

MULTIÁREA

CANO, Ángel G. & PASTOR, Juan José, ed. lit. *Multiárea (2. Nuevas Competencias Docentes del Profesorado)*, 2007. Ciudad Real). *Multiárea (Nuevas Competencias Docentes del Profesorado)*. Ciudad Real: Escuela Universitaria de Magisterio. Universidad de Castilla-La Mancha. [págs; cms]

ISBN: Cano Vela, Ángel G. & Pastor Comín, Juan Jose (Coords.): *Nuevas Competencias Docentes del Profesorado*. Ciudad Real: Escuela Universitaria de Magisterio de Ciudad Real. Universidad de Castilla-La Mancha, 2007

ISBN – 13:

ISBN – 10::

MULTIÁREA. ISSN: 1886-1024

D. L:

C.D.U: 37 Educación. 37.012 Métodos de investigación educativas. 37.02 Cuestiones generales de didáctica y metodología. 37.04 Educación respecto al alumno. Coeducación. 373.2 Enseñanza preescolar/educación infantil. 373.3 Enseñanza elemental/Educación primaria/EGB. 373.5 Enseñanzas medias/Educación secundaria. 374 Enseñanza y educación extraescolares. 374.7 Educación de adultos. 376 Educación de grupos especiales. 377 Formación técnica. Formación profesional. 378 Enseñanza superior. Universidades. Escuelas especiales. 78 Música. 782/785 Géneros musicales. 786/789 Música para un instrumento musical determinado.

COORDINACIÓN EDITORIAL: Ángel Gregorio Cano Vela y Juan José Pastor Comín

EDICIÓN: Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Ciudad Real

IMPRESIÓN: Angama. C/ Pedro Muñoz, 1 – Pol. Ind. Larache – Tel.: 926 21 01 25 – 13005 Ciudad Real

DISEÑO DE LA PORTADA: CIDI. Universidad de Castilla-La Mancha)

EDICIÓN: Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Ciudad Real

REDACCIÓN, ADMINISTRACIÓN Y SUSCRIPCIONES

Multiárea. E.U. de Magisterio de Ciudad Real. Universidad de Castilla-La Mancha. Ronda de Calatrava, 3. C.P. 13003, Ciudad Real (España). Tfno. 926 29 53 00, ext. 3202 ó 3211

Página web: <http://www.uclm.es/cr/magisterio/>

Correos electrónicos: angelgregorio.cano@uclm.es

juanjose.pastor@uclm.es

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de los editores.

NUEVAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO
NEW TEACHING COMPETENCES

Ángel G. Cano Vela
Juan José Pastor Comín
(Coords.)



ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE CIUDAD REAL

MARZO, 2007

MULTIÁREA

DIRECTOR

Ángel Gregorio Cano Vela

COMITÉ CIENTÍFICO

Luis Arranz Márquez (Universidad Complutense de Madrid)
Pedro César Cerrillo Torremocha (Universidad de Castilla-La Mancha)
Onofre Ricardo Contreras Jordán (Universidad de Castilla-La Mancha)
Pablo Flores Martínez (Universidad de Granada)
Jesús G. Maestro (Universidad de Vigo)
Pedro Guerrero Ruiz (Universidad de Murcia)
Mariano Lambea (CSIC, Departamento de Musicología)
Manuel Angulo López-Casero (Universidad Autónoma de Madrid)
Roderdick Mc Gillis (University of Calgary)
Felipe B. Pedraza Jiménez (Universidad de Castilla-La Mancha)
Anthony Percival (University of Toronto)
Gerardo Piña (City University of New York)
Antonio de Pro Bueno (Universidad de Murcia)
Krzysztof Sliwa (Fayetteville State University)
Eduardo Urbina (Texas A&M University)
Mary S. Vásquez (Davidson Collage)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Ana Isabel Callejas Albiñana, José Luis Carlavilla Fernández, Víctor Carrero Rodríguez, Mercedes Enríquez de Salamanca Santigosa, David Gutiérrez Díaz del Campo, Óscar Jerez García, Montserrat Hurtado Molist, Mercedes López de los Mozos, M^a Luz López Delgado, Margarita Marín Rodríguez, Emilio Martínez Torres, Emilio Nieto López, Juliana Parras Armenteros, Irene Pinacho Sánchez, Isabel Rodrigo Villena, Lorenzo Sánchez López, Ángel Vázquez Morcillo

SECRETARIO DE REDACCIÓN

Juan José Pastor Comín

NUEVAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO

Ángel G. Cano Vela y Juan José Pastor Comín

(Coords)

Marzo 2007

Nº 2

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

Nuevas competencias docentes del profesorado, por Ángel G. Cano Vela y Juan José Pastor Comín

