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos.” (Instituto Cervantes et al., 2002; pág. 140).

Se plantea en la obra que son los diseñadores de cursos, autores de materiales y profesores quienes, por otra parte, han de detallar las actividades y enfoques metodológicos concretos a llevar a cabo en un curso de lengua de acuerdo con el contexto específico. Este nivel de decisión estaría en manos de los profesionales que a su vez deberían plantearse si:

- pueden predecir en qué dominios y situaciones lingüísticas se encontrarán sus alumnos,
- cuál es su función en estas situaciones,
- con qué tipo de interlocutores van a utilizar la lengua,
- cuáles serán sus relaciones personales o profesionales y en qué marco social o institucional se van a desenvolver.

Estos planteamientos se trasladan también al alumno para que pueda determinar sus objetivos en la medida que su situación se lo permita. Los enseñantes de lenguas somos conscientes de que no tiene la misma libertad de elección sobre sus objetivos y formas de aprendizaje un estudiante en un contexto de enseñanza reglada obligatoria que un adulto fuera de este sistema educativo. La ya amplia andadura del Portfolio está demostrando, sin embargo, que esta autonomía y control sobre el propio aprendizaje también es posible en el ámbito escolar. Para ello es necesario crear una nueva cultura de aprendizaje dentro de la escuela, formar al profesorado en este sentido y trabajar con los alumnos en esta dirección desde edades tempranas.

### LENGUAJE COMÚN PARA LOS ACTORES IMPLICADOS EN EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LENGUAS

El MECR persigue facilitar la comunicación a través de distintas lenguas, sectores educativos y límites nacionales entre profesores, responsables políticos, estudiantes, creadores de materiales y evaluadores de lenguas. No se trata de prescribir líneas de actuación comunes sino que aspira a fomentar la reflexión y la comunicación entre todos los agentes implicados en la enseñanza y aprendizaje de lenguas proporcionando un **lenguaje común**.

#### Descripción de niveles de competencia lingüística

Los capítulos del Marco que han despertado más interés entre los profesionales de la enseñanza de lenguas son aquellos relacio-

nados con la descripción de niveles de competencia lingüística, es decir, con los *niveles comunes de referencia*. El Marco presenta una **dimensión vertical**, es decir, establece una **serie ascendente de niveles comunes de referencia** para describir el dominio que el alumno tiene de la lengua. Estos niveles son posteriormente desarrollados en forma de “*descriptores de Competencia lingüística*” Estos niveles comunes de referencia serían 3, divididos cada uno de ellos, a su vez, en dos subniveles:

- C** C2. Maestría (Mastery)
  - C1. Dominio operativo eficaz (Ef. Op. Proficiency)
- B** B2. Avanzado (Vantage)
  - B1. Umbral (Threshold)
- A** A2. Plataforma (Waystage)
  - A1. Acceso (Breakthrough)

Ofrece el MCER una primera escala global con unos descriptores generales. Esta escala es posteriormente desarrollada por medio de descriptores específicos para cada una de las destrezas y competencias. Veamos un ejemplo de un descriptor de competencia lingüística general de uno de estos niveles tal y como aparece en el *Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global* (Anaya et al. 2002; pág.26).

	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)
A2	Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Un descriptor de competencia específica, referido a la Comprensión Auditiva General, nivel A2, sería expresado de la siguiente forma (Anaya et al., 2002; Pág 69):

<b>COMPRESIÓN AUDITIVA EN GENERAL</b>	
	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
A2	Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.



La obra ofrece así mismo una **dimensión horizontal**, estableciendo una **descripción de uso** de la lengua por medio de categorías. Esta descripción incluye:

- los ámbitos y las situaciones que determinan el contexto de uso de la lengua,
- los temas, las tareas, los canales y los propósitos de la comunicación,
- las actividades comunicativas,
- las estrategias y los procesos,
- el texto.

Es interesante destacar que en este esquema descriptivo las actividades comunicativas se presentan en términos de **recepción, interacción, producción y mediación**. Estas a su vez estarían enmarcadas dentro de las categorías de destrezas **productivas** y **receptivas**. Esto proporciona una visión significativamente ampliada, acorde con la idea de lengua en uso, con respecto a lo que eran las cuatro destrezas clásicas (escuchar, leer, hablar, escribir).

### Un enfoque centrado en la acción

Si bien el Marco revisa distintos enfoques metodológicos en los que la enseñanza de las lenguas extranjeras basa su enseñanza, la obra apuesta por un “enfoque centrado en la acción”. ¿Qué quiere decir esto? Significa que se considera al aprendiz de lenguas como: **UN AGENTE SOCIAL** con unos recursos (emocionales, cognitivos, volitivos) **QUE VA A LLEVAR A CABO UNA TAREA ...** para la que va a desarro-

llar unas **ACCIONES** que estarán **CONDICIONADAS** por las competencias adquiridas, las circunstancias personales y el contexto.

De forma clara e ilustrativa el Marco presenta así cualquier forma de *uso* y de *aprendizaje* de lenguas: “El uso de la lengua -que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.” (Anaya, et al. 2002: pág. 9)

En cuanto a los aspectos relacionados con la didáctica de las lenguas, se tratan con detalle los *procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua*, referidos a la relación existente entre la adquisición y el aprendizaje, y la naturaleza y el desarrollo de la competencia plurilingüe. Se plantean también las *opciones metodológicas* de carácter general o específico. Se revisa el papel de profesores, alumnos y medios, el trabajo con textos, tareas y actividades, el desarrollo de la competencia lingüística, el tratamiento de los errores y las faltas y la evaluación.

### **EL PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS (PEL) EN RELACIÓN CON EL MCER**

No podemos concluir este comentario sobre el Marco sin señalar que éste tiene una aplicación práctica en el Portfolio Europeo de las Lenguas. El PEL es un instrumento de evaluación, auto-evaluación y recogida de datos sobre el aprendizaje individual de lenguas que *registra y da valor al aprendizaje a lo largo de la vida de una forma transparente y homogénea internacionalmente*. Como señalábamos antes, el Marco establece unas bases teóricas, definiendo contenidos, objetivos, metodología y criterios de evaluación y de aprendizaje; el Portfolio es, por otra parte, un instrumento encaminado a desarrollar la consciencia de aprendizaje.

Por último, cabe señalar que el PEL, iniciativa del Consejo de Europa, ha encontrado amplio eco en las políticas educativas y de movilidad de la Unión Europea. Los niveles de referencia del MCER son utilizados para medir la competencia en lenguas dentro de los proyectos la Unión. El Pasaporte, la parte más informativa del PEL, se utiliza como documento acreditativo de lenguas en el Currículum Vitae Europass. Este permite presentar los conocimientos lingüísticos, se hayan adquirido o no, en el marco de la enseñanza formal, aspecto vital a la hora de estudiar y trabajar en Europa.

**GISELA CONDE MORENCIA**

ASESORA TÉCNICA DOCENTE

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

SUBDIRECCIÓN GENERAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

*gisela.conde@mec.es*

### **BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS**

- Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002) *Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya, .
- Christ, I. F. Debyser, A. Dobson, R. Shärer, G. Schneider/ B. North Et Al. And J. Trim (1997) *European Language Portfolio-Proposals for Development*. Strasbourg: Council of Europe. (Documet CC-LANG(97)1)
- Council of Europe (2002) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - A Guide for Users*; <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/>
- Instituto Cervantes (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva e Instituto Cervantes.
- North, Brian (1992) *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe. Objectives, Evaluation, Certification* . Report on the Rüsçhlikon Symposium. Rüsçhlikon, Suiza.: Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe.

#### **Páginas web de interés**

Consejo de Europa:

- Página general: <http://www.coe.int>

- División de política lingüística:

<http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/>

- Centro Europeo de Lenguas Modernas (CELM):

<http://www.ecml.at/>

Europass: <http://www.mec.es/europass/index.html>

# El Portfolio europeo de las lenguas y su aplicación en la Comunidad de Madrid

## RESUMEN

Este artículo explica el contenido del PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas) y cómo surgió a partir del Marco común europeo de referencia para las lenguas, del Consejo de Europa. Describe los objetivos del PEL y habla del desarrollo y validación de Portfolios para las distintas edades en Europa y especialmente en España. A continuación se centra en la implementación progresiva del PEL en los centros educativos de la Comunidad de Madrid.

## ABSTRACT

*The article explains what the ELP (European Language Portfolio) is and how it arose from the Council of Europe's Common European Framework for Languages. It outlines the objectives of the ELP, and takes us through the development and validation of different Portfolios for different age groups in both Europe at large and Spain more specifically. It then looks at the pilot schemes at schools and educational institutions that have taken place with the ELP in the Madrid Region.*

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Portfolio Europeo de las Lenguas. Consejo de Europa. Plurilingüismo. Autoevaluación. Aprendizaje autónomo. Aprendizaje significativo. *European Language Portfolio. Council of Europe. Plurilingualism. Self-evaluation. Autonomous learning. Significant learning.*

El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) es un documento personalizado, promovido por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, en el que los que aprenden o han aprendido una lengua pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas.

Este documento se inscribe en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), que es el soporte pedagógico del PEL. Por medio de su uso se anima al ciudadano europeo a que tome conciencia de la necesidad de expresarse y comunicarse en, al menos, dos lenguas extranjeras, aparte de su lengua materna. El PEL pone de relieve la necesidad de que cada ciudadano se implique en su proceso de adquisición de lenguas, partiendo de la reflexión y la autoevaluación de su competencia comunicativa en las diferentes destrezas.

Los objetivos del PEL son: facilitar la movilidad en Europa, promover el aprendizaje de idiomas, estimular un aprendizaje

autónomo, capacitar para la propia evaluación e informar de la competencia del estudiante cuando sea necesario. El documento consta de tres partes: pasaporte, biografía y dossier.

El Pasaporte es actualizado regularmente por el titular. En él refleja lo que sabe hacer en distintas lenguas y mediante el cuadro de autoevaluación, que describe las competencias por destrezas (hablar, leer, escuchar, escribir), puede reflexionar y autoevaluarse. También incluye información sobre diplomas conseguidos, cursos realizados y contactos relacionados con otras lenguas y culturas. La Biografía está diseñada para servir de guía al aprendiz de lenguas cuando quiera planificar y evaluar su progreso. En ella se describen las experiencias del titular en cada una de las lenguas objeto de su aprendizaje. El Dossier contiene ejemplos de trabajos personales que pueden servir de modelo para que cada persona ilustre sus capacidades y conocimientos lingüísticos. Puede incluir certificados, trabajos escritos, diplomas, proyectos, grabaciones en vídeo y audio, presentaciones, etc.

En España hay cuatro portfolios, que corresponden a los niveles de Educación infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Portfolio para Adultos. Los cuatro modelos de PEL han sido aprobados por el Comité de Validación del Consejo de Europa.

## DESARROLLO DEL PORTFOLIO EN EUROPA Y ESPAÑA

El Portfolio Europeo de las Lenguas surge tras un proceso de profunda investigación y consulta a expertos en lenguas, sometiéndose a prueba entre 1998 y 2000. Su lanzamiento en Europa se produce en 2001 con motivo del "Año Europeo de las Lenguas" como un elemento fundamental para el apoyo del plurilingüismo y la pluralidad de culturas. En marzo de 2001, coincidiendo con la celebración del Año Europeo de las Lenguas, se constituye un Comité Nacional para el desarrollo del Portfolio Europeo de las Lenguas en España. El Ministerio de Educación y Ciencia encarga a un equipo de especialistas la elaboración y

diseño de cuatro Portfolios, cada uno de ellos destinado a un determinado nivel educativo y a una determinada edad.

En la actualidad más de 30 países de los 47 Estados Miembros pertenecientes al Consejo de Europa cuentan ya con modelos de Portfolios debidamente validados.

El comienzo de su utilización a nivel experimental en España tuvo lugar a finales de 2003. Desde entonces se ha desarrollado la implementación progresiva en todas las Comunidades Autónomas españolas a distinto ritmo y en distintos cursos académicos. La Subdirección General de Programas Europeos del Ministerio de Educación y Ciencia ([www.mec.es](http://www.mec.es)) es el organismo coordinador de este proyecto (en la actualidad OAPEE) y con él colaboran las distintas Comunidades Autónomas (CCAA) del territorio nacional. El esfuerzo común por sensibilizar a los docentes en el uso del PEL y para su difusión como herramienta útil en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en España ha sido grande y se espera dé grandes frutos en el futuro.

## EL PORTFOLIO EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Durante el curso 2005-2006 la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid puso en marcha este proyecto experimental en un total de veinticuatro centros educativos, que iniciaron la experimentación del PEL en el curso 2006-2007.

Tras la celebración de la I Jornada: El Portfolio Europeo de las Lenguas, celebrada en noviembre de 2005 en el CRIF "Las Acacias", en la que se hizo una presentación oficial del Portfolio Europeo de las Lenguas en la Comunidad Autónoma de Madrid (CM), los centros interesados solicitaron la aplicación experimental del Portfolio. En marzo de 2007 se celebró la II Jornada: El Portfolio Europeo de las Lenguas y se amplió el número de centros experimentadores, que en 2007-2008 se ha elevado a un total de treinta y dos centros educativos (4 de Educación infantil, 9 de Educación Primaria, 12 de Educación Secundaria, 4 Escuelas Oficiales de Idiomas, 2 Centros de Personas Adultas y una Universidad). Estas jornadas tienen el doble objetivo de dar a conocer el MCER y el PEL, así como ofrecer a los docentes ejemplos de buenas prácticas como los presentados en el Dossier de la presente publicación. En la actualidad, el número de alumnos experimentadores en la



Comunidad Autónoma de Madrid ha pasado de 1440 en el curso 2006-2007 a 3240 en el curso 2007-2008 y de 50 profesores (2006-2007) a más de 110 profesores (2007-2008).

Otro aspecto que es fundamental para que la aplicación del Portfolio sea efectiva es la formación del profesorado. Es imprescindible la formación inicial de los maestros y profesores en esta fase experimental, así como las reuniones de seguimiento y cursos de formación per-

manente que se han organizado en el CRIF "Las Acacias". En la CM también se han formado grupos de trabajo y seminarios en los diversos Centros de Apoyo al Profesorado. Así mismo, diversas CCAA, en colaboración con el MEC, han organizado en los últimos años jornadas de formación del profesorado a las que han asistido profesores de la CM implicados e interesados en el tema. Estas jornadas contribuyen a la difusión del PEL y muestran ejemplos de buenas prácticas en el uso de los cuatro modelos de portfolios españoles.

## CONCLUSIONES Y FUTURO DEL PORTFOLIO.

Durante los cuatro cursos académicos en los que se ha llevado a cabo en España el proceso de implementación progresiva del PEL, se ha observado que esta herramienta es útil, ya que fomenta la autonomía en el aprendizaje, hace consciente al aprendiz de la finalidad de lo que necesita aprender, le ayuda a entender cómo aprende una lengua, y a utilizar de modo consciente sus estrategias de aprendizaje; por tanto, desarrolla de forma activa su proceso de aprendizaje y su propia evaluación, adquiriendo mayor grado de motivación y autoestima.

Aunque el uso del PEL por el momento es restringido, como el de todo proyecto en periodo de experimentación, estamos convencidos de que en un plazo no muy largo se podrá utilizar de forma más amplia. Llegará a los centros y a todos los que aprenden lenguas en general, como una herramienta de ayuda al profesorado y al alumnado; especialmente cuando exista un Portfolio en versión electrónica en un futuro no muy lejano.

**ANA MARÍA DE LA TORRE GARGALLO**

JEFE DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS.

CRIF LAS ACACIAS

[ana.torre@educa.madrid.org](mailto:ana.torre@educa.madrid.org)

# La experimentación del Portfolio en Educación Infantil

El equipo directivo y el profesorado del colegio Rufino Blanco siempre se ha caracterizado por emprender nuevos retos. El centro está dentro del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid, participando activamente en todas las actividades que este plan ofrece tales como la escuela gemela en el Reino Unido, formación bilingüe del profesorado o el certamen de teatro en inglés. Por eso cuando el CRIF "Las Acacias" propuso experimentar el PEL dirigido a Educación Infantil en el centro se aceptó con mucha expectación. Como es sabido, las siglas PEL significan Portfolio Europeo de las Lenguas. Se trata de un documento basado en preguntas y actividades que hacen reflexionar al alumnado sobre la posibilidad de aprender que les ofrecen actividades cotidianas en casa, en el colegio, en su tiempo de ocio, durante los viajes o con los objetos que les rodean.