ENTREVISTA

Entrevista a Antonio Maldonado Rico, por Ángel Gregorio Cano Vela

ARTÍCULOS

El reto de la educación para la salud en la comunidad escolar, por Cristina Alonso Blanco y Diego José Villalvilla Soria

Últimas aportaciones sobre las creencias de los profesores desde el paradigma del pensamiento del profesor, por Alejandro Casado Romero y Luis Miguel Lacruz Alcocer

Cantar para escuchar, por Vicente Castellanos Gómez

Teatro, lógica y matemática en Educación Infantil, por José Antonio Fernández Bravo

Organización del Aula de Apoyo en un instituto de Enseñanza Secundaria, por Ana Isabel Fernández-Calvillo Lozano

Alarcos: un museo didáctico y un recurso para el profesorado y el alumnado de la Escuela de Magisterio, por Julia Hierro Mora y Julia Mora López

La enseñanza precoz de la lengua escrita. Fundamentos teóricos y legales. La lecto-escritura y la LOE, por Esther Nieto Moreno de Diezmas

La didáctica de la música en entornos virtuales: hacia un aprendizaje integral, por Juan José Pastor Comín

El uso del portafolio en la didáctica de la escritura, por Luis Fernando Rodríguez Martínez

El municipio como marco del conocimiento del medio natural, social y cultural, por Francisco Zamora Soria

CODA

VARIA BIBLIOGRÁFICA

AA.VV. [2007]; *Ediciones infantiles. Mis primeros clásicos*. Diario *El País*, S.L., por Ángel G. Cano Vela.....

PENROSE, R. [2006]: *El camino de la realidad. Una guía completa de las leyes del universo*. Barcelona: Debate, por Emilio Martínez Torres.....

Nuevas contribuciones a la Didáctica de la Música: 2006-2007, por Juan José Pastor Comín.....

III Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía en Ciudad Real y Almagro, por Francisco Zamora Soria.....

EVENTOS PEDAGÓGICOS, por Juan José Pastor.....

NORMAS DE PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

PRESENTACIÓN

NUEVAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO

El profesorado, no sólo ya en el ámbito de la Educación Infantil, Primaria, Secundaria sino también en el régimen de las enseñanzas universitarias, ha de decidir día tras día sobre los criterios didácticos que orienten y propicien del mejor modo posible el aprendizaje constructivo y significativo del alumnado. En este sentido, buena parte de sus competencias docentes han estado tradicionalmente relacionadas directamente con su acción curricular, esto es, con su determinación sobre el conjunto de factores que condicionan la selección de contenidos de sus programas, el diseño de actividades y la elaboración de los criterios e instrumentos idóneos para llevar a cabo los procesos de evaluación.

El camino hacia la Convergencia Europea y el bosquejo de un nuevo espacio de Educación Superior nos plantea, sin duda, nuevos retos que enunciados en términos de “competencias”, deben ser objeto de una profunda reflexión orientada hacia la práctica pedagógica cotidiana. Podemos decir sin reparo que del grado de conciencia que tengamos de, no sólo ya la trascendencia de los cambios que se avecinan, sino, muy especialmente, de los interrogantes que estos mismos suscitan en nuestro ejercicio profesional diario, dependerá que sepamos descubrir las fallas y las grietas de nuestro proceder: tierra removida que, contemplada desde una perspectiva de futuro, ofrece gracias al arado de la reflexión el vano abierto por la necesidad para el germen de futuras nuevas competencias. Tal vez el lector pueda encontrar en los trabajos aquí recogidos el mejor ánimo para esta futura empresa: la aventura de descubrir que el hombre sigue siendo un eterno posible.

ÁNGEL G. CANO VELA

JUAN JOSE PASTOR COMÍN

ENTREVISTA

ENTREVISTA A ANTONIO MALDONADO RICO

AN INTERVIEW WITH ANTONIO MALDONADO RICO

Antonio Maldonado Rico es profesor del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Ha sido decano de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la UAM y primer presidente de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación. Coordinó la Red de Magisterio que elaboró el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio.

Entrevista realizada por ÁNGEL G. CANO VELA

- P. En el primer número de la revista *Multiárea*, publicado en marzo de 2006, entrevisté a Antonio Moreno González, Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, quien decía textualmente:

Los diseños curriculares en las reuniones europeas a las que asisto apuntan ahora hacia las competencias que debe adquirir el estudiante... Más que una reforma curricular de contenidos vamos hacia una reforma profesional (p. 23)

La propuesta de directrices generales para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster –del 21-12-06– precisa que por adquisición de “competencias” hay que entender su acepción académica, y no su acepción de “atribución profesional”. Pero dado que esta reforma que emana de las directrices del EEES tiene unos marcados tintes mercantilistas, como se ha puesto de manifiesto, cabría plantearse si también la formación inicial de los maestros debe supeditarse a los intereses del mercado laboral. Y puesto que es una carrera muy demandada: ¿debemos diseñar unos planes de estudios que preparen graduados polivalentes y aptos para incorporarse a un mercado laboral diverso y cambiante, y no sólo formar “posibles” docentes?

- R. En primer lugar, yo no creo que la reforma de las titulaciones se sitúe en una óptica mercantilista, sino que se vincula a la necesidad real de adaptar nuestras titulaciones – es decir las que se imparten en las universidades españolas– para que permitan a nuestros futuros profesionales –en ese caso maestros– la posibilidad de trabajar en los países de la Unión Europea. No conviene olvidar, que todavía a día de hoy, un Diplomado español tiene un título que no se considera plenamente de carácter universitario y no permite ejercer la docencia ni siquiera como profesor de español, en el caso de un maestro o de una maestra. Ese fue el primer paso y como en tantos otros casos, ese cambio pone en marcha otros. Por ejemplo, que tenemos que pensar en qué tipo de profesional queremos formar, es decir, qué competencias o capacidades queremos que disponga. Y eso, a su vez, nos obliga a repensar a nosotros, los docentes universitarios, en pensar más en los estudiantes, en sus objetivos, en su tiempo, en sus necesidades y también creo yo que debe obligarnos a no invocar tradiciones académicas que nos obligan a decir que antes de empezar a ser maestro hay que tener determinados conocimientos, por meras cuestiones de identidad cultural. Pues bien, yo pienso que hay que formar a los mejores maestros para que contribuyan a mejorar lo más posible el sistema educativo y, por esa razón, tienen que ser antes de nada “empleables”, es decir tienen que ser capaces de obtener un trabajo como docentes. No soy de los que piensan en la necesidad de formación cultural específica para los Maestros, creo que tienen que tener la misma que un abogado o que un ingeniero y esa formación se adquiere en el Bachillerato y en la Ed. Secundaria. Tenemos que formar profesionales de la educación.
- P. El Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio, cuya elaboración dirigiste, y que resultó muy bien valorado, recupera la figura del maestro especialista y generalista al mismo tiempo puesto que deben ejercer de tutores y enseñar materias comunes. Ahora que tenemos los Reales Decretos que establecen las enseñanzas mínimas en el segundo ciclo de Educación Infantil –RD 1630/2006 del 29-12-06– y de Educación Primaria –RD 1513/2006 del 7-12-06–, y ya que tenemos unos plazos para la elaboración de los planes de estudios, ¿cómo podemos encajar las áreas de Lenguas Extranjeras, Educación Física y Educación Musical a la vista de la polémica que despertó su conversión en “itinerarios”?
- R. Necesitamos maestros y maestras que tengan a la vez una amplia formación general –pero siempre docente– como futuros tutores y eso lo

establece la LOE. Y también establece que determinadas materias deben ser impartidas por Maestros con la especialidad correspondiente, es decir, éstas que has comentado. Así que, de nuevo ¿qué podemos hacer? Yo sigo pensando que en los 240 créditos podemos formar a un buen maestro tutor que disponga de alguna de estas formaciones especializadas adquiridas a través de un itinerario. A la luz del documento sobre la Reforma de las Titulaciones universitarias de Diciembre de 2006, estoy convencido que habrá universidades que implanten otros itinerarios formativos distintos a estos. Pero también estoy convencido que los procedimientos de acceso a los centros docentes y el desempeño de determinados puestos van a estar vinculados a la obtención de alguna especialización a través de un itinerario. Pero no bastará con que aparezca el itinerario en el título, las administraciones educativas (ya se a el CCU, o el MEC o las Consejerías de Educación) deberán acreditar que el itinerario formativo en la especialidad que sea, garantiza plenamente que el Maestro o la Maestra puede desempeñar esa labor. Y eso sucederá, de una forma u otra, con todas las especializaciones que pueda considerar convenientes incorporar al sistema educativo el MEC o las consejerías de educación. Siempre fue así. Cuando se crea una nueva especialidad se establecen procedimientos para reconocer administrativamente a efectos internos esa capacitación a los docentes que la poseen. Yo pienso que la clave puede ser pensar que la administración educativa necesita Maestros con una especialidad y que dicha especialidad se adquiere a través de un itinerario. Otra cosa distinta es que sin duda veremos Master de Especialización para Maestros en diferentes disciplinas, entre las cuales estarán también Ed. Musical, Lenguas Extranjeras y Ed. Física. Y es muy posible que la realización de dichos Master dé lugar al reconocimiento de la capacidad para la ejercer la docencia en Ed. Primaria como especialista. El sistema está por definir, pero habrá de ser mucho más flexible de lo que es actualmente.