Aunque el PEL de Infantil se desarrolla desde los tres años hasta el final de segundo ciclo de Educación Primaria, en nuestro centro fueron los alumnos de tercero de educación infantil quienes lo pusieron en marcha. Más conocidos como cinco años han viajado por el globo del mundo descubriendo países donde se hablan diferentes lenguas, coleccionando como se dice ¡Buenos días! o escuchado palabras en diferentes idiomas sobre todo en inglés, español, euskera y árabe. Sus familias les han ayudado a reflexionar recordando sus viajes y experiencias culturales. La primera impresión de toda aquella persona que se acerca al PEL, ya sea docente o padre, es de complejidad, pero cuando la teoría deja paso a la práctica vemos que las virtudes del proyecto son más numerosas que las dificultades. Los alumnos reciben el Portfolio con mucha ilusión y enseguida se familiarizan con él, lo manipulan y les gusta.

"Mi primer Portfolio" se abre como un libro. La portada, con su gran "P", invita a los niños y niñas a que lo personalicen con sus nombres, sus fotos y asociando las distintas lenguas a distintos colores. La guía del profesorado es muy completa e intuitiva. Si al iniciar el proyecto se siguen las tareas

que proponen los aplicadores no surgen problemas. Al abrirlo nos encontramos con la Biografía. Esta parte es personalmente una de las que más me gusta ya que conecta la escuela con la familia. Si desdoblamos del todo el proyecto nos encontramos con los dibujos de una casa, un colegio y un árbol. Cada dibujo va asociado a una pregunta; así el primero donde aparece un abuelo que está leyendo a un niño hace reflexionar al alumno sobre la persona que le lee cuentos en casa. A los niños, les ayuda que les formulen preguntas: ¿quién te lee cuentos en casa?, ¿en que idioma te los cuentan? Al abrir la solapa nos encontramos con cuatro caras de diferentes colores donde los niños pegarán el color correspondiente. Así, dibujo a dibujo, los alumnos se hacen conscientes de su propia realidad lingüística y cultural. El desarrollo de estas actividades nos hará ver el potencial completo del proyecto. Es muy interesante observar a los chicos manipulando las ventanitas con curiosidad e interés auténtico. Todas las actividades de autorreflexión que se proponen conectan con el currículo de educación Infantil y ayudan a secuenciarlas en la programación: la casa, la familia, la escuela y sus actividades.



De esta manera, poco a poco, se van desarrollando las tareas y actividades y consiguiendo los objetivos propuestos trabajados desde las diferentes habilidades: escucha, lectura, habla, conversación y escritura. En este nivel la lectura se hace interpretando las ilustraciones y la escritura usando pegatinas para autoevaluación. En suma, se pretende que los niños aprendan de sus experiencias dentro y fuera del aula de modo que perciban y entiendan la realidad plurilingüe y pluricultural en la que viven, con el fin de apoyar las estrategias básicas que facilitarán el desarrollo de un aprendizaje autónomo de lenguas, que se inicia en este momento pero que seguirá a lo largo de toda la vida.

ÁNGEL CARDENAL PARIENTE  
 MAESTRO BILINGÜE. CEIP RUFINO BLANCO.  
*carparan@tiscali.es*

# Implementación experimental del Portfolio en Educación Primaria

El pasado curso 2006-2007 iniciamos este Proyecto en 2º de Primaria, lo que ha supuesto un notable aumento del interés de los alumnos y de sus familias por el contacto con otras lenguas y culturas y al mismo tiempo un cambio, una innovación en nuestra metodología, que ahora se centra aún más en dirigir a nuestros alumnos en la reflexión sobre su forma de aprender un idioma. Dos son por lo tanto las vertientes a trabajar desde el Portfolio: la Pluriculturalidad y el Plurilingüismo por una parte, y la reflexión sobre el aprendizaje de una lengua y la autoevaluación por otra.

La Caja del Portfolio, que cada alumno posee como algo suyo y que ha de perdurar a lo largo de toda la Primaria, consta de 3 libros: Mi Dossier, Mi Biografía Lingüística y el Pasaporte de Lenguas, dónde los alumnos van tomando nota de sus experiencias con las lenguas, y de lo que son capaces de hacer en las mismas, acercándoles de esta forma al Marco Común Europeo de Referencia y a sus niveles. En dichas cajas pueden guardar también sus mejores trabajos, exámenes o recuerdos relacionados con las lenguas, enseñándoles de esta forma a ser selectivos y fomentando su capacidad para tomar decisiones.

Pero más allá de estas Cajas que los alumnos están deseando utilizar –deseo que nosotros debemos dosificar para que el uso de las mismas siga siendo algo mágico y especial– son muchas las actividades que realizamos a lo largo de todo el curso para contextualizar este Proyecto. Así pues, el curso pasado realizamos una serie de tareas previas a la utilización del Portfolio: actividades de sensibilización hacia las Lenguas, actividades permanentes, y actividades para conocer la estructura del PEL, y conocer sus distintos apartados. He aquí algunos ejemplos:

- Observación de la realidad circundante y recogida de muestras (tickets, etiquetas, folletos, etc...) de la presencia de diversas lenguas a nuestro alrededor. Con ellas elaboramos murales, las comentamos, etc...
- Los padres/madres nos cuentan cuentos en sus lenguas maternas



“Pely and the five skills”: la mascota del Portfolio

- Lectura por parte de distintos miembros de la Comunidad Educativa de un mismo poema en distintos idiomas para el Día de la Paz
- Grabación de un Cd con canciones en varios idiomas. Los alumnos anotan en una ficha las palabras que han entendido en cada lengua
- “Te regalo un trocito de mi libro”.

Todos rellenamos una ficha con el fragmento que más nos gusta de nuestro libro favorito en nuestra lengua materna. Las unimos en un libro

- “¿Damos la vuelta al Mundo?”. Libro viajero en el que cada familia describe su lugar de procedencia
- Rincón de Lenguas y Culturas donde exponemos objetos, fotos, etc. con carácter personal que aportan nuestros alumnos
- Dossier de la Clase: Caja donde guardamos objetos, trabajos, etc. relacionados con el Portfolio.
- Presentación de los objetivos de cada unidad al inicio de la misma y comprobación de su grado de consecución al finalizarla.

También me gustaría nombrar a Pely, nuestra mascota del Portfolio. Es una estrella de cinco puntas, y cada una de ellas representa una de las cinco destrezas presentes –escuchar, escribir, leer hablar, conversar– en la adquisición de una lengua, de forma que nuestros alumnos de Segundo, cuando están realizando una actividad son capaces de identificar perfectamente que destrezas se están trabajando.

Y para acabar, quiero animar a todos los docentes a que os acerquéis a este Proyecto que beneficia y enriquece tanto a los alumnos como a sus familias y a los profesores; un Proyecto que supone una herramienta más para conocer mejor a nuestros niños como personas y como alumnos, y por último, una herramienta más para evaluarlos y para evaluar nuestra propia labor didáctica, educativa y pedagógica.

**ALMUDENA DE MIGUEL TRECEÑO**  
COORDINADORA DEL PORTFOLIO EN EL CEIP DANIEL MARTÍN.  
[almudena.demiguel@educa.madrid.org](mailto:almudena.demiguel@educa.madrid.org)

## El Portfolio Europeo de las Lenguas:

# Implantación experimental en el IES El Escorial (El Escorial)

El IES El Escorial es un Instituto de Educación Secundaria y Formación Profesional donde se imparten ciclos de Jardinería y Gestión y Organización de Recursos Naturales y Paisajísticos. El centro se ha caracterizado en los últimos años por un creciente *impulso de la elaboración de proyectos de innovación* que han generado un interesante potencial de renovación educativa. Entre los proyectos desarrollados, cuyo objetivo común es potenciar las capacidades de nuestro alum-

nado y ofrecerle desde la educación pública un mayor abanico de posibilidades para su futuro académico y profesional, hay que destacar los relacionados con la enseñanza de lenguas. En particular, la implantación del Portfolio Europeo de las Lenguas, pretende ampliar la competencia comunicativa de nuestros alumnos, suscitar el aprendizaje autónomo y el interés por la diversidad cultural y lingüística, facilitar el acceso a otras culturas y, sobre todo, sacar el máximo provecho posible de los espacios educativo y profesional de la Unión Europea. El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) se comenzó a implantar en nuestro Instituto el curso 2006-07 acordándose su puesta en marcha con la Comisión Pedagógica, el Claustro de Profesores y el Consejo Escolar. El desarrollo del proyecto incluye **actividades de centro** y actividades del Departamento de Inglés. Entre las primeras se halla la elaboración de la agenda escolar en formato bilingüe y el montaje de una exposición dedicada al origen de la Unión Europea con motivo de la celebración del 50 aniversario del Tratado de Roma (1957), en la que participaron numerosos departamentos. Para dar a conocer estos trabajos se organizó una *jornada de puertas abiertas* a la que fueron invitados los padres de los alumnos. Otra forma de difusión fue a través del *anuario del centro* elaborado por la Concejalía de

Educación del Ayuntamiento y en el que participaron todos los centros educativos públicos del municipio.

### EL DEPARTAMENTO DE INGLÉS Y EL PEL

La primera parte del **trabajo del departamento de inglés** se centra en la revisión de la programación con el fin de adecuar la definición de objetivos y criterios de evaluación a los descriptores

utilizados en el PEL. Se plantea la creación de un *banco de actividades por niveles* que contiene una descripción de cada actividad e incluye su adaptación a los objetivos del Portfolio y fichas de auto-evaluación. Al mismo tiempo se organizaron *intercambios con alumnos de centros en Finlandia y Dinamarca* para alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato que permitieron intercambiar ideas, tomar contacto con otras culturas y formas de comportamiento y medir niveles de competencia, poniendo en práctica en situaciones reales de comunicación distintas destrezas y habilidades lingüísticas. Hubo que

elegir los grupos que iban a ser experimentadores los cuales debían trabajar con las carpetas del PEL. Se decidió empezar por el nivel inicial de cada etapa, 1º de ESO y 1º de Bachillerato. De esta forma, el trabajo tendría continuidad y se podrían evaluar los resultados a corto y largo plazo. Se decidió introducir la experimentación del Portfolio en las clases como parte del desarrollo normal de la programación y no como un trabajo aislado.

En el PEL, las primeras sesiones se dedican a que los alumnos conozcan el proyecto, su alcance, significado y objetivos. Además, el trabajo se desarrolla en grupos de distintos niveles



de competencia, incluso con los alumnos de mayores dificultades para el aprendizaje. El trabajo con el Portfolio en 1º ESO se dirige a que los estudiantes se familiaricen con los materiales. Se les invita a que personalicen la carpeta, las decoren e introduzcan en el *Dossier* los materiales que ellos elijan entre sus mejores producciones. Se completan fichas de auto-evaluación al concluir cada unidad didáctica. También se trabaja con las fichas de la *Biografía* y se elaboran carteles con los descriptores utilizados en las unidades de clase, que después son expuestos en el laboratorio de idiomas del Instituto. Como parte del trabajo realizado con la *Biografía* se organiza una actividad llamada *Desayuno Internacional*, que tiene gran éxito entre los alumnos. Además, en este caso, se prepararon marcadores de páginas con distintos mensajes de bienvenida que fueron ofrecidos como regalo a los visitantes finlandeses. El trabajo que llevan a cabo los alumnos se completa con la elaboración, por parte de los profesores, de materiales que incluyen también tareas de auto-evaluación y que están destinados a aquellos estudiantes que padecen un grave desfase curricular.

En **Bachillerato** se comienza a trabajar con los materiales de la carpeta empezando por el *Dossier* y la *Biografía*. Se trata de implicarlos desde el primer momento en la toma de decisiones; por ejemplo, a la hora de elegir los materiales que incluirán en el *Dossier* junto con un diario de aprendizaje, que es obligatorio. Además, se completan fichas de auto-evaluación después de cada unidad didáctica y se efectúan ejercicios de análisis de errores entre iguales ("peer correction"). En el curso 2006/2007, a la vez que se elaboraban las fichas de la *Biografía*, se inició el trabajo de investigación sobre las lenguas de Europa que formaría parte de la exposición colectiva citada anteriormente. En el mural, junto a referencias históricas y geográficas, se incluyeron los datos de una encuesta realizada entre los alumnos del Instituto y los visitantes finlandeses y daneses sobre sus conocimientos de lenguas. La exposición se inauguró el 23 de Abril, Día del Libro, y con ella concluyó la parte de actividades de clase destinadas al primer año de experimentación.

Durante el curso 2007-2008 nos concentraremos en la elaboración del Pasaporte de Lenguas. Nuestro propósito es que los alumnos que terminen el Bachillerato aprendan a elaborar su *Curriculum Vitae Europass* con vistas a su futuro académico y profesional. En cuanto al trabajo para el segundo año de implantación, nos enfrentamos con el reto que supone la incorporación de nuevos profesores al departamento y al proyecto. Este curso nos proponemos continuar la revisión de la programación de acuerdo con el nuevo currículo de



Secundaria y los descriptores del Portfolio, la continuación del trabajo con aquellos alumnos con los que empezamos el curso pasado y la incorporación de nuevos alumnos. Finalmente, mantendremos la colaboración con centros de Secundaria y Formación Profesional (FP) en otros países, organizando intercambios para los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y la realización de las prácticas de Formación en Centros de Trabajo para los alumnos de FP.

### CONCLUSIÓN

La experiencia de participar en el PEL ha servido para tomar conciencia de la ciudadanía europea y establecer lazos con centros en otros países. Ha impulsado el trabajo en equipo, e inspirado el debate educativo, mejorando la coordinación y la práctica docente. En ese sentido habría que destacar su valor para definir objetivos de aprendizaje y para la normalización del sistema de evaluación. Desde una visión algo más subjetiva y personal podemos decir que el Portfolio defiende una actitud abierta a la vida, a la diferencia, a los demás y a Europa. Nos hace entender que el poder comunicarnos con personas de otras culturas y nacionalidades siempre es enriquecedor. Nos ayuda a estructurar de una manera sistemática y comprensible los conocimientos en cualquier idioma y a tomar conciencia de nuestras competencias, puesto que nos formamos día a día y cualquier momento puede ser bueno para adquirir no ya un segundo idioma, sino todos los que tengan cabida en nuestra experiencia.

**DOLORES BELTRÁN FERNÁNDEZ**

JEFA DE DEPARTAMENTO DE INGLÉS IES EL ESCORIAL.

**DOLORES MARTIN WHITE.** CATEDRÁTICA DE INGLÉS.

DIRECTORA IES EL ESCORIAL.

*lolibet@yahoo.com* y

*ies.elescorial.elescorial@educa.madrid.org*

## EL PORTFOLIO DE ADULTOS

# Un reto para el alumno y el docente universitario

La implantación de los niveles definidos y descritos en el **Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas** así como la adaptación de los programas, materiales y actividades de las asignaturas de idiomas impartidas en el Centro Universitario de Idiomas de la Universidad Rey Juan Carlos a las exigencias europeas detalladas en dicho documento han sido un objetivo importante para nuestro centro, ya que una de las prioridades del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es la unificación de criterios respecto de los niveles y objetivos de aprendizaje. En enero del 2006, el Centro Universitario de Idiomas de la Universidad Rey Juan Carlos fue seleccionado por la Dirección de Ordenación Académica de la Comunidad de Madrid para participar en la implantación del Portfolio Europeo de las Lenguas en la Universidad.

Consideramos que la aplicación del PEL en las asignaturas de idiomas de la URJC supone una importante oportunidad para desarrollar, mejorar y actualizar la enseñanza de idiomas, desde todas las perspectivas, dado que el Portfolio constituye una excelente herramienta para formar al aprendiz y, a la vez, es una oportunidad para incrementar la formación didáctica del docente. De esto se deduce que nuestros objetivos son principalmente didácticos en cuanto a la formación de ambos.

En el curso académico 2005-2006 comenzó la primera fase

de implantación del PEL con alumnos voluntarios que acudieron a una serie de tutorías en las que los docentes les guiaron en el proceso de cumplimentación del PEL. Presentamos el PEL a los alumnos haciendo énfasis en su carácter europeo. Esta fase nos dio la oportunidad de ver cuáles eran las dificultades que los alumnos encontraban a la hora de autoevaluarse. Para minimizarlas, se diseñaron actividades que les pudieran ayudar a cumplimentar los descriptores de auto-evaluación. Según las encuestas, las conclusiones tras la finalización de esta primera parte del proyecto son muy positivas, tanto por parte de los profesores como de los alumnos. Sin embargo, los docentes señalaron que dado que el PEL constituye un instrumento de gran valor pedagógico, debía ser utilizado dentro del aula.