- P. Hablamos de “competencias” que deben adquirir los futuros maestros. Pero los responsables de su formación inicial se ven urgidos a una metodología basada en la adopción del crédito europeo que nos lleva a preguntarnos si es realmente viable esa metodología que propugna el MEC al hilo de las directrices del EEES debido a la masificación en muchas aulas de Magisterio y a la falta de profesorado, en algunos casos, espacios y medios para su puesta a punto. A ello habría que añadir si se ha preparado al profesorado responsable de la formación inicial de los

maestros para ese modo de enseñar, que en algunos casos es diametralmente contrario a las prácticas docentes actuales.

- R.** Los espacios y los recursos son tan limitados que estamos destinados a innovar nuevas formas de aprendizaje mediante estrategias diferentes. La primera de estas estrategias no puede ser otra que reducir las clases magistrales y que los estudiantes dediquen mucho más tiempo a leer por sí mismos. Además tenemos que potenciar, como se ha dicho tantas veces, las tutorías y la elaboración de pequeños proyectos de búsqueda de información o de investigación por parte de los estudiantes. Todo esto ya lo estamos haciendo en mayor o menor medida. Por otra parte, no olvidemos que una parte imprescindible de la acreditación de una universidad para impartir una titulación va a ser la disponibilidad de recursos materiales y humanos suficientes y, además, habrá de tener la calidad suficiente. No creo que el problema de los espacios sea muy grave. Me preocupa más el cambio en la actitud nuestra como profesores y para eso es conveniente que tengamos oportunidades para reflexionar colectiva e individualmente en la forma en que realizamos nuestras labores docentes. Por otra parte, las experiencias en adaptación de materias o cursos a créditos ECTS están mostrando básicamente tres realidades. La primera es que pueden introducirse cambios realmente significativos en los modos de afrontar la tarea docente en una materia concreta. La segunda puede ser que los cambios no son tan radicales como se podría suponer, dado que en muchas ocasiones supone sistematizar actividades, prácticas, tareas que de uno u otro modo ya se han realizado en alguna ocasión. Y, la tercera es, desgraciadamente, que muchas ocasiones son los estudiantes los más reacios a estos cambios, porque supone romper con una tradición boca-oreja-bolígrafo-papel-examen en la que se encuentran muy cómodos. También los cambios en la forma de aprender en la universidad traerán consigo cambios en la forma de aprender en el Bachillerato.
- P.** No podemos sino elogiar la predicada autonomía universitaria que leemos en la propuesta de directrices generales ya mencionada. Pero a nadie se le oculta que puede dar lugar a desigualdades dado que el punto de partida no es el mismo para las distintas universidades. Si no hay unas directrices específicas de profesiones reguladas, como se ha comentado, ¿cómo elaborar unos planes de estudios para la formación inicial de los maestros con unas competencias básicas comunes en todas las universidades?

R. Estoy convencido que las titulaciones de formación de profesorado, tanto los grados de Magisterio de Ed. Infantil y de Ed. Primaria como el Posgrado de Profesorado de Ed. Secundaria tendrán directrices específicas, dado que son profesiones reguladas. En todo caso existirá un margen de autonomía suficiente para poder especificar itinerarios y materias opcionales. Desde el último cambio de orientación del MEC en los planteamientos de la Reforma de las titulaciones, siempre que he tenido la oportunidad de hablar con algún responsable del MEC sobre estos temas, tanto de la Dirección General de Universidades como del Instituto Superior de Formación de Profesorado siempre se ha dado por hecho que tendrá que existir esta normativa común. Desde luego, en el caso del Posgrado o Master de Ed. Secundaria sin la existencia de dichas directrices específicas no sería creíble ningún cambio. Y en el caso de Magisterio, aunque existe bastante consenso compartido sobre cómo deben ser nuestras titulaciones –a pesar de las lógicas discrepancias sobre la extensión de los itinerarios– la existencia de dichas directrices nos permitiría pensar en incorporar a nuestros planes de estudio de características diferenciales, lo que desde luego, sería beneficioso.

Pero si esto no fuera así, es decir, si no existieran Directrices Específicas, las organizaciones académicas, entre ellas la Conferencia de Decanos, las organizaciones sindicales y, por supuesto, las autoridades del MEC y de las Consejerías de Educación deberían promover algún tipo de criterios de acreditación de la calidad de los planes de estudio, pero no a posteriori, como sucederá con todas las titulaciones, sino a priori. Es evidente que cuanto mayor sea el entorno de la libertad y la autonomía académicas respecto a los planes de estudio, más rigurosa y meticulosa tiene que ser la evaluación de la calidad de esos estudios.