Durante el pasado curso académico 2006-2007 se renovó nuestra participación en el proyecto piloto de implantación del Portfolio Europeo de las Lenguas llevado a cabo por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Los profesores participantes en este nuevo proyecto ya estaban familiarizados con el uso del PEL, puesto que la mayoría de ellos habían trabajado con el Portfolio durante el curso académico anterior, tanto en el proyecto de implantación del Portfolio Europeo de las Lenguas promovido por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, como en la 1ª Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Innovación Educativa con el proyecto: *“Adaptación de las Asignaturas de Idiomas de la URJC a las Directrices de la Unión Europea: Aplicación del Marco Común de Referencia de las Lenguas, el Portfolio Europeo de las Lenguas y Dialang”*. Tras la experiencia del año anterior, en la que se trabajó con el PEL mediante un sistema de tutorías, en esta segunda fase se decide utilizar el PEL en el aula para poder explotar todo su potencial pedagógico, haciendo del PEL una herramienta más de aprendizaje. Los profesores se encontraron con la dificultad de la asimilación del concepto del Portfolio dentro del aula. Por un lado, el alumno universitario, aunque entienda la función informativa, no la ve aplicable a su futuro laboral inmediato. Por otra parte, a diferencia de los estudiantes de otros países europeos, tradicionalmente el alumno español está poco



acostumbrado a la responsabilidad y la autonomía en su aprendizaje, motivo por el cual considera el trabajo con el Portfolio como una interferencia en su ritmo habitual de clase.

## MEJORAS EN MARCHA

En cuanto a la explotación pedagógica, los profesores encontraron dificultades al intentar combinar el uso del PEL con el programa del curso. La idea principal era conseguir alumnos autónomos y capaces de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Sin embargo, esto no es algo que se pueda conseguir de un día para otro; es decir, el alumno no va a convertirse en autónomo de repente. La tarea del profesor es guiarle en este camino, lo cual supone un cambio en el papel del profesor. Como apuntaba David Little en el Seminario Cercles sobre el PEL en la Universidad (Dublín, 2007), el profesor, en este cambio de rol, asume una mayor responsabilidad en su tarea docente. A pesar de estas dificultades, hubo una respuesta positiva por parte de muchos alumnos a la hora de trabajar con el PEL en sus dos funciones, tanto la informativa como la pedagógica.

Esto nos lleva a reflexionar sobre los retos que la implantación del Portfolio en el aula supone para los profesores. En lo que se refiere a las valoraciones cualitativas del proyecto por parte de los docentes, parece haber unanimidad en que el reto principal que se plantea es cómo conseguir que nuestros alumnos sean autónomos, ¿cómo ayudarles a utilizar estrategias de aprendizaje?, ¿estamos preparados para ser profesores-facilitadores? La respuesta, tras nuestra experiencia este año con el uso del PEL, es que algunos docentes no están lo suficientemente familiarizados con las estrategias y herramientas necesarias para hacerlo y queda patente la necesidad de formación. No podemos pretender cambiar radicalmente la actitud del alumno hacia el aprendizaje de lenguas sin antes renovar la nuestra. Este cambio, como cualquier otra innovación pedagógica, exige tiempo, formación y compromiso. Por tanto, el apoyo institucional supone un factor clave en este proceso. La implantación integral del PEL en las aulas es un proyecto ambicioso que implica que muchos profesionales modifiquen su práctica docente, lo cual debe estar promovido, coordinado y regulado desde las instituciones responsables.

Durante la realización de este proyecto se han empezado a trabajar más con las estrategias de aprendizaje necesarias para fomentar estos cambios. Tras varios meses de trabajo, hemos podido comprobar que los alumnos implicados en el proyecto comenzaban a mostrarse algo más autónomos; es decir, a tomar decisiones sobre lo que querían o necesitaban aprender y cómo



querían hacerlo, a reflexionar sobre qué estrategias les ayudaban a aprender mejor y a asumir más responsabilidad en este proceso.

En cuanto a los objetivos planteados con respecto a la práctica docente, este proyecto perseguía: promover las buenas prácticas de los docentes en el marco del enfoque pedagógico en que se inserta el proyecto del Portfolio, fomentar la figura del profesor de idiomas como orientador-tutor, favorecer una visión integrada de la enseñanza de lenguas y del plurilingüismo, que no abarque sólo la lengua que es objeto personal de enseñanza, sino el conjunto de idiomas que se enseñan en el centro, incrementar la cooperación y coordinación entre los docentes de distintas lenguas en el centro y fomentar el desarrollo de experiencias de aplicación del Portfolio a otros entornos y divulgarlas en forma de publicaciones y ponencias.

Como queda claro por todo lo dicho anteriormente, los docentes están trabajando en este nuevo modelo de enseñanza que otorga mayor responsabilidad al alumno. Este cambio implica a alumnos y docentes, pero también supone un cambio a mayor escala que afecta al sistema educativo en sí, lo cual resulta un objetivo un tanto ambicioso. Tras la realización del proyecto, podemos concluir que hemos dado los primeros pasos para introducir en el aula de idiomas los cambios que supone el nuevo modelo de enseñanza que perseguimos y hemos procurado que este proyecto cumpla con tres objetivos importantes: promover la docencia como ámbito prioritario de la mejora de la calidad en nuestra universidad, fomentar la búsqueda de métodos educativos innovadores que mejoren la docencia y el aprendizaje y facilitar el proceso de convergencia europeo, impulsando el cambio en la metodología docente para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior.

**ROSALIE HENDERSON OSBORNE, NURIA GARCÍA  
MANZANARES, MARÍA JOSÉ LUELMO DEL CASTILLO**

CENTRO UNIVERSITARIO DE IDIOMAS  
UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS  
*rosalie.henderson@urjc.es*

## DEL MULTILINGÜISMO LOCAL AL INTERNACIONAL

# Multilingüismo local

La presencia en la Comunidad de Madrid, en el año 2007, de personas de 172 nacionalidades y de 5000 empresas extranjeras es testimonio por sí mismo de una situación que podemos denominar como *multilingüismo local*. Para elaborar este artículo, se ha intentado identificar a través de las ofertas de empleo publicadas en prensa española la necesidad de trabajadores con competencias plurilingües. Durante los meses de septiembre y octubre de 2007, 60 empresas de 20 sectores de actividad anunciaron 120 puestos de trabajo en inglés; en torno al 85% de estas demandas solicitaban que el candidato tuviese 2 ó más idiomas, especificando “a 3<sup>rd</sup> language would be a plus”. La muestra basada en esos 120 casos evidencia dos conclusiones:

1<sup>a</sup> La **presencia mayoritaria de la lengua inglesa** no sólo en la relación de puestos de trabajo anunciados sino también como lengua de comunicación. En efecto, el 50% de estos *anuncios eran bilingües* –siendo la descripción del puesto de trabajo en castellano- y en los *monolingües* se utilizaba español o inglés.

2<sup>a</sup> **En las ofertas de empleo no se tienen aún suficientemente en cuenta los niveles lingüísticos propuestos en el año 2001 por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)**. Éste distinguió los siguientes niveles: A1 y A2 usuario básico; B1 y B2 competente; C1 y C2 independiente. A nuestro juicio, *estos niveles y sus correspondientes descriptores aportan una transparencia que resultaría un valor añadido en las ofertas de trabajo*. Animar a su difusión y aplicación en el entorno laboral constituye uno de los objetivos de este artículo, máxime cuando el MCER es resultado de diez años de investigación y ha sido promovido desde el Consejo de Europa [COE], institución de la que forman parte 47 países que representan a 800 millones de ciudadanos. En los anuncios analizados se usan, por ejemplo, expresiones como “Native English speakers”, “He/she must have a total command of English”, “Excellent English and Spanish knowledge”, “Imprescindible NIVEL MUY ALTO de inglés”: (que corresponderían a un nivel C2); “Imprescindible ALTO nivel de FRANCÉS”, “An ADVANCED level of English (que equivaldrían a un nivel C1); o “French to an ACCEPTABLE BUSINESS STANDARD is also required, “Fluency in

English”, (que probablemente fueran encuadrables como un nivel B2).

### MULTILINGÜISMO INTERNACIONAL

Conscientes, a nivel europeo, de esta realidad multilingüe y de su responsabilidad ante la misma, la Unión Europea y el Consejo de Europa han ido *promoviendo la competencia plurilingüe* con el fin de favorecer la movilidad entre sus ciudadanos y su inserción en el mundo laboral. Concretamente, en Septiembre de 2007 la Comisión Europea celebró una reunión con el tema *+lenguas, +negocio* partiendo del hecho de que las medianas y pequeñas empresas (pymes) reconocen perder un once de negocio por falta de competencia lingüística de los trabajadores.

Por otra parte, la UE cuenta desde 2004 con un Comisario Europeo dedicado al Multilingüismo, Leonarhd Orban, quien asistió en junio 2007 al Seminario *Enseñanza de lenguas extranjeras en los Estados miembros de la UE: balance y perspectivas* celebrado en la representación del Parlamento Europeo en Madrid.

En la actualidad, el ciudadano europeo puede obtener información en dos webs <http://www.coe.int/portfolio> <http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/vernnav/Europass+Documents/Europass+CV/navigate.action> tres documentos que pueden serle de gran utilidad a lo largo de toda su vida: 1º) el Portfolio Europeo de la Lenguas (PEL: pasaporte/biografía/dossier). El PEL impulsado por el Consejo de Europa cuenta con gran implantación internacional 2º) El Curriculum Vitae Europass (CV). 3º) El Pasaporte de Lenguas Europass, cuya extensión en España no es aún suficiente. El Pasaporte PEL y el Pasaporte EUROPASS tienen como función servir de *continuum* entre dos etapas, la formativa y la laboral. La consolidación del sistema EUROPASS dependerá de que las instituciones que forman a alumnos se familiaricen con él y de que las empresas que ofertan empleo lo soliciten a sus candidatos.

M<sup>a</sup> OLGA SAN ROMÁN GAONA.

PROFESORA DE IDIOMAS.

IES JAIME FERRÁN CLÚA. SAN FERNANDO DE HENARES (MADRID)  
[msanroman@educa.madrid.org](mailto:msanroman@educa.madrid.org)

# El Orfanato Nacional, una parte de la historia de Vista Alegre

## RESUMEN

El presente artículo es un acercamiento a la historia del Orfanato Nacional. Su origen está en los Asilos de San Juan y Santa María en El Pardo, institución privada fundada por el Gobernador Civil de la Provincia de Madrid, Juan Moreno Benítez, en 1869. En los años 30 del siglo XX los Asilos se transformaron en Orfanato Nacional de El Pardo, convirtiéndose en una de las principales instituciones benéficas del Estado. Su llegada a Vista Alegre se produjo en 1947.

## ABSTRACT

*The National Orphanage has its roots in the asylums of San Juan (St. John) and Santa María (St. Mary) in El Pardo, which were private charity organizations set up by Juan Moreno Benítez, the (Civil) Governor of the Province of Madrid. In the nineteen thirties, they merged to create the National Orphanage of El Pardo, which thereby became one of the major public charity institutions of the state. It was transferred to Vista Alegre in 1947.*

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS:

Orfanato Nacional. Beneficencia. Historia institucional. Asilos de El Pardo.  
Parque de Vista Alegre.  
National Orphanage. Charity. Institutional History. Asylums of El Pardo.  
Vista Alegre Park.

Los actuales Conservatorio Superior de Danza María de Ávila y el Centro Integrado de Música Mariano Moreno Torroba ocupan el edificio principal de lo que fue el antiguo Orfanato Nacional, cuyo origen está lejos, en tiempo y espacio del actual Parque de Vista Alegre, en Carabanchel Bajo.

Habrà que remontarse a los días posteriores a la Revolución de Septiembre de 1868, la llamada “Gloriosa”, cuando el Gobernador de la Provincia de Madrid, el político progresista Juan Moreno Benítez (1822-1887), decide acabar con la mendicidad de Madrid, fundando dos asilos de la Beneficencia particular o privados, en propiedades hasta entonces de la Corona, con el fin de recoger a los mendigos. Paralelamente, se retiran de las calles y detienen a los falsos pobres.

Uno de estos asilos se ubicaría en Aranjuez y el otro en El Pardo, al que nos vamos a referir seguidamente.

## LOS ASILOS DE EL PARDO

En la localidad madrileña de El Pardo, Moreno Benítez consiguió dos edificios junto al Palacio Real, el Cuartel de



“[A  
DON JUAN MORENO  
BENÍTEZ  
FUNDADOR DE ESTA  
INSTITUCIÓN  
EN EL I CENTENARIO  
AÑO MCMLXIX]”

Placa de homenaje a J. Moreno Benítez en el I Centenario de la institución. Capilla del Orfanato Nacional en el Parque de Vista Alegre.



**Patio del Asilo de San Juan, en El Pardo h. 1890.  
Obsérvese la Banda de Música a la derecha.  
Fotografía de J. Mon.**

Guardias de Corps y la Real Ballestería. Pronto comenzaron las obras para acondicionarlos y el 24 de junio de 1869 se inauguró el Asilo de San Juan para hombres y niños en la Real Ballestería, y unos días más tarde el Asilo de Santa María para mujeres y niñas en el Cuartel de Guardias de Corps.

En un primer momento, sólo ingresarían en los Asilos los pobres de Madrid capital y de los pueblos de la provincia que contribuyeran a su sostenimiento, no importaba la edad. Los pobres de municipios de Madrid que no sufragasen el mantenimiento de los Asilos no podrían ingresar, con las excepciones de mayores, niños y minusválidos. Posteriormente, el único requisito para su ingreso será la condición de pobre.

En los cinco primeros años, el número de asilados varía mucho por las continuas entradas y salidas, podía haber entre 500-800 acogidos, después de esta fecha nos faltan datos.



**Billete de las rifas de los Asilos de El Pardo en unión con  
Lotería Nacional (1878),  
Archivo del Orfanato Nacional en el CRIF Las Acacias.**

Los Asilos contaban con escuelas de primaria para los niños y con talleres de carpintería, vidriería, herrería, pintura, sastrería, zapatería, barbería, imprenta y encuadernación, costura y de jardinería, para atender a todos los servicios del Establecimiento y como enseñanza profesional. Además, existía una Academia de música donde se enseñaba solfeo y manejo de instrumentos, ya que había mucha demanda en bandas y orquestas. .

Todas las necesidades de los Asilos estaban atendidas por los propios asilados para “que éstos hagan una vida laboriosa dignificada por el trabajo y sientan el concepto de su utilidad para el servicio que prestan”<sup>1</sup>.

En muy poco tiempo, los Asilos de El Pardo se hicieron acreedores de gran fama, dada la gran labor formadora y regeneradora que realizan con los pobres que llevaría, al propio Benito Pérez Galdós, a mencionarlos en su novela *Misericordia*:

*“¿Se sabe dónde está ese ángel?*

*- Ese ángel está en El Pardo, que es el Paraíso a donde son llevados los angelitos que piden limosna sin licencia”.*

En esta primera época la financiación de los Asilos de El Pardo se hacía con el dinero que aportaban las entradas de festivales benéficos (Teatro de la Ópera o Jardines del Buen Retiro), las de los Sitios Reales que la Corona tenía reservados (El Buen Retiro, La Florida o Casa de Campo), los billetes de entrada a los andenes de las estaciones ferroviarias y las donaciones de particulares, que serán una constante hasta el período de la Segunda República.

Pero la aportación económica más importante vendrá de las rifas que, en un principio, organizaba la Junta Directiva de los Asilos y que, a partir de 1877, se celebran en unión de Lotería Nacional, gozando de gran popularidad entre los madrileños.

Estas rifas en unión con Lotería Nacional se suprimieron cuatro años después, porque rivalizaban con la propia Lotería, a cambio de una cantidad importante para el sustento de los Asilos (122.810 pesetas) que aportaba el Estado.

<sup>1</sup> *Reglamento para los Asilos de San Juan y Santa María establecidos en el Real Sitio de El Pardo: aprobado por la Junta directiva de los expresados Asilos y por el Excmo. Sr. Gobernador de esta provincia, El Pardo, Imprenta de los Asilos, 1910.*

## ALBERTO GINER COSSÍO

Hacia 1885 llegó a la dirección de los Asilos el doctor Alberto Giner Cossío (1851-1931), primo de Francisco Giner de los Ríos, y profesor y médico de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Fue Juan Moreno Benítez quien le encargó la dirección poco antes de su muerte. Alberto Giner compaginó los cargos de director y médico de los Asilos hasta 1922.

Tenemos varios testimonios que nos cuentan que en esta época los Asilos de San Juan y Santa María fueron una institución modelo en su género<sup>2</sup>. José Pijoán la calificó de "otra casa-convento, una obra parecida a la Institución Libre de Enseñanza". Además, un texto publicado en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza con motivo de la muerte de Alberto Giner nos informa de que "los Asilos fueron cosa única entre los organismos análogos que entonces poseía España: en higiene, limpieza de cosas y personas, servicios médicos, buen orden y aprovechamiento del esfuerzo útil que era capaz de desarrollar cada asilado, ninguno les era comparable"<sup>3</sup>.

En estos años de dirección de Alberto Giner, los domingos acudían a los Asilos intelectuales de la talla del propio Francisco Giner de los Ríos, Manuel B. Cossío, Concepción Arenal, Menéndez Pidal, Marcel Bataillon, José Pijoán, Juan Ramón Jiménez, Antonio Machado, John Dos Passos, Luis de Zulueta, Fernando de los Ríos, Julián Besteiro, etc., organizándose tertulias entre ellos.