P. Para finalizar, la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación también trabajó duro en la propuesta de Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, finalmente desechada, al igual que las fichas técnicas de Ed. Infantil y Ed. Primaria. Aunque la Conferencia de Decanos y Directores ya se ha pronunciado reiteradamente al respecto, qué podrías decir respecto al interés nunca antes mostrado de determinadas facultades disciplinares por impartir dicho Máster.

R. La credibilidad de la nueva formación inicial del profesorado de Ed. Secundaria reside, precisamente, en que sean las facultades de educación quienes organicen este master profesional. Los responsables del MEC

siempre aluden a que deben ser las universidades, en uso de su autonomía, quienes determinen a qué Facultad o Institución deben encomendarle dicha formación inicial. Pero todos ellos son firmes defensores de que en sus universidades sean las Facultades de Educación quienes lo hagan, con la debida colaboración. Algunas facultades sólo han mostrado interés por el Master Inicial de Formación de Profesorado porque, teniendo un escaso número de estudiantes, creen que esa titulación puede ser una de sus salvaciones. Craso error. Es más, es un error que pone de manifiesto lo anclada que está la universidad española –y sobre todo en algunos sectores de las facultades de ciencias y letras– en un modelo basado en el exceso de demanda de estudiantes. ¿Para ser profesor de matemáticas, se le puede exigir a alguien que tiene un grado en matemáticas, que adquiera nuevas competencias en matemáticas? Por el contrario, tendrá que adquirir competencias docentes cursando materias de educación, de sociología y psicología de la educación, de didácticas específicas, de organización escolar, tutoría, atención a la diversidad. En último término, lo menos importante es qué centro imparte las titulaciones sino las competencias que se pretende que adquieran los estudiantes. Estos sectores conservadores de algunas de la Facultades tradicionales de Ciencias y Letras harían mejor en reflexionar por qué tan escasos estudiantes pretenden seguir algunos de sus estudios y ofrecer respuestas originales, creativas y eficaces, en vez de dirigirse hacia titulaciones cuyas competencias recaen en el ámbito de la Formación de Profesorado, cuyos centros gozan de muy buena salud, entre otras cosas porque los estudiantes y también la mayoría de los profesores saben con claridad a qué tienen que dedicarse profesionalmente sus futuros graduados y hacia ello dirigen sus esfuerzos, con mayor o menor éxito, pero en definitiva con claridad de objetivos.

ARTÍCULOS

EL RETO DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN LA COMUNIDAD ESCOLAR

THE CHALLENGE OF HEALTH EDUCATION IN SCHOOLS

CRISTINA ALONSO BLANCO
UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS

DIEGO JOSÉ VILLALVILLA SORIA
GRUPO DE FORMACIÓN EN ATENCIÓN
AL NIÑO Y ADOLESCENTE.
SOCIEDAD DE ENFERMERÍA
MADRILEÑA EN ATENCIÓN PRIMARIA

RESUMEN: La educación para la salud ha sido siempre uno de los aspectos insuficientemente recogidos en el currículum de las distintas etapas educativas. Este trabajo pretende ofrecer no sólo los orígenes de su formulación, sino la forma en la que a través del proceder legislativo ha sido implementado en el sistema educativo. De este modo se analizarán los grados de cooperación de los distintos agentes que intervienen en la educación del niño para determinar los factores que propician la mejor concreción en el currículum de un elemento significativamente transversal.

PALABRAS CLAVE: Educación para la salud, transversalidad, Historia de la educación, Formación del profesorado, Intervención escolar

ABSTRACT: Health education has always been one of the aspects which has been insufficiently covered under the national curriculum at key educational stages. This paper attempts to offer not only the origins of its beginnings, but also the way in which, through legislative procedure, it has been implemented in the Education System. With this in mind, the level of cooperation of various sectors, which play a role in primary and secondary education, will be analysed, in order to determine the factors which offer the best concretion within the curriculum of a significantly transversal element.

KEYWORDS: Health Education, Transversality, Pro-Active Teaching, the History of Education

1. INTRODUCCIÓN Y REFERENCIA HISTÓRICA

La etapa escolar constituye un período amplio de la vida del niño. El lactante recibe cuidados muy sistemáticos por parte del sistema sanitario, pero el escolar acude en menor medida a la consulta. Sin embargo, la etapa escolar es fundamental, tanto para el despistaje de problemas que puedan afectar a su desarrollo como para la adquisición de hábitos saludables que potencien la autonomía y el autocuidado del niño.