## EL ORFANATO NACIONAL DE EL PARDO

Ya en la Dictadura de Primo de Rivera los Asilos sufrieron una crisis absoluta debido a que los nuevos regentes hicieron dejadez total de sus funciones, por lo que las críticas a las condiciones en que se encontraban los asilados fueron generalizadas. Esto provocó que el 4 de febrero de 1931 Alfonso XIII declarase los Asilos como de la Beneficencia General del Estado, argumentando para ello que, al fin y al cabo, la institución se financiaba gracias a las grandes cantidades de dinero que aportaba el Estado en compensación de las antiguas rifas suprimidas.

<sup>(2)</sup> "Pardo (El)", *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana*, t. XLI, Madrid, Espasa-Calpe, 1966, p. 1434; PIJOÁN, José, *Mi Don Francisco Giner (1906-1910)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, p. 73.

<sup>(3)</sup> "Alberto Giner: (20 septiembre 1851-7 noviembre 1931)", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, año LV (1931), n° 859, pp. 321-322.



**Oficio dirigido por María Zambrano a Luis Carmona, junio de 1935, pidiendo información sobre la organización del Orfanato para remitirla a la Casa Hogar para niños Pedro II de Rumanía, Archivo del Orfanato en el CRIF Las Acacias.**

Un día después, el 5 de febrero, el rey Alfonso XIII nombró un Patronato para su gestión compuesto por el filósofo, después sacerdote, Manuel García Morente, el director del Laboratorio de Cardiología de la Residencia de Estudiantes Luis Calandre y Juan de Selgas, miembro de una familia que había desarrollado otra institución benéfico-docente, las Escuelas Selgas. La presidencia honoraria del patronato corrió a cargo de la Infanta Isabel Francisca de Borbón. Semanas más tarde se proclamó la Segunda República y el Gobierno provisional confirmó al Patronato, esta vez sin presidencia honoraria. Junto a este Patronato, se creó el cargo de Administrador-Depositario, al que corresponderían las funciones de Director, la persona designada fue Luis Carmona.

En 1931 se quiere hacer de los Asilos de El Pardo "un Orfanato modelo, único en su clase, para realizar una obra social de protección a la infancia desvalida" y se destina "ya solamente a la acogida y educación por el Estado de pobres niños huérfanos"<sup>4</sup> y de familias pobres, y empieza a recibir el nombre de Orfanato Nacional de El Pardo, nombre que conservará durante el resto de su existencia, manteniendo sus otros nombres (Asilos de El Pardo y Asilos de San Juan y Santa María). Se reforman los edificios y se construyen otros nuevos, cuidando hasta el más mínimo detalle; se crea una Escuela Nacional graduada, dirigido por un Director de Estudios, y se establece el primero de una serie de Reglamentos

<sup>(4)</sup> Decreto, de 19 de agosto de 1933, de autorización a la Junta de Patronato de los Asilos de San Juan y Santa María a concertar con el Instituto Nacional de Previsión un préstamo, *Gaceta de Madrid*, 25 de agosto de 1933, n° 237, p. 1283.

que se dieron en función de los vaivenes de la República. Las nuevas instalaciones se inauguran el 13 de diciembre de 1933, pero a los tres meses dimitió el Patronato por diferencias con la entonces Directora General de Beneficencia Clara Campoamor.

El segundo Patronato fue cesado en diciembre de 1934, figurando en él Concha Espina. El tercer Patronato cesó en marzo de 1936 (coincidiendo con la victoria del Frente Popular) y a él pertenecía José María Martínez Ortega, Conde de Argillo. Durante el gobierno de este Patronato se terminaron las obras comenzadas por el Patronato anterior, terna García Morente, Calandre y Selgas.

El cuarto y último Patronato comenzó su andadura en marzo de 1936 y terminó con la Guerra Civil. De él formaba parte José Giner Pantoja, hijo de Alberto Giner, alumno y profesor de la ILE. Este Patronato cesó a Luis Carmona, y le sustituyó por Luis Sánchez Cuesta.

Durante la Segunda República, había en el Orfanato unos 400 niños y niñas, atendidos por un personal de unas 100 personas. Los niños y las niñas podían ingresar entre los 4 y los 9 años, mientras que las edades de salida eran distintas. Según los Reglamentos, los hombres salían a los 21 años, si antes no hubieran salido a cumplir el servicio militar y las mujeres a los 25 años.

En esta época, la educación en el centro adquirió mayor relevancia, reforzándose con la creación de la Escuela Nacional Graduada, practicándose la coeducación y organizándose colonias escolares. Y al igual que en las etapas anteriores siguió teniendo especial importancia la enseñanza profesional con sus talleres para los niños (encuadernación, cartonaje, carpintería, zapatería, sastrería, panadería, jabonería, peluquería, pintura, fon-

terería, vidriería, etc.) y las enseñanzas para las niñas (talleres de costura, planchado, corte y confección y secretariado).

Durante la Guerra Civil, el Orfanato es enviado hacia Valencia y termina dividido en Hogares Infantiles. Una vez terminada la Guerra se empieza a reorganizar, ya sin Patronato y con la vuelta de Luis Carmona a su antiguo cargo.

### EL ORFANATO NACIONAL DE EL PARDO EN VISTA ALEGRE

En 1940, Franco se instala en el Palacio de El Pardo y los edificios que ocupaba el Orfanato son requeridos para la Guardia del Jefe del Estado, por lo que el Orfanato tendrá que abandonar El Pardo e instalarse provisionalmente en el Instituto El Pilar para Huérfanas de Madrid en el Paseo de las Delicias. En este momento es cuando se separan definitivamente las niñas de los niños. Las niñas serán trasladadas provisionalmente a Carabanchel Alto, y en 1945 a Zaragoza, donde se crea el Orfanato Nacional Agustina de Aragón. Con éste, el Estado cuenta con dos Orfanatos Nacionales, el de El Pardo para niños y el Agustina de Aragón para niñas.

Los niños se quedaron en Madrid, y pronto empezarán los planes para trasladarlos a la Posesión de Vista Alegre<sup>5</sup>. Se escogieron las huertas del Colegio de La Unión en la zona oriental de la Posesión de Vista Alegre para levantar las nuevas instalaciones. La dirección de las obras correspondió al Arquitecto de la Dirección General de Beneficencia, Manuel Martínez Chumillas, hermano de dos maestras del Orfanato, Mercedes y Pilar Martínez Chumillas. Las nuevas instalaciones del Orfanato Nacional fueron inauguradas por el Jefe del Estado el 18 de julio de 1947, pero no empezó a funcionar hasta el otoño siguiente.

Gracias a la documentación custodiada en el CRIF Las Acacias sabemos cómo estaba organizado el Orfanato en esta etapa. El centro alojaba a 500 niños, que se dividían en 2 grupos: niños hasta 14 años y a partir de los 14 años. Hasta los 14 años no se hacía más que instruir al niño, pasando por los diversos grados escolares. Hasta los 7 años la educación corría a cargo de las Hermanas Mercedarias y a partir de esa edad de los Maestros Nacionales.

<sup>(5)</sup> Decreto, de 23 de diciembre de 1943, por el que se declara de urgencia la ejecución de las obras de nueva planta en la posesión de "Vista Alegre", del Orfanato de El Pardo, *Boletín Oficial del Estado*, 4 de enero de 1944, nº 4, p. 120.



Fachada del antiguo edificio principal del Orfanato Nacional en Vista Alegre.

El segundo grupo, los chicos con 14 años o más se dividen en 3: los estudiantes, los que se envían a orientación profesional, y los colocados en la calle. De los estudiantes, el grupo mayoritario era el de los bachilleres que seguían estudios en el Instituto Cervantes de Madrid, pero también estudios universitarios y otros estudios como sacerdocio, música, etc. El segundo grupo, era el de los que acudían a la Escuela de Orientación Profesional para aprender un oficio. Y el tercer grupo, son los que trabajan fuera de la institución. Para esto, el Orfanato buscaba empresas (comercios, oficinas, talleres, etc.), haciendo un seguimiento exhaustivo de sus obligaciones laborales.

### PERSONAJES DESTACADOS

En el Orfanato Nacional trabajaron personas más o menos ilustres, aparte de los ya mencionados. Entre los maestros destaca Pablo de Andrés Cobos, un maestro muy implicado con la reforma educativa de la Segunda República. Participó en las Misiones Pedagógicas, fue director de la revista Escuelas de España, Director de Estudios del Orfanato y autor de varios libros sobre los maestros.

También destaco a la Inspectora-Celadora de Estudios Carmen Conde, maestra y escritora. Fue cesada en 1935, con los años sería la primera mujer que ingresara en la Real Academia Española. Y en Vista Alegre prestó sus servicios el doctor Cristóbal Martínez Bordiú, hijo del Conde de Argillo.

### EL ARCHIVO DEL ORFANATO NACIONAL DE EL PARDO EN EL CRIF LAS ACACIAS

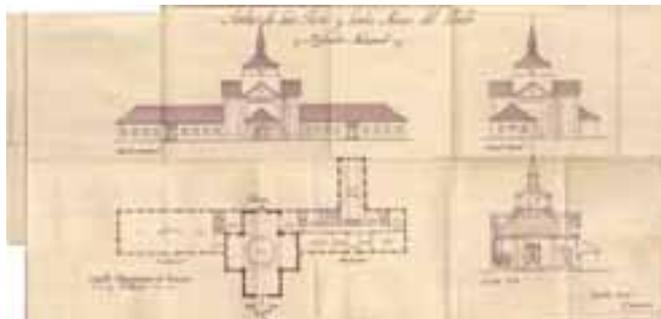
En el CRIF Las Acacias se conserva parte de la documentación originada por el Orfanato. El volumen de la documentación anterior al año 1931 es pequeño, sólo se conservan algunas partituras de la Banda de música y el billete de las rifas.

El Archivo del Orfanato Nacional contiene documentación referente a las obras ejecutadas tanto en El Pardo como en Vista Alegre, expedientes de los acogidos y de los trabajadores, documentación económica, etc. Destacan series documentales como las siguientes:

- La Correspondencia del Administrador-Depositario, que incluye las cartas y oficios enviados y recibidos por el Administrador con otras instituciones benéficas, con el Patronato, los Ministerios y particulares.
- La Correspondencia del Patronato, de la que sólo se conser-

va una parte. Gracias a esta serie se puede estudiar la labor desarrollada por este órgano de la institución durante la Segunda República.

- Los Expedientes Personales de los Maestros aportan una rica información para estudiar cómo se entendía la educación en los orfanatos en la España de los años 30. Estos expedientes contienen memorias contestando a preguntas del tipo “Concepto que tengo de la actuación de un Maestro en una casa de huérfanos”.



**Diseño para el conjunto de la Capilla, Talleres y Viviendas de Monjas en el Orfanato Nacional en Vista Alegre, Archivo del CRIF Las Acacias.**

Este artículo es resultado de una investigación en fase avanzada que estamos llevando a cabo sobre esta importante institución de la beneficencia del Estado, que completa la ponencia en el curso “La Historia de Vista Alegre en los siglos XIX y XX”, celebrado en el CRIF Las Acacias, y que seguirá proporcionando resultados.

**JAVIER FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ.**  
ARCHIVERO E INVESTIGADOR.  
[javifdez@hotmail.com](mailto:javifdez@hotmail.com)

### BIBLIOGRAFÍA:

- Cobos, Pablo de A (1934): *Orfanato Nacional de El Pardo*: Segovia, Imprenta de Carlos Martín.
- Gaceta de Madrid
- Jiménez-Landi, Antonio (1996): *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. T. III. Período escolar (1881-1907)*, Madrid, Editorial Complutense, pp. 560-561.
- Reglamento para los Asilos de Mendicidad de San Juan y Santa María establecidos en El Pardo: aprobado por la Junta inspectora de los expresados asilos y por el Excmo. Sr. Gobernador de esta provincia*, Madrid, Oficina Tipográfica del Hospicio, 1871.
- Reglamento para los Asilos de San Juan y Santa María establecidos en el Real Sitio de El Pardo : aprobado por la Junta directiva de los expresados Asilos y por el Excmo. Sr. Gobernador de esta provincia*, El Pardo, Imprenta de los Asilos, 1910.

# ¿Cómo afrontar el mutismo en las aulas?

Los profesores que trabajamos en el aula hospitalaria, frecuentemente encontramos casos poco corrientes como consecuencia de la situación especial de nuestros alumnos. La hospitalización y la enfermedad suponen una crisis en la vida del niño, tanto mayor dependiendo de diferentes factores (diagnóstico, tratamiento, pronóstico, tiempo de hospitalización...). Entraña una ruptura con su vida cotidiana: amigos, escuela, ambiente familiar... siendo necesario un proceso de adaptación, donde confluyen diferentes estados emocionales como la ira, el miedo, la desesperación... Hasta que finaliza dicho proceso, pues, estamos hablando de la aceptación de la enfermedad como cotidianidad. Cuando enferma, cada niño sigue un recorrido diferente, manifestándose sintomatologías claramente diversas. En este artículo, vamos a describir uno de estos casos.



Es un alumno de 10 años, perteneciente al segundo ciclo de Educación Primaria, que ingresa en el mes de diciembre en la planta de oncología. Inicia el tratamiento con un largo periodo de aislamiento (un mes). Durante este tiempo permanece en la habitación con visitas reducidas y sin

poder salir ni relacionarse con los demás niños de la planta.

En un primer momento es la psicóloga de la unidad quien pone en contacto a la familia con el aula hospitalaria tal como el protocolo establece. Desde este momento comienza a recibir visitas escolares en la habitación donde se centraliza la actividad escolar diaria, con el objetivo de permitir su incorporación a la actividad del aula hospitalaria en cuanto su situación médica lo permitiera.

De inmediato constatamos que no habla con nosotros aunque muestra buena disposición hacia las tareas escolares. Se comunica de forma oral con sus familiares, y también por teléfono, incluso en nuestra presencia.

Al principio, la comunicación se realiza a través de los padres. Posteriormente éstos abandonan la habitación quedándonos solos con él. La comunicación pasa a ser gestual ("sí o no" con la cabeza), mediante una pizarra y señalando las respuestas en el libro.

Cuando el niño sale del aislamiento, se va directamente a su domicilio, sin tener oportunidad de conocer nuestra aula y sin poder relacionarse con los demás niños hospitalizados. Posteriormente, debido a su problema oncológico, es hospitalizado en varias ocasiones.

En su casa recibe por primera vez a la profesora del Servicio de Atención Educativa Domiciliaria (SAED), persistiendo la situación de mutismo. Sus padres cuentan que es un niño tímido al que le cuesta relacionarse, presenta un buen

## DESCRIPCIÓN DEL CASO

Recientemente, se ha producido el ingreso, en una de las unidades de pediatría de nuestro centro, de un niño de 11 años de edad, cuyo diagnóstico y tratamiento ha sido mutismo selectivo.

El mutismo selectivo o electivo, se define como: "Dificultad que presentan algunos niños para comunicarse verbalmente en entornos y situaciones sociales poco familiares y/o con personas poco conocidas, aunque tengan adquirida una competencia lingüística y comunicativa ajustada a su edad y demostrada en contextos familiares y otros ambientes".

En este artículo, vamos a centrarnos en el mutismo considerándolo como un problema de comportamiento derivado de un trastorno de ansiedad debido a un acontecimiento traumático o estresante. En nuestro caso, provocado por el diagnóstico de la enfermedad y la hospitalización. Para establecer éste último, nos hemos basado en los criterios de un sistema de diagnóstico denominado DSM-IV®

rendimiento escolar y se siente motivado hacia el aprendizaje. Esta actitud positiva, se mantiene actualmente. Es un niño afectivo y participativo que se ríe con facilidad. Continúa manifestando ansiedad en situaciones de interacción verbal (se muestra tenso y nervioso).

La familia valora mucho los temas relacionados con la educación de su hijo. Colaboran todo lo que pueden en el proceso educativo para que no se vea afectado por su enfermedad. El padre obtiene un permiso de trabajo para poder estar más tiempo con su familia en estos momentos críticos. Siempre acuden los dos a las consultas del hospital con su hijo.

La situación de mutismo que presenta su hijo provoca ansiedad en los padres. Inicialmente, deciden darle tiempo esperando a que superara el trastorno en un plazo corto. Le animaban a hablar pero no le obligaban. Posteriormente, que el niño hablase se convirtió casi en un reto para la familia; le piden que hable y utilizan refuerzos positivos para intentar modificar su comportamiento, pero el niño no reacciona. Después, el padre, muy preocupado por la situación, optó por la retirada de estímulos. Obteniendo algunos resultados.

Se establecen distintas reuniones entre el quipo educativo hospitalario, el de centro ordinario y la psicóloga de la unidad de oncología pediátrica concretándose en varias medidas de actuación con el alumno.

Para realizar la interacción educativa partimos de las siguientes premisas:

- Tanto las actitudes de sobreprotección como las que tienden a minimizar o ignorar el problema y que tienen como objetivo no provocar sufrimiento en los niños, no hacen más que reforzar e incrementar el mutismo.
- Las situaciones comunicativas naturales no son suficientes para superar el mutismo. Es necesario planificarlas y diseñar otras situaciones.
- En cada momento de la intervención se partirá de lo que el niño es capaz de hacer.
- La exigencia se ajustará a una progresión y se mantendrá a lo largo de todo el proceso, evitando la tendencia natural a la acomodación, en el nivel alcanzado, tanto del niño como del ambiente.

El objetivo final de la intervención es que el niño con

mutismo selectivo sea capaz de interactuar verbalmente de forma espontánea con los adultos y niños del hospital, llevando a cabo peticiones verbales espontáneas y respondiendo de forma audible a las preguntas que los demás interlocutores le plantean.

Las orientaciones educativas han sido diseñadas y consensuadas entre todos los profesores que intervienen con él:

- Establecer una relación afectiva positiva con el alumno.
- Ofrecer confianza y seguridad al niño.
- Acomodarnos a esta situación permitiendo que el niño tenga interlocutores, contestar mediante gestos y aceptando como válidas otras formas de comunicación, sin forzarle a la comunicación verbal.
- A su vez, intentamos provocar situaciones donde sea necesaria la comunicación verbal, mediante preguntas cerradas que impliquen respuestas cortas.
- Realizar actividades gratificantes en el aula escolar que le sirvan para relacionar el hospital con experiencias positivas y gratificantes como actividades de taller, que le dan la oportunidad de relacionarse con otros niños hospitalizados, o en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, pidiéndole que ayude a otros compañeros ya que domina el manejo del ordenador.
- rear situaciones de comunicación enmascarada. Llamadas intencionadas a su teléfono móvil.
- Mantener pautas comunes de actuación con su familia.

### SEGUIMIENTO

Desde que fue hospitalizado por primera vez han pasado dos meses. En la actualidad, comienza a contestar en ocasiones con palabras aisladas, y siempre relacionadas con la tarea escolar y, debido a la insistencia del padre, utiliza formulas de saludo y despedida. Estas primeras palabras nos resultan esperanzadoras para un futuro próximo.

Queda evidenciado que, en este caso concreto, la causa del mutismo ha sido un acontecimiento traumático o estresante: el diagnóstico de la enfermedad, la hospitalización, los tratamientos agresivos y el cambio de imagen corporal que le han provocado.

**ROSA GARCÍA ENRÍQUEZ**  
PSICÓLOGA. HOSPITAL 12 DE OCTUBRE (MADRID)  
*rosa.rubia@hotmail.com*

# Analisis multitemporal mediante el uso de imágenes del satélite Landsat

El programa Globe es un programa internacional, práctico y científico, aplicado al estudio del medio ambiente. En España participan aproximadamente doscientos centros escolares. Uno de los temas que se trabajan en este proyecto es la teledetección, es decir, el estudio de imágenes de satélite. El trabajo que presentamos ha sido realizado en uno de estos centros y puede servir de referencia y estímulo a otros.

Nuestro interés por la teledetección espacial arrancó hace unos años a raíz de que nuestro centro entrara a formar parte del programa GLOBE. Diferentes acontecimientos en los que nuestro centro participó cuando GLOBE arrancó en España, con Clemencia Andrés como coordinadora nacional, nos animaron a introducir esta tecnología en 4º de ESO y, sobre todo, en 2º de Bachillerato (Geología). Uno de los protocolos que se desarrollan en GLOBE es el análisis de la cobertura vegetal en el campo y su conexión con el análisis visual y digital de la imagen de satélite de la zona que cada centro GLOBE tiene

asignada para desarrollar sus protocolos.

De este modo, durante este pasado curso, un grupo de alumnos de Geología de 2º de Bachillerato han desarrollado un análisis de cambios en el territorio utilizando imágenes Landsat-ETM correspondientes a julio de 1984 y agosto de 2000.

## MATERIALES

Para llevar a cabo este trabajo, cada equipo ha utilizado:

- Dos imágenes Landsat-ETM (julio de 1984 y agosto de 2000) del cuadrado GLOBE de 15 Km x 15 Km. Ambas recogen parte de la comarca del Bajo Cinca (Huesca) con nuestro IES en el centro del cuadrado (Figura 1). Estas imágenes recogen cinco bandas del espectro electromagnético: azul, verde, rojo, infrarrojo cercano e infrarrojo medio. Las imágenes se han manipulado para obtener dos NDVI, una de cada fecha.



Figura 1: Mapa de situación del área de trabajo

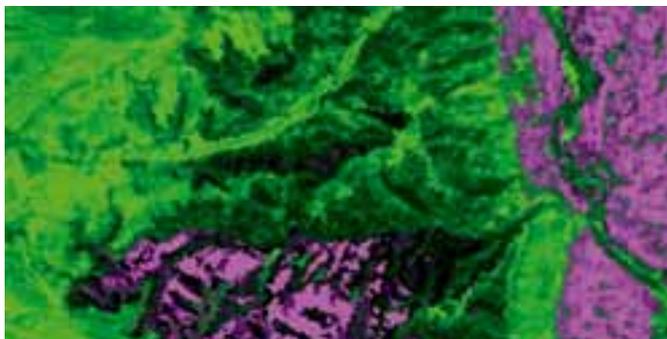


Figura 2: vedado de Torrente en 1984



Figura 3: vedado de Torrente en 2000

- El programa MultiSpec, gratuito, que se utiliza habitualmente en el contexto del programa GLOBE. Con él se pueden trabajar fácilmente las imágenes multiespectrales.

- El Sistema de Información Geográfica MiraMon. Con él hemos podido analizar digitalmente las imágenes NDVI y ver los cambios producidos en las zonas de regadío.

## OBJETIVOS Y PROCEDIMIENTO

El objetivo fundamental de esta actividad ha sido analizar los cambios producidos en el territorio utilizando dos imágenes LandSat que distan dieciséis años en el tiempo. El trabajo se ha desarrollado del siguiente modo:

### 1. Obtención de imágenes NDVI:

Con el programa MultiSpec hemos manipulado las imágenes para obtener dos NDVI (Índice de Vegetación de Diferencia Normalizada). Estas imágenes son muy adecuadas para el estudio de la vegetación ya que ésta se realiza mientras que se atenúan otras cubiertas tales como el suelo, agua, rocas, etc.

El intervalo de valores obtenido del NDVI, varía entre (-1) y el (+1). De ellos, sólo los valores positivos corresponden a zonas de vegetación. Los valores negativos, pertenecen a nubes, nieve, agua, zonas de suelo desnudo y rocas, ya que sus patrones espectrales tienen mayor reflectancia en el visible que en el infrarrojo.

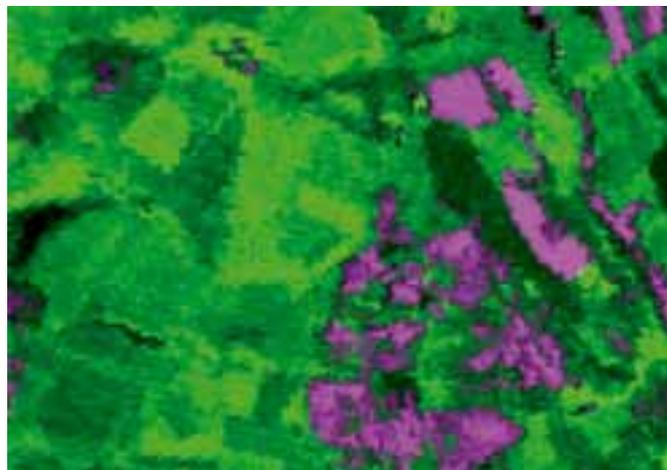


Figura 4: Montral en 1984

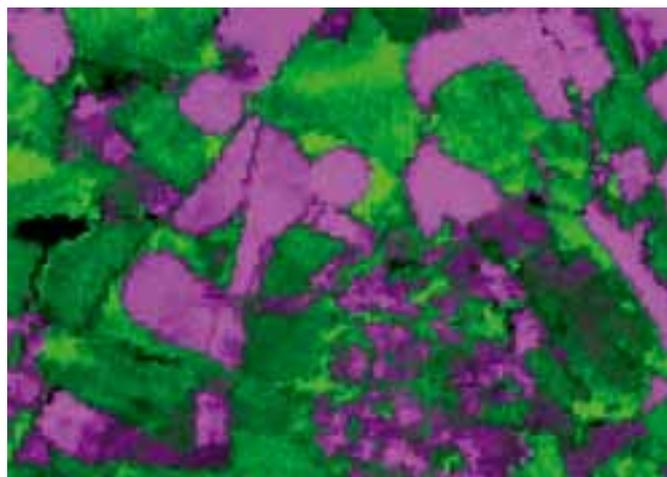


Figura 5: Montral en 2000

A continuación se visualizan en la pantalla del ordenador simultáneamente y se observan los cambios que se han producido. No es un modo muy preciso, pero sirve para tener una idea general de los cambios más importantes.

### 2. Análisis de cambios mediante un SIG:

Hemos utilizado un Sistema de Información Geográfica (SIG) con el que se ha obtenido un mapa de cambios mediante la combinación de los mapas de 1984 y 2000

## RESULTADOS

Destacamos tan sólo algunos ejemplos llamativos de los resultados obtenidos

### 1. Cambios debidos a incendios

En la figura 2, NDVI de 1984, se puede observar una gran mancha rosa en su centro. Se trata del Vedado de Torrente de Cinca ocupado por una vegetación densa de

pinares de pino carrasco y maquia de coscojo y lentisco (*Pinus halepensis*, *Quercus coccifera*, *Pistacia lentiscus*). En la parte derecha se observa un campo rectangular en el cual se cultivaba secano (cebada).

En la figura 3, NDVI de 2000 de la misma zona, se pueden observar las diferencias siguientes: la zona boscosa de pinar y maquia de coscojo y lentisco ha desaparecido debido a un incendio producido por una tormenta seca en agosto de 1994. El área rectangular se ha convertido en una zona de regadío (frutales), por lo cual se ve de color rosa.

### 2. Cambios en el regadío

En la figura 4 (Montral en 1984) se observan, en color rosa, campos de regadío. Los campos de secano aparecen en color verde.

En la figura 5 (Montral en 2000) puede observarse muy claramente el aumento del regadío y el cambio de sistema de riego. Se observan las diferencias en el tipo de riego (pivotes), que son las zonas de cultivo con forma circular.

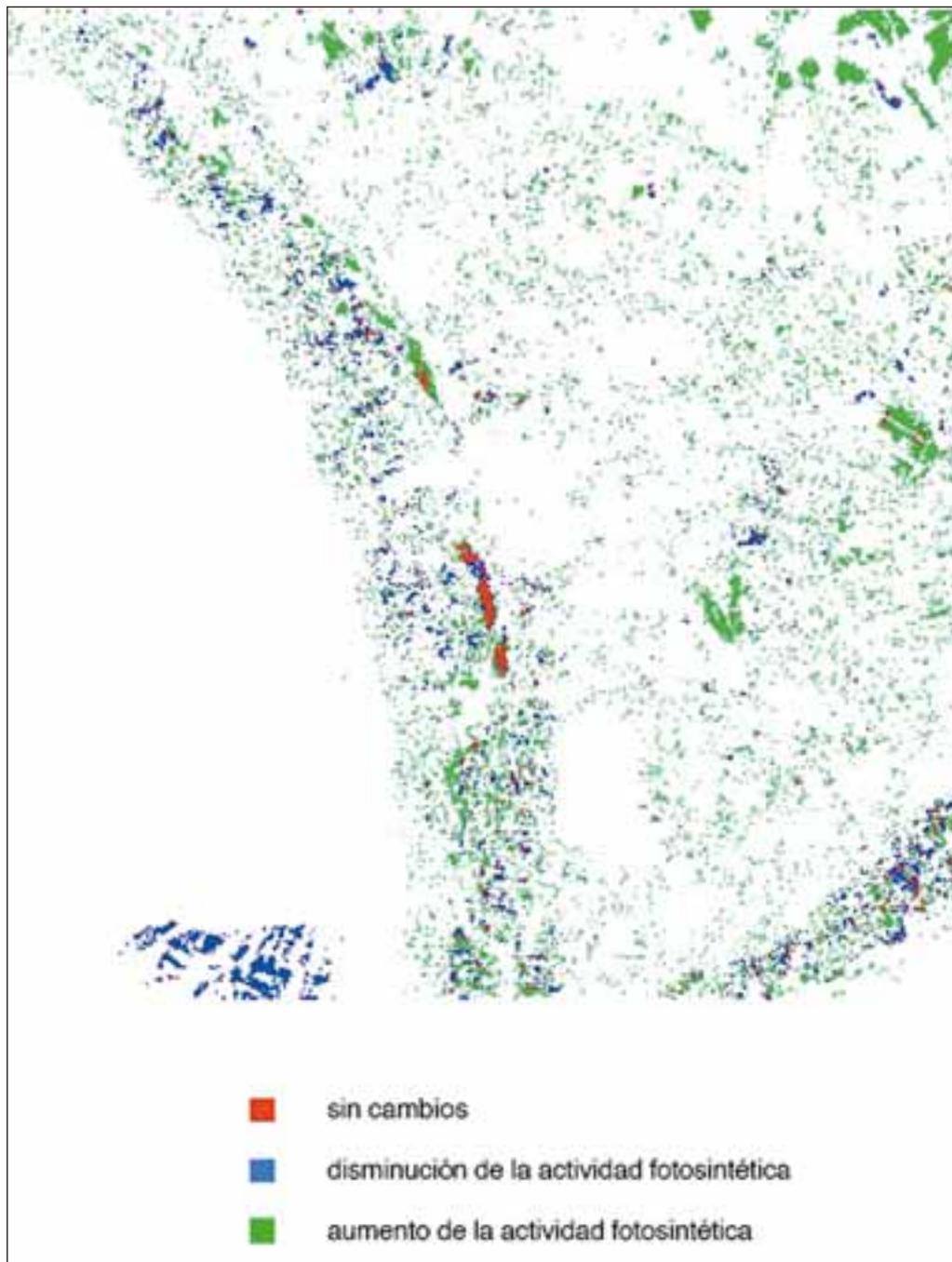


Figura 6: Mapa de cambios 1984-2000

3. Mapa de cambios. Exportando las imágenes al SIG MiraMon y tratándolas adecuadamente hemos obtenido también un mapa final de cambios producidos clasificados en tres categorías (Figura 6)

1: Zonas sin cambios (píxeles con el mismo valor numérico en las dos fechas).

2: Zonas en las que la actividad fotosintética ha aumentado (valor 0 en 1984, 1 en 2000). Estas zonas se corresponden

en su mayor parte a regadíos y a saucedales-choperas que ocupan el lecho del río. En total son unas 2700 Ha.

3: Zonas en las que ha disminuido la actividad fotosintética (valor 1 en 1984, valor 0 en 2000).

**JOSÉ L. ESCUER IBARZ**

PROFESOR DE BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA DEL IES RAMÓN J.

SENDER DE FRAGA (HUESCA)

*jlescuer@gmail.com*

# Del mosto al vino: la bioquímica en acción

En la educación básica de personas adultas los aspectos referentes a la funcionalidad de los aprendizajes y a las destrezas deben ser un pilar fundamental en la intención educativa de modo que desarrollo de la asignatura en Ciencias Naturales se contemple bajo los aspectos formal e instrumental, que son complementarios e indisolubles. En efecto, los conceptos no agotan el currículo, sino que también tienen mucha importancia el desarrollo de la resolución de problemas y las actividades prácticas puesto que potencian en el alumnado la creatividad y la confianza en sí mismo.

Las mejores metodologías para la educación de personas adultas se desarrollan a través de realización de experiencias y proyectos educativos concretos de innovación e investigación educativa. En éstos, el alumnado se ve obligado a buscar soluciones prácticas a los problemas planteados, diferentes a los habituales en los libros de texto; al permitirle investigar, comprobar y demostrar el alumnado comprende el lado práctico y útil de la ciencia.

En general, durante los últimos cursos, el profesorado del Departamento de Ciencias Naturales del centro, ha observado, en las memorias fin de curso, el desinterés y la desmotivación del alumnado ante el desarrollo del programa del campo de conocimiento de la física y química, que se hace excesivamente largo, teórico y aburrido.

Debido a estos motivos y partiendo de que el área de física y química ofrece mayores posibilidades de aplicación dentro del centro, se llevó a la práctica durante el curso 2006/2007 el proyecto educativo de innovación titulado “*del mosto al vino: la bioquímica en acción*”.

## DESARROLLO DEL PROYECTO

Este proyecto<sup>1</sup> de Innovación Educativa se ha desarrollado en el CEPA (Centro de Educación de Personas Adultas) de San Fernando de Henares (Madrid), y han participado en él ciento cincuenta alumnos del Tramo III, de los cursos 5º y 6º de EBPA (Educación Básica de Personas Adultas) de los turnos mañana, tarde y noche; profesores del centro e innumerables ciudadanos del municipio en la presentación de las actividades en la fiesta fin de curso.