La Educación para la Salud (EpS) siempre ha estado presente en la escuela, con mayor o menor intensidad, especialmente en el área de las ciencias de la naturaleza. Linville, en 1909, ya sugería que los cursos de biología debían incluir la higiene, la sexualidad, los efectos del alcohol y los narcóticos, la prevención de enfermedades, etcétera. Así pues, desde hace tiempo se han venido tratando temas de higiene, vacunaciones, infecciones, inmunidad, alimentación, etcétera, unas veces porque su estudio era prescriptivo y estaba contemplado en los programas oficiales, y otras por el interés y la profesionalidad del profesorado, que veía en ellos su potencialidad educativa y la necesidad social de incluirlos en el conocimiento escolar.

La primera definición de *Educación para la Salud en la Escuela* que se da en la Unión Europea (UE) fue la aprobada en el *Simposio sobre Educación para la Salud en la Formación Inicial del Profesorado* celebrado en Luxemburgo en septiembre de 1986 y organizado por la Comisión de la entonces Comunidad Económica Europea (CEE) que la define como

un proceso basado en principios científicos que aprovecha las oportunidades de aprendizaje planificadas, para capacitar a los individuos, tanto si actúan de forma unipersonal como si lo hacen colectivamente, para que puedan tomar decisiones razonadas en temas relacionados con la salud y obren en consecuencia.

Esta definición introduce la EpS en la escuela de una manera clara aprovechando la infraestructura educativa existente, solamente queda fijar y distribuir la programación de la EpS en el currículo formativo.

En 1989 de forma definitiva y con pocas variaciones sobre la definición anterior, la Comunidad Económica Europea adopta la definición de Educación para la Salud en la Escuela y es recogida en la Resolución 89/C3/01 como:

Un proceso basado en principios científicos que emplean oportunidades planificadas de aprendizaje a fin de permitir que los individuos, tanto por separado como en forma colectiva, elaboren decisiones informadas sobre cuestiones relativas a la salud e influyan

en ellas. Se trata de un amplio proceso pedagógico que debe ser asumido tanto por la familia como por la comunidad docente y social¹.

El marco de la EpS en la Escuela a nivel internacional poco discrepa del de la Unión Europea, y así, en 1991 la OMS, UNESCO y UNICEF conjuntamente, definen la educación para la salud en la escuela como el conjunto de

oportunidades educativas en favor de la salud, tanto dentro como fuera de la escuela; que actúe para armonizar los mensajes de salud procedentes de diversas fuentes que afecten a los alumnos; y que capacite a los niños y jóvenes a actuar en favor de una vida sana y de mejores condiciones de salud [1992: 8].

El proceso de formalización de la educación para la salud en la escuela pasa por distintas etapas que nos llevan a pesar de ser un debate continuo la implantación es desigual en el contexto europeo [Martin Rivas, 2002], considerándose las siguientes fases:

ETAPA DE NACIMIENTO (*década de los 50*)

Aunque los primeros pasos se dieron después de la Primera Guerra Mundial, no fue hasta abril de 1953 cuando la OMS desde la Oficina Regional para Europa, organizó la *I Conferencia Europea sobre Educación Sanitaria del Público*, celebrada en Londres, y en sus conclusiones intenta impulsar la Educación para la Salud en la Escuela contando con la participación de alumnos, padres y profesores, si bien su introducción en la escuela la deja a la motivación y buena voluntad del docente.

ETAPA DE IMPULSO DE LA FORMACIÓN DEL MAESTRO (*década de los 60*)

De la gran preocupación de la OMS y de la UNESCO y después de la creación del Comité de Expertos en Preparación del Maestro para la Educación Sanitaria, que emite un Informe en 1960, se realizó en París en 1961 el *Simposio Europeo sobre la Preparación de los Maestros en la Educación Sanitaria*.

¹ Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo de 23 de noviembre de 1988, relativa a la educación en pro de la salud en las escuelas. Diario Oficial de las Comunidades Europeas n° C 003 de 05/01/1989 pag. 0001 - 0003.

ETAPA DE DETERMINACIÓN DE CAUSAS DE LA SALUD (*década de los 70*)

Uno de los antecedentes históricos de mayor trascendencia en lo relativo a Educación para la Salud en general y en particular a la EpS en la Escuela, es el denominado *Informe Lalonde* [1974]. Elaborado por el Ministerio de Sanidad de Canadá en 1974, nace del estudio de los factores determinantes de la salud, estilos de vida, medio ambiente, biología humana y servicios sanitarios, con el objetivo de dirigir el gasto sobre aquellos que lo hacen de una manera más importante, demostrándose que son los estilos de vida y el medio ambiente.