El objetivo fundamental de este proyecto es proponer de forma dinámica y atractiva una serie de actividades prácticas relacionadas con la física y química que permitan al alumnado la aplicación de los conocimientos que han adquirido anteriormente en el aula. Asimismo se ha concedido especial interés a los problemas sociales que provoca el excesivo consumo de alcohol, si bien se ha incidido en los beneficios de su consumo moderado.

## ACTIVIDADES REALIZADAS

Las actividades de física y química diseñadas en el proyecto y realizadas con el alumnado para trabajar los conceptos han sido las siguientes:

### *a) Actividad nº 1. Análisis de los azúcares presentes en mosto y otros zumos.*

Los alumnos del CEPA de San Fernando de Henares aprendieron a utilizar dos aparatos usados frecuentemente en bodega como son el refractómetro y el densímetro. Ambos aparatos nos permiten conocer la graduación alcohólica de diferentes muestras de mosto cuando éstas fermentan. Se utilizaron muestras de mosto procedente de uvas blancas y tintas,

<sup>1</sup> Proyecto subvencionado por el Ayuntamiento de San Fernando de Henares (Madrid), en la convocatoria pública de “Subvenciones a Proyectos Educativos para el curso 2004-2005” (del 1 de septiembre al 30 de octubre de 2005).

así como zumos de frutas o mermeladas.

### *b) Actividad nº 2. Las levaduras en acción.*

El alumnado ha fermentado **en varios recipientes** diferentes muestras de mosto provenientes tanto de uva blanca como tinta de modo que las levaduras inicien la fermentación. A través de un microscopio comprobaron visualmente la actividad de dichas levaduras. **Elaboraron paneles explicativos de los fenómenos bioquímicos que tienen lugar en un mosto en fermentación, así como de los tratamientos a los cuales es sometido para su transformación en vino en una bodega.** Los alumnos también han realizado una investigación sobre el consumo de alcohol por parte de los ciudadanos del municipio y entre los alumnos del centro, exponiendo las conclusiones en carteles. Con otros carteles elaborados se dieron a conocer las consecuencias que un consumo excesivo de alcohol puede producir en el organismo humano.

### *c) Actividad nº 3. Ácido sulfuroso, el conservante del vino.*

Los alumnos determinaron la cantidad de ácido sulfuroso presente en las muestras de mosto y zumos a través de un rápido procedimiento químico como es una valoración oxidación-reducción. Los alumnos mediante paneles muestran los beneficios y perjuicios de los diferentes conservantes que se utilizan en la industria alimentaria.

### *d) Actividad nº 4. Medida de la acidez de un vino*

El **alumnado** utilizó un aparato común en todo laboratorio químico como es el pH-metro para la determinación de la acidez de diferentes mostos y zumos comerciales. Al mismo tiempo aplicó el método tradicional de la valoración por cambio de color mediante el indicador fenoftaleína. Los alumnos compararon el grado de acidez de diferentes muestras de vinos.

### *e) Actividad nº 5. Medida del grado alcohólico de un vino.*

Los alumnos descubrieron que mediante una simple destilación se puede determinar el grado alcohólico de un vino. Para ello utilizaron un destilador, aparato de uso frecuente en los laboratorios.

### *f) Actividad nº 6. Exposición trabajos de los alumnos.*

El alumnado ha realizado varios trabajos de investigación sobre el consumo de vino en nuestra ciudad. Han asistido a una charla – coloquio dada por un médico del centro de salud sobre los efectos del alcohol en el organismo.

## ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

La metodología se ha basado en los principios pedagógicos fundamentales de la participación, la acción, la creatividad. Se ha incidido en la investigación y experimentación científicas potenciando amablemente la motivación y la multidisciplinariedad. La metodología ha sido activa y participativa y se han fomentado las actitudes cooperativas y no competitivas, mediante el trabajo en grupo. Mediante éste se han aportado todas las posibles soluciones lo cual ha sido enriquecedor para todos los miembros del grupo.

El desarrollo del proyecto se realizó en tres fases. Los alumnos han buscado por ello mismos la información necesaria utilizando tanto las fuentes de consulta tradicionales como las actualmente tan utilizadas como Internet.

## EVALUACIÓN

Durante el desarrollo del proyecto se han realizado varias evaluaciones: inicial, procesual y final. La evaluación de las actividades, de su desarrollo y de los conocimientos obtenidos





por los alumnos, se ha realizado mediante cuestionarios y charlas-coloquio. Cabe destacar que el alumnado ha valorado muy positivamente el número de sesiones, el clima ambiental y los experimentos y actividades realizadas.

Los resultados más importantes de las actividades de investigación realizadas por el alumnado son los siguientes: se comprobó que, en general, la población era poco bebedora. De las personas encuestadas, el 75% no bebía y el 25% bebía. De este último porcentaje el 90% bebía esporádicamente o en fin de semana y el 10% restante bebía habitualmente. En la población juvenil se detectó un consumo excesivo en fin de semana. Ninguna persona declaró ser alcohólica o beber en exceso.

### CONCLUSIONES Y VALORACIÓN

El desarrollo de este tipo de proyectos de innovación educativa en los centros educativos, fomenta la utilización de metodologías más activas y participativas desde el punto de vista teórico y práctico, para conseguir mejores resultados. Con esta forma de trabajar mediante proyectos educativos de innovación educativa, se han acercado más los contenidos al alumnado, haciéndolos más útiles, prácticos y aplicados a la vida cotidiana, resultando, por tanto, muy motivador para el alumnado.

Con el trabajo realizado se han cumplido en alto grado los objetivos que se han propuesto en el planteamiento inicial del proyecto, se han asentado los conceptos teóricos tratados previamente en el aula y se ha contribuido a desarrollar el interés por el rigor en el conocimiento e interpretación de la realidad.

Al realizar las actividades no sólo se ha conseguido aumentar los conocimientos del alumnado en el área de la física y química sino que también se ha desarrollado en el alumnado hábitos de cuidado ante los materiales fungibles y peligrosos que se han utilizado y el respeto hacia sus compañeros del grupo. En general, la experiencia educativa ha resultado

muy positiva, enriquecedora y gratificante. Se pueden realizar las siguientes valoraciones:

Partiendo del principio de que el aprendizaje entre iguales es muy positivo, los propios alumnos, con sus conocimientos, han explicado a sus propios compañeros de grupo su propia experiencia educativa, resultándoles muy enriquecedora.

Algunos alumnos mostraron mucho interés en profundizar en algunos temas concretos relacionados con las actividades propuestas.

Se destaca la motivación y la participación del alumnado en todas las actividades de la experiencia, valorando su interés hacia la misma, la predisposición hacia el trabajo en equipo, la realización de carteles y murales y la actuación como monitores-guía de las diferentes actividades realizadas.

Finalmente, se considera que con la realización de este proyecto educativo se ha aportado a los alumnos una serie de actividades relacionadas con la elaboración del vino desde la perspectiva y enfoque de la física y química, muy motivadoras para el alumnado y para el profesorado y los ciudadanos que asistieron a dichas actividades prácticas. La experiencia ha resultado altamente positiva para el alumnado, el profesorado y los ciudadanos que participaron.

**ALBERTO AUVRAY CARO**

(PROFESOR DE ENSEÑANZA SECUNDARIA DEL CEPA DE SAN FERNANDO DE HENARES). [aauvrayc@terra.es](mailto:aauvrayc@terra.es)

**JOSÉ LUIS BARRIO DE LA PUENTE**

(DIRECTOR DEL CEPA DE SAN FERNANDO DE HENARES).  
[jlbarrio@edu.ucm.es](mailto:jlbarrio@edu.ucm.es)

### BIBLIOGRAFÍA

- Mareca Cortés, I. (1983): *Origen, composición y origen del vino*, Madrid, Alhambra.
- Ough, C.S. (1996): *Tratado básico de enología*, Zaragoza, Acribia.
- Rodríguez Jerez, J.J. (2007): *Vino, ¿alcohol saludable?*, <http://www.consumaseguridad.com/web/es/investigación> (consultado 20-05-2007).
- Suárez Lepe, J.A. (1997): *Levaduras vínicas*, Madrid, Mundi-Prensa. (1992): *Microbiología enológica*, Madrid, Mundi-Prensa.
- Usseglio-Tomasset, L. (1998): *Química enológica*, Madrid, Mundi-Prensa.

## III CERTAMEN DE COROS DE LA COMUNIDAD DE MADRID

# CEIP. ANTONIO OSUNA IES JORGE MANRIQUE (TRES CANTOS)

El canto coral desarrolla el sentido artístico de nuestros alumnos, facilita la integración de los mismos, nos ayuda a conocernos mejor y a hacer amistades. Cantar en un coro es un verdadero ejercicio de convivencia. Consciente del valor educativo de esta actividad y con los objetivos de estimular la formación de coros y de crear afición en nuestros alumnos la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid convocó, por tercer año consecutivo, el Certamen de Coros Escolares con dos modalidades:

Modalidad A: Coro de voces blancas.  
Infantil y Primaria.

Modalidad B: Coro de voces mixtas.  
Educación Secundaria.  
Educación Primaria y  
Secundaria.

Se valoró la calidad, el grado de dificultad del repertorio, la variedad y la calidad técnico-musical de la dirección del coro. Además de los premios de 4.000, 3000 y 2.000 euros para los tres primeros coros de cada modalidad, varias menciones de 1.000 euros y menciones especiales de 1.500 euros al mejor director y al "Coro Revelación". También se repartió de forma lineal una cantidad de dinero entre todos los centros que participamos, para ayudar a sufragar gastos. Los directores de coro, sobre todo en los centros públicos, sabemos lo difícil que resulta desarrollar nuestra tarea sin contar con presupuesto. Por eso resulta estimulante contar con un presupuesto adicional que facilita realizar diversas actividades relacionadas con nuestra labor: encuentros con otros coros, asistencia a conciertos, clases magistrales... Por otra parte, nuestro trabajo requiere un esfuerzo adicional de tiempo, estudio... y este certamen lo reconoce con créditos de formación al profesorado; con apoyo y asesoramiento.

### NUESTRA EXPERIENCIA.

El pasado 18 de mayo nos concentramos en el Auditorio Nacional de Música de Madrid los seis coros finalistas del

curso 2006-2007. El hecho de cantar en uno de los escenarios más prestigiosos de nuestro país fue nuestro verdadero premio. El auditorio se llenó de un público emocionado. El ambiente entre los coros fue estupendo; algunos de los directores tuvimos la oportunidad de conocernos un poco más y de cambiar impresiones. Tras las actuaciones obtuvimos los siguientes reconocimientos:

- 1º Premio en la categoría A con el coro del CEIP Antonio Osuna de Tres Cantos.
- 3º Premio en la categoría B con el coro del IES Jorge Manrique de Tres Cantos.

Las caras de mis alumnos me lo decían todo y la calurosa acogida de los padres, de mi familia y de los compañeros lograron que esa noche tuviese una magia especial que ni mis alumnos ni yo olvidaremos. Me hubiese gustado cantar alguna obra con el resto de los coros y recibir los premios rodeada de mis alumnos, pero entiendo que por motivos de organización no pudo ser. Quizá estos son algunos de los aspectos a mejorar para los próximos años.

Quiero agradecer a los responsables de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y muy especialmente a María Torres y a Francisca Calvo su entusiasmo y dedicación. Año tras año han recogido las sugerencias que hacíamos y resuelto nuestras dudas. Gracias también a los compañeros del centro por apoyar nuestra labor y mucho ánimo para todos los profesores que queréis presentaros.

**CARMEN MESA CORDERO**

PROFESORA DE MÚSICA EN EL CEIP. ANTONIO OSUNA.  
(TRES CANTOS). DIRECTORA DEL CORO DEL CEIP. ANTONIO OSUNA. (TRES CANTOS). DIRECTORA DEL CORO DEL IES. JORGE MANRIQUE. (TRES CANTOS). DIRECTORA DEL CORO BEL SUONO.  
*carmenmusica@gmail.com*



# LA CORAL DEL IES DOCTOR MARAÑÓN. ILUSIÓN CONSOLIDADA

Dado el éxito obtenido por el Coro del IES. Doctor Marañón en el curso 2004-2005 (Tercer premio en los Concursos de Coros escolares de la Comunidad de Madrid), se crea La Coral del Instituto Doctor Marañón de Alcalá de Henares, como un grupo aficionado, cuyos fines más importantes son la difusión de la música y la formación musical de sus componentes, mediante la práctica de la música vocal, la interpretación y el movimiento.

La coral del IES Doctor Marañón, se compone de unas 45 voces, de las cuales 40 están o han estado vinculadas al Centro: alumnos, ex alumnos, profesores y ex profesores del Doctor Marañón. Durante los cursos 2005-2006 y 2006-2007, se confirmó el alto nivel de esta formación, que culminó en la obtención del Primer premio en el II y III Certamen de Coros Escolares, convirtiéndose en la única Coral de la Comunidad de Madrid que ha obtenido tres premios seguidos en dicho Certamen. En ésta última convocatoria, la coral presentó un repertorio de diferentes estilos y épocas: polifonía profana y religiosa se unieron al repertorio que disfrutaban los jóvenes: el musical (con la canción Lioness hunt de la película El rey león y el espiritual Soon I will be done). Este proyecto se ha podido realizar gracias a la disciplina, ilusión y esfuerzo de sus componentes.

Para el crecimiento de este proyecto ha sido decisiva la convicción que han mantenido, durante diez años, acerca de la importancia de esta actividad distintas juntas directivas que en el Instituto decidieron, curso tras curso, ofertar este tipo de actividad, promover la asistencia a nuestros conciertos y ayudar en la organización y gestión del mismo. Igualmente ha sido importante el apoyo del APA y de los compañeros. Mención especial merece el respaldo de la Dirección Territorial Este. Gracias a ella, se pudo abordar las obras de mejora en dos aulas del Centro. De este modo, la Coral cuenta con un aula con suficiente espacio para poder

ensayar. A la vez, el trabajo de la Coral ha contribuido a que el Centro disponga de una "sala Multiusos", indicada para conferencias, reuniones, exámenes, pequeñas representaciones, etc. En cuanto a la organización, es relevante indicar que los ensayos se realizan todos los viernes, fuera del horario escolar, de 16.30h a 19.30h. Por otra parte, en los recreos se reúne el coro preparatorio, destinado a realizar música vocal a un nivel más sencillo. La finalidad de este coro es ser la cantera de la Coral.

Durante los últimos tres años esta coral ha demostrado que tiene un alto nivel musical. Su modo de actuación la convierte en una institución casi única, al poder abarcar conciertos o actuaciones, que se salen del contexto estrictamente escolar. Este tipo de proyectos, son fundamentales para fomentar el trabajo en equipo, la ilusión compartida, la formación vocal de casi cuarenta y cinco personas. Quizás por todo ello, esta Coral sea tan especial. Ofrece, en definitiva, la ocasión para poder disfrutar de algo tan maravilloso como compartir tu vida con otras personas a través de la música.

**NIEVES A. MIRA ILLANA**

PROFESORA DE MÚSICA DEL IES DOCTOR MARAÑÓN  
DIRECTORA DE LA CORAL DOCTOR MARAÑÓN (MADRID)  
*nievesmira@hotmail.com*



## IT IS IN OUR HANDS. PRIMER PREMIO EN EL XIV CERTAMEN DE TEATRO ESCOLAR EN LENGUA INGLESA.

En pocas actividades educativas tenemos la posibilidad de desarrollar la expresión, la comunicación y la creatividad de forma tan singular como en la dramatización. Ésta constituye una herramienta única, singularmente sintética: aúna distintos lenguajes artísticos, desarrolla capacidades y destrezas que se trabajan en otras áreas, permite trabajar temas transversales potenciando los valores que se considere oportuno. Además, nos permite trabajar en grupo de manera eficaz ya que el papel de cada individuo es fundamental para la elaboración del producto final. Por último, la dramatización nos ayuda a conocer mejor nuestro mundo merced a la aproximación a realidades, problemáticas y costumbres diferentes a las nuestras.

Esto es lo que pretendíamos con el desarrollo del montaje teatral *It is in our hands*, gracias al que los alumnos recorrieron en un viaje imaginario diferentes partes de nuestro planeta; observando las consecuencias que el cambio climático está teniendo en estos lugares y aproximándose a rasgos característicos del folclore popular de estas culturas. Durante el viaje, nuestros protagonistas conocieron la realidad de la selva amazónica, el deshielo de las nieves perpetuas del Kilimanjaro en Kenia y de la Antártica o las inundaciones en diversos países asiáticos. Creemos que, como educadores de los adultos del futuro, tenemos el compromiso de sensibilizar a nuestros estudiantes para que en su vida diaria vayan construyendo un camino alternativo respetuoso con un medio ambiente que es la base de todos nuestros recursos. Por eso, nuestro mensaje principal era: “Nuestra relación con el medio ambiente nos afecta a todos”.