ETAPA DE ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS (*década de los 80*)

En 1980, la OMS-Región Europea, formula el programa *Salud para todos en el año 2000*, que concreta, en 1984, para su desarrollo en 38 metas de salud, donde se recogen, entre otras, las condiciones previas para la salud y haciendo referencia de forma específica a la escuela, la programación y las actividades a realizar, recogiendo el objetivo más importante de Educación para la Salud en la Escuela, que es el de responsabilizar al niño de su propia salud, así como factores determinantes de la salud como es el comportamiento individual.

En 1985 la Comunidad Económica Europea organizó el Simposio Internacional sobre *“El Papel del Maestro en la Educación para la Salud*, creándose dos grupos de trabajo, uno sobre la *Promoción de la Salud de los Jóvenes de Europa* y otro para elaborar un *Manual de Formación para el Maestro en Educación para la Salud*.

ETAPA DE IMPLANTACIÓN Y DESARROLLO (*principios de los 90*)

En 1990 se celebró en Dublín del 7 al 9 de febrero la Primera Conferencia Europea sobre *La Educación para la Salud y la Prevención del Cáncer en las Escuelas*, organizada por la Comisión Europea, donde se realizaron una serie de recomendaciones que han marcado las directrices generales de la *Educación para la Salud en la Escuela en Europa*, entre las que cabe destacar, el que la EpS deba incluirse en los programas de educación infantil, primaria y secundaria; que se incida en los aspectos positivos de un modo de vida sano; que se incluyan en los programas de estudios “el tratamiento repetido de temas clave relativos a la salud a lo largo de la vida escolar de los niños.

También en 1992 se crea la *Red de Escuelas Promotoras de Salud*, por medio de la Oficina Regional para Europa de la OMS, el Consejo de Europa y la Comisión Europea. Los principios de la Red en cuanto a la promoción de la salud son, considerar a la familia como esencial, buscar la participación activa del alumno, tener en cuenta siempre las creencias y valores, la autoestima y la autonomía personal, gran importancia del entorno físico de la escuela, papel ejemplarizante del profesor, la relación escuela y comunidad.

Con el desarrollo de la *Atención Primaria de Salud* a partir de la *Ley General de Sanidad los Programas de Salud Escolar* que han ido evolucionando progresivamente desde actividades fundamentalmente asistenciales de detección de patología hacia un mayor protagonismo del objetivo educativo. Esta transición se produce debido a la progresiva implantación del *Programa de Atención al Niño Sano* en los centros de salud. De esta forma que algunas actividades que en otros tiempos se han realizado en la escuela son ahora innecesarias. De esta forma la educación para la salud en la escuela no debe ser entendida como simple respuesta a demandas o iniciativas puntuales, sino como un aspecto más de la atención integral al niño en su medio.

En el año 2000, cuando se realiza la segunda conferencia internacional sobre Educación para Todos, estas "sinergias" ya eran bastante bien conocidas. Existía evidencia que avalaba el uso de "estrategias coordinadas múltiples" cuidadosamente seleccionadas para ejercer una influencia positiva sobre las condiciones y comportamientos que contribuían a favorecer mejoras en la salud de los escolares. Se consolida de esta manera modelo de abordaje biopsicosocial de educación para la salud en la escuela sin embargo es necesario definir con claridad un modelo que consolide la educación para la salud en el ámbito educativo mejorando el desarrollo de la transversalidad y la participación de la comunidad en la salud escolar y quizá estableciendo la educación para la salud como una asignatura independiente en algún momento del ciclo educativo.

2. DIMENSIÓN PSICOSOCIAL DE LA PROMOCIÓN DE LA SALUD EN LA ESCUELA. POR QUÉ UN ENFOQUE INTEGRAL A LA SALUD ESCOLAR EN LUGAR DE INTERVENCIONES INDIVIDUALES

Si bien una educación para la salud escolar que no se encuentre reforzada –o que no cuente con el apoyo de acciones que fomenten o privilegien el entorno y la salud escolar– podría mejorar el conocimiento de los estudiantes en materias de salud, ésta tiene una menor probabilidad de traducirse en actitudes y prácticas sistemáticas que la fomenten, el principal objetivo de la educación para la salud. Por consiguiente, para ser verdaderamente efectiva, la educación para la salud escolar debe implementarse desde una perspectiva mucho más amplia que considere un enfoque integral de salud escolar, donde la educación para la salud orientada a las destrezas se conjugue con las políticas de salud escolar, los entornos de aprendizaje saludables y los servicios de salud escolar.