Coreografía asiática

***“El teatro no puede desaparecer porque es el único arte donde la humanidad se enfrenta a sí misma”***  
(Arthur Miller)

En *It is in our hands* participaron ochenta y un niños y niñas de seis a doce años perteneciente a los cursos de primero a sexto de Educación Primaria del colegio Isaac Albéniz. Nuestro deseo era llevar a cabo un proyecto global en el que participaran todos los alumnos de Educación Primaria de nuestro centro sin excepción; y así fue. La obra teatral se desarrolla, como es requisito del Certamen, en lengua inglesa. La evolución de los niños en este aspecto fue, simplemente, espectacular. Ser capaces de comunicarse en una lengua diferente a la nuestra y hacerlo encima de un escenario potencia enormemente la autoestima y la confianza en el aprendizaje de la misma. Todo el montaje músico-vocal se llevó a cabo también en lengua inglesa.

Por otra parte, nuestros alumnos tuvieron la oportunidad de conocer y utilizar diferentes técnicas teatrales como el teatro de luz negra o el teatro de sombras. Fueron ellos también los encargados de crear la “banda sonora” de la obra a través de distintos arreglos instrumentales y participaron en la elaboración del guión, vestuario, utilería y escenografía. Se convirtieron, pues, en protagonistas de los diferentes pasos necesarios para escenificar una obra de teatro.

Este montaje teatral tuvo lugar en el centro cultural San Juan Bautista ya que nuestro centro no contaba con los medios técnicos para su realización. Fue un momento único para toda nuestra comunidad educativa en el que destacó el sentimiento de unión que se creó entre todos los alumnos, siendo el respeto y la ayuda mutua constantes durante toda la representación. Creo que la dramatización es, sin duda, una experiencia que une y mejora la convivencia de cualquier centro educativo.

**MARÍA LARUMBE MARTÍN**

PROFESORA DE EDUCACIÓN MUSICAL Y JEFA DE ESTUDIOS DEL CEIP ISAAC ALBÉNIZ (MADRID)

*marialarumbe7@yahoo.es*

# ¡GRACIAS, FEDERICO!

En 1989 la Asociación de Padres de Alumnos promovió la creación en el IES Cervantes de un taller de teatro. Desde entonces, varios profesores -Mariano Flórez, Esther Lorente y Vene Herrero- se han hecho cargo de la dirección del mismo. La vinculación, académica y profesional, de todos ellos con la Real Escuela Superior de Arte Dramático (RESAD) ha contribuido a la continuidad del trabajo en el Instituto. La colaboración de otros profesionales del mismo así como de la Asociación de Padres de Alumnos ha sido igualmente decisiva para lograr que los montajes fructificaran.

Con frecuencia, incluso, antiguos alumnos que participan en el taller se acercan al centro para ofrecer su ayuda en cuestiones técnicas. Y, siempre, es habitual encontrar a ex-alumnos formando parte del público en las representaciones. De las labores técnicas (luces, sonido, maquillaje, peluquería...) y de la interpretación se encargan alumnos de los niveles de ESO y Bachillerato. De esta forma, el taller se ha convertido en una tradición del centro que los alumnos deciden continuar voluntariamente cada curso. Sin duda, a ello contribuyen los galardones que hemos recibido en el Certamen de Teatro Escolar de la Comunidad de Madrid. La "mención especial" durante ocho años, el cuarto Premio en la IX Edición y el tercero en la XII Edición. En la última (curso 2006-7) el taller recibió el Primer Premio por "Tres Piezas de Lorca: Carbonerita. Sombras. El Retablillo de D. Cristóbal".

## ALGUNOS MONTAJES REALIZADOS

### Dirección de Mariano Flórez:

1992.- "El sueño de una noche de Verano" De W. Shakespeare.

### Dirección de Vene Herrero:

Año.- "Madre el drama Padre" de Jardiel Poncela

Año.- "Los Pelópidas" de L. Llopis

Año.- "Entremeses" de Cervantes

### Dirección de Esther Lorente

1999.- "El perro del Hortelano" de Lope de Vega.

2000.- "Comedia sin título" de F. García Lorca.

2001.- "El cadáver del señor García" de Jardiel Poncela.

2002.- "Como Gustéis" de W. Shakespeare.

2003.- "Así que pasen cinco años" de F. García Lorca.

2004.- "Ecos y Silencios" de Varios Autores.

2005.- "Don Quijote". "Creación Colectiva."

2006.- "La Marquesa Rosalinda" de R. Valle Inclán (18 líneas)



*A Federico se le ha comparado con un niño, se le puede comparar con un ángel, con un agua, con una roca... Cada cual le ha visto de una manera... No hay nadie que pueda definirle.*

## TRES PIEZAS DE LORCA

Vicente Aleixandre aseguraba que Federico García Lorca era indefinible; comparable a niño, a un ángel, al agua, a una roca... Escogimos representar tres piezas suyas que permitían integrar en un mismo grupo a alumnos de edades muy dispares. El Retablillo, pertenece al teatro de títeres, tan popular y tan amado por el autor. Los otros dos textos provienen de los primeros acercamientos del poeta al teatro en los que logra una correspondencia intratextual entre ambos géneros. En ellos se cumple la búsqueda de Rubén Darío: "Yo persigo una forma que no encuentra mi estilo". El resultado fue un éxito de trabajo en equipo pues los más veteranos recogían frescura, los noveles aprendían por ósmosis. La principal dificultad residía en pasar de una pieza a otra. Las aportaciones de cada uno eran consideradas atenta y festivamente. Al final, se tomó la decisión de crear una atmósfera sencilla válida para todo el montaje y que los propios actores, casi con movimientos brechtianos, casi en una nebulosa de sueños hicieran los mínimos cambios escenográficos imprescindibles. Todo se fue solucionando de manera sencilla, armónica. Casi parecía que el montaje lo había dirigido Lorca... Gracias, Federico.

**ESTHER LORENTE**

PROFESORA DE TEATRO. IES CERVANTES (MADRID)

*estherlorente@telefonica.net*

# El Centro Virtual de Recursos y Contenidos Educativos en Red: CeviRed

## ¿QUÉ ES CEVIRED?

CeviRed (Centro Virtual de Recursos y Contenidos Educativos en Red) es el nombre de la Red de bibliotecas de recursos de los Centros de Formación del Profesorado (CAP) de la Comunidad de Madrid.

Fue impulsado por la Dirección General de Ordenación Académica en febrero de 2002 y puesto en marcha en octubre de ese mismo año (actualmente depende de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza).

CeviRed supone el proyecto de unificación de la catalogación de los recursos documentales existentes en las bibliotecas de los CAP en una única base de datos albergada en un servidor web. Se utiliza Internet como vía de comunicación, se actualiza en línea desde los centros y se posibilita el acceso a dichos recursos y documentos a través de una página específica CeviRed y de cuantas páginas temáticas puedan ser de interés para los profesores de nuestra Comunidad.

## ANTECEDENTES

Los CAP, herederos de los antiguos Centros de Profesores y Recursos (CPR), han tenido a lo largo de su existencia una función esencial: facilitar los recursos documentales al profesorado



Fachada exterior de la biblioteca del CRIF "Las Acacias"

de su ámbito territorial. Todos los CAP, en consecuencia, poseen una biblioteca de recursos. Sin embargo, fruto de la plena autonomía de funcionamiento de dichos centros, los materiales didácticos, bibliográficos y documentos formativos en cada uno de los CAP eran almacenados, difundidos y puestos a disposición del profesorado con sistemas de catalogación dispares.

El proyecto CeviRed trata de unir los esfuerzos de la Red de Formación. Estandariza el tratamiento documental, crea una verdadera Red de recursos e impulsa la difusión de los mismos a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Hay que hacer notar que el Programa de Información y Documentación Educativa (PIDE) -ubicado en el Centro Regional de Innovación y Formación "Las Acacias"- cuyas bases de datos están homologadas e integradas en una Red Nacional (Redined), fue el que diseñó el modelo documental de trabajo.

## PUESTA EN MARCHA

Teniendo en cuenta tanto la especialización que las tareas documentales requerían y los trabajos extra que conllevaba el proyecto como el interés que dicha actividad podría tener en los departamentos universitarios que imparten estudios de Documentación, se firmó un Convenio de colaboración con el Departamento de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad Carlos III

Dicha colaboración tenía por objeto la asesoría, organización y realización de tareas de catalogación de los recursos bibliográficos y documentales existentes en los Centros de Formación que constituirían el Centro Virtual de Recursos y Contenidos Educativos en Red (Proyecto "CeviRed"). Durante estos años, más de 50 becarios han sido formados específicamente para este proyecto, realizando tareas en los CAP de manera temporal e incorporando los recursos documentales a la base de datos normalizada. En algunos casos excepcionales incluso se ha reorganizado de forma completa la biblioteca.

## CEVIRED ¿QUÉ OFRECE / QUÉ VA A OFRECER?

CeviRed contiene las referencias catalográficas de:

- Literatura científica
- Tesis doctorales
- Proyectos de innovación educativa
- Proyectos informáticos
- Materiales de carácter didáctico
- Enciclopedias multimedia, etc.

También incorpora la referencia de los artículos de las principales revistas de educación. Y todos esos materiales responden a diferentes tipologías de soporte:

Libro, Folleto, Revista, Casete, Diapositivas, Cd-audio Cd-rom, DVD, Vídeos, Otros soportes.

Las fichas contenidas en la base de datos ofrecen una información descriptiva muy amplia del recurso que referencian. Además de todos los datos de descripción (autores, título, editorial, páginas...), contienen también un resumen de su contenido y los términos del Tesoro Europeo de la Educación que sirven para “fotografiar” su contenido o como método indispensable y certero para localizar recursos adecuados a las necesidades del usuario. Incluye una clasificación de los materiales según el nivel educativo que les corresponde. CeviRed también informa del CAP que posee dicho recurso y si éste está disponible para el préstamo del usuario.

Está previsto que pueda contener documentos cuya propiedad intelectual permita su difusión a la Comunidad de Madrid. Estos documentos podrán descargarse completos o parcialmente para su uso educativo o científico.

## SITUACIÓN ACTUAL

En octubre de 2007 se han alcanzado cerca de 65.000 fichas catalográficas que responden a más de 161.000 documentos existentes en el conjunto de la Red de Centros de Formación. Junto con un material reciente (desde los años setenta), CeviRed también incluye un fondo documental más

antiguo (desde finales del siglo XIX) procedente de la Biblioteca del desaparecido Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas (CEMIP) que actualmente está depositada en la Biblioteca del CRIF “Las Acacias”.

Libros	43.045	Folleto	5.239
Artículos de Revista	7.525	Documentos sonoros	626
Videos, DVD	5.164	Documentos gráficos	14
Archivos informáticos	1.520	Tesis	820
Diapositivas	602	Varios soportes	375

Los trabajos de incorporación de los recursos de los CAP aún no han concluido: faltan por incorporar cuatro bibliotecas. En el último semestre de 2007 se ha realizado la dotación

informática de las bibliotecas de los CAP y se ha abordado el vaciado de trabajos en un programa informático de gestión de bibliotecas (Techlib) ya extendido en otros servicios bibliotecarios y documentales de la Comunidad de Madrid.

Desde el mes de septiembre, la base de datos CeviRed se aloja en servidores institucionales y se crea la Red de Bibliotecas de Centros de Formación del Profesorado “CeviRed”.

Para que CeviRed pueda ser realmente una herramienta próxima y útil para el profesorado de la Comunidad de Madrid falta aún .la difusión a través de Internet de todo el catálogo de recursos

**JOSÉ IGNACIO ESPINOSA SÁNCHEZ. CARMEN GALÁN FERNÁNDEZ. EVA JIMÉNEZ MELENDO. JAVIER MAROTO ROMERO DE ÁVILA.**

PROGRAMA DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA.  
*srppide@madrid.org*

### SITIOS WEB DE INTERÉS:

BIBLIOTECA CRIF “LAS ACACIAS”  
<http://www.educa.madrid.org/web/crif.acacias/>

REDINED  
<http://www.redined.mec.es/>

CEVIRED  
<http://damocles.uc3m.es:8088/ceviored>



# El trabajo de Sísifo: la formación permanente y su incidencia en práctica docente

## RESUMEN

La formación permanente que recibe el profesorado en sus propios centros de trabajo tiene, a juicio de éste, una incidencia aceptable o baja, según el nivel educativo del profesorado encuestado; a pesar de ello el profesorado sigue realizando formación de forma masiva ya que encuentra en ésta aspectos relacionales con los cuales cubrir otras necesidades no curriculares pero también esenciales para su bienestar personal y profesional.

## ABSTRACT

*On-site professional development for teachers, in their view, has average or little impact, according to the educational level of the professionals questioned. Nevertheless, teachers continue to attend INSET training sessions frequently, due to the fact that by doing so, they meet other non-curricular needs, which are*

## PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Formación permanente. Incidencia en el aula. Aspectos relacionales.

Bienestar personal y profesional.

*Teacher training. Classroom Impact. Personal and professional wellbeing.*

El profesorado carga en solitario, cuesta arriba y con gran esfuerzo, cual Sísifo moderno, la pesada carga de la responsabilidad de mejorar la Escuela y la Sociedad. Bajo una supuesta autonomía docente se le responsabiliza de la solución de todos los males sociales. Para que pueda enfrentarse a tales requerimientos se le inculca la *ilusión formativa*: todo problema educativo tiene una solución que pasa por formarse permanentemente. En su socorro acuden todo tipo de instituciones formativas desde las universidades hasta los sindicatos, colegios profesionales, ONGs y asociaciones de distinto signo y condición; entre ellas destacan las instituciones creadas al efecto: los Centros de Profesores. Diversas investigaciones señalan que la formación permanente tiene poca relevancia para el profesorado (Corrigan, 1979; Pérez Gómez, 1998). La investigación que presentamos de forma muy reducida<sup>1</sup> en este artículo se centra en el ámbito del Centro de Apoyo al Profesorado de

*La Formación Permanente pretende fomentar el desarrollo profesional de los docentes y la mejora de los centros. Cabe preguntarse si lo que se hace en dicha formación contribuye a ello de forma significativa.*

Fuenlabrada<sup>2</sup>. Su objeto es el conocimiento de los procesos y estrategias de formación permanente del profesorado y su incidencia en el desarrollo profesional de éste, tal como los valoran los propios sujetos en diferentes etapas de su vida, e interpretados por ellos mismos en contraste con su práctica diaria.

Como punto de partida, puede reconocerse que hay un acuerdo unánime en torno a la importancia de la Formación Permanente para el desarrollo profesional de los docentes y la mejora de los centros. Sin embargo, cabe preguntarse si lo que se hace en dicha formación contribuye a ello de forma significativa. Se realizan y se evalúan miles de actividades formativas de distinto origen y significado, pero no sabemos qué efectos tienen sobre la práctica educativa.

Como ejemplo consideramos que el Centro de Apoyo al Profesorado (CAP) de Fuenlabrada expide anualmente más de 2.000 certificaciones para una totalidad de más de 3.000 profesores; quitando los casos de profesores que hacen más de una actividad por curso puede calcularse que, anualmente, 1.600 personas realizan actividades de formación permanente en el ámbito de actuación de dicho CAP (municipios de Fuenlabrada, Humanes y Griñón).

(1) JIMÉNEZ COBO, B.: *Formación permanente del profesorado a través de los Centros de Profesores. El caso del CAP de Fuenlabrada (Madrid)*. Tesis doctoral defendida en 2006 en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid).

(2) Los datos que ofrecemos del CAP de Fuenlabrada son similares a los de otros Centros de Profesores de grandes ciudades.

## DISEÑO METODOLÓGICO.

El problema objeto de esta investigación se focaliza en el conocimiento de los procesos y estrategias de formación permanente del profesorado y su incidencia en el desarrollo profesional de éste, valorados por los propios sujetos en diferentes etapas de su vida, e interpretados por ellos mismos en contraste con su práctica diaria. (Jiménez Cobo, 2006).

Nuestra investigación tenía en cuenta, entre otras, dos perspectivas:

Una *perspectiva fenomenológica o interpretativa*, pues la finalidad básica de la investigación es la comprensión de la complejidad del sujeto/objeto de estudio. Se intenta comprender lo que ocurre con la formación permanente del profesorado una vez que se ha participado en ella. Se recogieron, a través de cuestionario elaborado al efecto, las opiniones del profesorado y se analizaron las memorias de las distintas actividades formativas analizadas.

Una *perspectiva crítica*. Para comprender la realidad desde el punto de vista de los implicados es necesario tener en cuenta los contextos sociales y políticos en el que se desarrollan las situaciones investigadas.

## POBLACIÓN Y MUESTRAS.

Esta investigación se ha centrado en el ámbito territorial del CAP de Fuenlabrada (Madrid). La muestra queda constituida según la Tabla I.

La unidad de análisis que se ha utilizado es la formación denominada *descentralizada* por ser los propios profesores los que proponen y demandan realizarla en sus centros educati-

vos. Esta formación se materializa a través de modalidades formativas como Seminarios, Grupos de Trabajo y Proyectos Institucionales. Además, se analiza, por un lado, las opiniones del profesorado que trabaja en los Centros de Educación Infantil y Primaria y, por otro, las del profesorado de los Institutos de Enseñanza Secundaria.

## ANÁLISIS DE LA INCIDENCIA DE LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS Y DE SUS ASPECTOS DIDÁCTICOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE.

Se han analizado las opiniones del profesorado respecto a unas actividades que realizaron años atrás. Estas respuestas fueron comparadas con las dadas, por ese mismo profesorado, sobre la incidencia que aquéllas actividades tienen sobre su práctica docente. De esa forma, se pretende determinar en qué forma inciden aquéllos aprendizajes en su cultura profesional y cómo pasan a formar parte de la misma. Véase Tabla II.

<b>Tabla II</b>					
<b>VALORACIÓN DE LA INCIDENCIA DE LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE.</b>					
<b>NIVEL EDUCATIVO. DATOS EN %</b>					
<b>N = Personas que responden al cuestionario.</b>					
	Muy alta	Alta	Aceptable	Baja	Muy baja
TOTALES N: 147	2,7	15,6	34,7	34	12,2
PRIMARIA N: 94	4,1	22	37,5	28	8,2
SECUNDARIA N: 53	0	5	31	44	19

<b>Tabla I. MUESTRA.- MODALIDAD FORMATIVA: FORMACIÓN REALIZADA EN LOS CENTROS</b>					
Número de actividades	Modalidades Formativas	Número de Centros	Centros donde se contesta al cuestionario	Centros de Educación Infantil y Primaria	Centros de Educación Secundaria
55	Seminarios: 25 Grupos de Trabajo: 17 Proyectos Institucionales: 13	28	N: 23	N: 16 69%	N: 7 31%
Número de certificados	Profesorado que finaliza las actividades*	Profesorado que queda en los centros en el momento de realizar la encuesta	Profesorado que contesta al cuestionario	Profesorado de Educación Infantil y Primaria	Profesorado de Educación Secundaria
768	475	285 60 % del profesorado que finaliza.	N: 147 51'6 % del que queda en los centros	94 64 %	53 36 %

\* Las discrepancias entre el número de certificaciones y el número de profesores que finalizan las actividades se deben a que un mismo profesor o profesora ha participado en varias actividades.



### Comentario:

A juicio del profesorado, las actividades formativas que han realizado en sus centros educativos ha sido Aceptable-Baja, aunque para más de la mitad del mismo podríamos decir que ha tenido una incidencia positiva. Este dato contrasta con las valoraciones positivas de estas mismas actividades realizadas por más del ochenta por ciento de los encuestados después de finalizar las actividades. Esto conduce a interrogarse por el sentido que tienen estas actividades para el profesorado. ¿Si las actividades fueron bien valoradas y siguen estando bien valoradas por qué no guardan la misma proporción en cuanto a su incidencia en la práctica del profesorado si ese era su principal objetivo? Es evidente que no todas las actividades formativas están enfocadas a la práctica inmediata, ni a una aplicación didáctica de las mismas, aunque ésta sea uno de los requisitos para su aprobación, desarrollo y evaluación positiva, es decir con derecho a certificación. Pero si luego lo aprendido, escuchado o practicado no se

## *El profesorado de Primaria y el profesorado de Secundaria realizan valoraciones diferentes sobre la Formación Permanente.*

aplica en las aulas, no repercute en el alumnado, ¿quién va a pedir responsabilidades? Nadie. El docente sabe que mucha formación se realiza *para uno mismo*, como satisfacción personal y no con afán didáctico, ni científico, y como tal se demanda. Por diversos motivos –curiosidad, aproximación a determinadas tecnologías como la Informática, convivencia con otras personas...- muchas de las actividades realizadas en los centros no han tenido una repercusión en las aulas ni han beneficiado directamente a los alumnos.

Aún con todo lo anterior, no se puede caer en el pesimismo, ya que la mayoría, un cincuenta y tres por ciento opinan que estas actividades han tenido, y luego veremos durante cuánto tiempo y en qué medida, una incidencia aceptable, alta o muy alta en su práctica docente.

### **MOTIVOS ADUCIDOS PARA VALORAR LA BAJA O MUY BAJA INCIDENCIA, EN LA PRÁCTICA DOCENTE, DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS.**

Se analizan, a continuación, los motivos aducidos para valorar la baja o muy baja incidencia en la práctica docente de las actividades realizadas, tanto por el profesorado de Primaria como por el de Secundaria. (Véase Tabla III)

Tabla III

#### **MOTIVOS ADUCIDOS PARA VALORAR LA BAJA O MUY BAJA INCIDENCIA EN LA PRACTICA DOCENTE DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS. NIVEL EDUCATIVO Y SEXO. DATOS EN % RESPUESTAS MÚLTIPLES**

	TOTALES 46,2% N: 68	PRIMARIA 36% N: 35	SECUNDARIA 63% N: 33	HOMBRES 64% N: 40	MUJERES 33% N: 28
No adquirí seguridad para el desarrollo de las clases	29,4	37,5	21	15	50
Hubiese necesitado más tiempo de formación	42,2	50	32	20	71,4
Hubiese necesitado mejor formación	33,8	22,5	49	20	53,5
Una vez conocida la temática no me pareció relevante aplicarlo al aula	25	12,8	38	25	25
Mi centro no reunía condiciones de espacio	1,4	1,7	3	0	3,5
Mi centro carecía de recursos materiales y técnicos	10,3	13,4	8	7,5	14,2
Participé en la actividad sólo por curiosidad	14,7	23	6	17,5	10,7
Participé en la actividad sólo porque necesitaba los créditos	14,3	17,3	12	12,5	17,8
Otros: Hubiésemos necesitado más trabajo personal (Seminarios informáticos)	8,8	11,3	0	5	14,2

(Aparecen sombreados los valores más altos de cada variable)

**Comentario:**

Entre los motivos señalados por el profesorado para considerar que la formación recibida ha tenido una incidencia baja o muy baja en su práctica docente aparece, en primer lugar, la falta de tiempo, en este sentido se manifiestan también la mitad del profesorado de Primaria y la mayoría de las mujeres. Esto lleva a la consideración de pensar en ciclos formativos más largos de un solo curso, que al parecer resultan insuficientes:

Para el profesorado de Secundaria, sin embargo, la razón de la escasa incidencia de la formación en su práctica docente, no se encuentra en el tiempo sino en la baja calidad de la formación recibida, en este sentido se manifiestan también más de la mitad de las mujeres. Para la mayoría de los varones, aunque con pocas diferencias entre las dos categorías anteriores, sería la falta de relevancia de los contenidos el motivo aducido.

El profesorado de Primaria y las mujeres señalan, en segundo lugar, que los nuevos aprendizajes no les aportaron la seguridad suficiente para poder llevarlos a la práctica, detrás de este motivo también podría estar esa falta de tiempo que se señalaba anteriormente. En tercer lugar aparece la curiosidad hacia los temas tratados como motivación para participar, es decir no se tuvo, en un primer momento, la intención de hacer un uso didáctico de ellos.

Para el profesorado de Secundaria la temática poco relevante y también la falta de tiempo en el tratamiento de dichos temas se perfilan como las razones principales que justificarían esa poca incidencia de la formación en la práctica.

El resto de las categorías resultan poco significativas en términos de frecuencias totales. Es interesante señalar un dato, que contrasta con uno de los mitos que se han creado alrededor de la formación permanente: sólo seis personas, un cinco por ciento del total del profesorado de Primaria manifiesta que participó sólo por los créditos, ¡y un dos por ciento del de Secundaria!. Quizás otros profesores y profesoras tuviesen esa intención inicial, pero acabaron encontrando una aceptable o alta incidencia de la formación en su práctica y no aparecen recogidos aquí.

**A juicio del profesorado, las actividades formativas que han realizado en sus centros educativos ha sido Aceptable-Baja, aunque para más de la mitad del mismo podríamos decir que ha tenido una incidencia positiva.**

Conviene comentar, por último, que la modalidad de formación en el Centro no es la más apropiada para la consecución rápida de créditos ya que el compromiso de asistencia es anual, mientras que en un curso se pueden conseguir esos mismos créditos en apenas un mes. Por otra

parte, la *formación en centros* es la más cómoda ya que se realiza en el propio centro y, en el caso del profesorado de Primaria, en horario de obligada permanencia en el centro. Quizás el hecho de estar en “formación continua”, ya que en casi todos los centros se realiza formación de este tipo, prácticamente todos los cursos y el hecho de ser mayoritariamente profesorado definitivo, hace que ya no se sienta esa presión por los créditos.

**BLAS JIMÉNEZ COBO**

IES ATENEA DE FUENLABRADA (MADRID)

*blasjimenezcobo@hotmail.com*

**BIBLIOGRAFÍA**

- Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. (2006): *Memoria anual de los Centros de Apoyo al Profesorado*. Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. .
- Corrigan, D. C. (1979): *Adult Learning and Development: Implications for Inservice Teacher Education: An American Point of View*. París, OCDE, 1979.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2000): *Bancos de Talento. Participación de la comunidad en los centros escolares*. Madrid, Sanz y Torres.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2006): “Creación de comunidades profesionales en los centros educativos” en *Revista Enseñanza*, 23: pp. 221-239.
- Pérez Gómez, A. I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.



**SEBRELI, Juan José**

## **El olvido de la razón. Un recorrido crítico por la filosofía contemporánea**

Editorial Random House Mondadori (Debate), Barcelona, 2007, 438 páginas.



En este mundo nuestro las más de la veces irracional, siempre es necesario poner un poco de cordura, o lo que es lo mismo desmitificar y deshinchar tanto engolamiento teórico-académico y tanto endiosamiento de los nombres ilustres de la filosofía postromántica y moderna del siglo XX.

Este maestro argentino del ensayo, con visión multidisciplinar y crítica, saca a la luz grandezas y miserias de aquellos a quienes

hemos considerado los grandes de la filosofía, desvela sus dobles juegos y engaños, que hoy con la perspectiva de la distancia en el tiempo se ve que estaban también hechos del mismo paño. Su actitud independiente y objetiva agrada a muchos lectores. Afortunadamente, con el paso de los años y la madurez llegamos a una consideración ética y objetiva sobre este periodo de la Historia de la Filosofía muy parecida a la de nuestro ensayista.

Interesante e inteligible libro, que el autor divide en nueve capítulos. Comienza por Shopenhauer, Nietzsche y Heidegger de quien descubre sus veleidades nazis. El cuarto, El psicoanálisis: entre la ciencia y la magia. El quinto y el sexto están dedicados al Estructuralismo y al Postestructuralismo. El séptimo al psicoanálisis francés: Lacan; el octavo a Foucault, una rebelión académica y acaba con el titulado Otras voces, donde habla de Sartre y su devoción por Stalin, con un apartado esperanzador sobre el humanismo. Juan José Sebreli tiene la heroicidad de escribirlo, publicarlo y prevenirnos de los peligros que pueden amenazar a la razón, ahora que corren vientos de postmodernidad y de vida virtual.

Concluye su libro un poco a la manera unamuniana, hablando del humanismo, como antropología filosófica del hombre de carne y hueso, afirmando que “confía, aunque sin certezas absolutas, en la capacidad del hombre –ser contradictorio, libre y condicionado, individual y social, sujeto y objeto—para comprender, elegir /.../, transformar /.../ y conferir un sentido racional al devenir histórico y a su propia existencia” (p.383). Buen revés para las dictaduras del pensamiento, a quienes no gustó nunca la historia, que es testigo de la verdad y progreso de la Humanidad.

**MIGUEL ÁNGEL GARCÍA LÓPEZ**

**GONZÁLEZ MONTERO DE ESPINOSA, Marisa y MARRODÁN SERRANO, M<sup>a</sup> Dolores**

## **La salud escolar también se mide.**

### **Guía práctica para el docente.**

Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”, Madrid, 2007, 124 páginas.



La preocupación por los trastornos asociados a la propia imagen se ha extendido en multitud de sectores de la sociedad: niños, jóvenes, adultos, familias. También entre las instituciones destinadas a prevenirlos, afrontarlos y tratarlos. Las instituciones educativas no podían, evidentemente, quedarse al margen cuando se considera que la salud es uno de los valores que la educación debe propiciar.

Máxime cuando nos encontramos

en una situación en la que la publicidad diseña frecuentemente sus estrategias muy atenta al gancho que determinados modelos corporales pueden ejercer sobre los potenciales consumidores; entre otros, los alumnos de los diversos niveles educativos.

En sintonía con estos objetivos, las autoras, reconocidas investigadoras sobre estos temas, pusieron en marcha en el CRIF “Las Acacias”, durante el curso 2003-2004, una investigación en la que colaboraron profesores y alumnos de distintos centros. Sus resultados se exponen en este volumen con un claro objetivo: alentar a que análoga investigación pueda realizarse en otros colegios e institutos siguiendo esta sencilla pero completa guía de actuación. Haciéndolo, los alumnos resolverán dudas sobre los trastornos alimenticios, calibrarán mejor su propia imagen corporal y adquirirán y pondrán en práctica conocimientos de Biología y Estadística. Este libro incluye, entre otros, capítulos sobre la conducta alimenticia y la práctica deportiva, la utilización de sustancias como el alcohol y el tabaco o sobre la visión del propio cuerpo como factor de predisposición a las alteraciones morfofisiológicas y dietéticas. Esta guía se encuentra en formato pdf en la pestaña de publicaciones situada en la página del CRIF “Las Acacias”, [www.educa.madrid.org/crif.acacias](http://www.educa.madrid.org/crif.acacias)

**RAFAEL GARCÍA ALONSO**

# NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES

La presentación de los artículos deberá ceñirse a los siguientes criterios:

1. Los artículos enviados deberán ser originales e inéditos. Se presentarán bajo título, acreditados con la filiación completa de los autores (nombre y apellidos; lugar y puesto de trabajo que desempeñan; dirección postal) y la declaración jurada adjunta acerca de su originalidad y de no haber sido publicados. Esta documentación será remitida por correo electrónico a [rafael.garcia.alonso@madrid.org](mailto:rafael.garcia.alonso@madrid.org). Los artículos se remitirán también en papel, y por duplicado, al Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”. General Ricardos, 179. 28.025 Madrid a la atención de Rafael García Alonso. El Consejo de Redacción se reserva el derecho de publicación y la potestad de introducir las modificaciones formales que considere oportunas.
2. Los trabajos se ajustarán al formato: DIN A4. Márgenes inferior y superior: 2,5 cm; izquierdo y derecho: 3. Interlineado sencillo. Fuente Arial de 12 puntos. Se emplearán los caracteres normales, negrita, cursiva o subrayado acordes con las reglas de la ortografía técnica (para la redacción se hará uso de la aplicación informática Word).  
El artículo empezará con el título, centrado y en minúsculas. Los subtítulos aparecerán en mayúsculas. Tras la finalización del artículo se incluirá el nombre del autor o autores, su adscripción profesional y la dirección de correo electrónico de cada uno de ellos.
3. Las notas, de existir, irán a pie de página, y serán breves y poco numerosas. En los listados bibliográficos, será necesario ceñirse a los siguientes ejemplos:

**Cita de un libro:** Apellidos del autor en mayúscula; inicial del nombre, en mayúsculas, seguido de un punto. Paréntesis en el que se incluirá el año de publicación, seguido de dos puntos. Título del libro, en cursiva. Lugar de edición y editorial (tras el título, todas las referencias irán separadas por comas). Indicación, si es necesario, de la página o páginas citadas.  
Bourdieu, P. (1998): *La distinción*, Madrid, Taurus. pg, 3.

**Cita de un artículo incluido en una revista:** Apellidos del autor en mayúscula; inicial del nombre, en mayúsculas, seguido de un punto. Paréntesis en el que se incluirá el año de publicación, seguido de dos puntos. Título del artículo entre comillas; nombre de la publicación periódica a la que pertenece el artículo, en cursiva; número de la publicación periódica. Número de páginas precedido de la abreviatura pp. (tras el título todas las referencias irán separadas por comas, salvo el número de la publicación).  
Lizcano, E. (1999): “La metáfora como analizador social”, en *Empiria* 2: pp. 29-60.

4. ADVERTENCIA: El Consejo de Redacción de esta Revista acepta para su consideración cuantos originales inéditos le sean remitidos, pero no se compromete a su devolución ni a mantener correspondencia sobre los mismos, excepto cuando hayan sido solicitados. Igualmente, la revista **Innovación y Formación** no se hace responsable de las opiniones de los autores que publican en ella.





La Suma de Todos

 Dirección General de  
Mejora de la Calidad de la Enseñanza  
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

**Comunidad de Madrid**

[www.madrid.org](http://www.madrid.org)