Los conceptos de salud y de EpS han ido evolucionando. En 1946, la OMS definió la salud como *el estado de completo bienestar físico, mental y social y no sólo la ausencia de enfermedades e invalideces*² y la EpS ya no trata únicamente de ofrecer información, sino de capacitar a las personas para que puedan ejercer su libertad de elegir las pautas de conducta que más les interesen para mejorar su calidad de vida. Este interés por el aspecto conductual sin forzar la libertad, se basa en el desarrollo de actitudes positivas hacia la salud, cimentadas en una escala de valores con el atractivo suficiente como para que pueda ser asumida libremente por el individuo. Recogiendo esta tendencia en 1983 la OMS indica que la EpS es

cualquier combinación de actividades de información y educación que lleve a una situación en que la gente desee estar sana, sepa como alcanzar la salud, haga lo que pueda individual y colectivamente para mantener la salud y busque ayuda cuando la necesite³.

La consecuencia práctica de este planteamiento es la de poder distinguir entre los siguientes modelos de realizar EpS.

² Organización Mundial de la Salud (1946): *Carta Constitucional*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

³ Organización Mundial de la Salud (1983): *Nuevos métodos de educación sanitaria en la acción primaria de salud*. Informe técnico núm 690. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

2.1 MODELO INFORMATIVO PREVENTIVO

Trata de impartir conocimientos sobre la salud y pretende modificar los hábitos considerando la salud como algo individual que se consigue con la adquisición de conocimientos y de normas de higiene y de comportamiento.

Este modelo se centra en la mera información y no se plantea el ambiente, la cultura y la estructura social. La salud está fuera del contexto real. El modelo está ajustado al aprendizaje y a la transmisión de contenidos siendo su forma de comunicación unidireccional.

La iniciativa parte del educador/a y de las instituciones, a veces la metodología en este modelo, así como el proceso formativo no permiten que el educando pueda realizar una estructuración mental adecuada y dificulta que se interrogue a cerca de la problemática de salud en la comunidad, ni en la autorresponsabilidad en materia de salud. Es un modelo autoritario e individualista.

2.2 MODELO PERSUASIVO, CONDUCTUAL Y COMPORTAMENTAL

Pretende que la persona adquiera habilidades para cambiar su comportamiento adoptando conductas saludables en la convicción de que son las conductas saludables las responsables de la Salud, siendo esta un fin en sí misma. Es una EpS práctica.

El inconveniente de este modelo es que se supone equivocadamente que los individuos son totalmente libres para elegir su estilo de vida al margen de la presión de su medio social, y además no deja sitio a la participación crítica del educando.

Este modelo sí se interesa por la cultura y por los valores de los grupos donde intenta actuar, y su base es la motivación y la persuasión para modificar comportamientos sin entrar en la reflexión de la acción comunitaria sobre las estructuras sociales responsables de dichos comportamientos.

Como indica Minkler [1989:17-30], las actividades dirigidas a la promoción de estilos de vida saludables, basadas exclusivamente en estrategias orientadas en los cambios de comportamientos individuales, tienen el peligro de culpabilizar a las personas de su posible falta de salud, de tratar a la enfermedad como si fuese el resultado absoluto de un fracaso personal,

dejando de lado los riesgos del entorno e ignorando la conexión existente entre los comportamientos individuales y las normas y estímulos sociales.

2. 3. MODELO PARTICIPATIVO DE DESARROLLO PERSONAL

Este modelo trata de que la persona busque la vida diaria como una experiencia saludable presentándole como responsable de su salud, solidario y comprometido con los demás en el cambio de las estructuras sociales sanas e igualitarias. Es una EpS crítica.

Además entiende que las personas y su entorno están en una interacción que determina la salud. Se deduce entonces a la salud como proceso de transformación y adaptación al ambiente que se promueve desde el individuo y desde la comunidad.

Su perspectiva es plural en la que participan y dialogan la comunidad, el educador sanitario y otros profesionales. En definitiva la nueva perspectiva en EpS participativa, crítica y emancipatoria no separa la salud de la estructura social donde pretende actuar, y desarrolla una conciencia social reduciendo las desigualdades ante la salud, investigando con la comunidad y poniendo énfasis en la participación.

A nivel práctico los proyectos e intervenciones educativas pretenden trabajar los contenidos que se han de abordar en la Eps mediante un “aprendizaje significativo”, por el cual la persona aprende desde sus experiencias, vivencias y modelos *cognitivos* previos, reorganizándolos y modificándolos ante nuevas informaciones o experiencias que se dan en el proceso educativo. Es el modelo denominado “aprendizaje significativo” suele ser priorizado en Eps por los profesionales sanitarios por se él que mejor se adecua a la población diana.

El objetivo fundamental de la educación es el aprendizaje en las tres áreas de la persona: la cognitiva (pensar), afectiva (sentir) y psicomotora o de las habilidades (hacer).

Un aspecto muy importante para lograrlo es el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces. En el proceso de aprendizaje hay que tener en cuenta el *proceso de cambio de comportamiento* que pasa por las siguientes fases [Rochon, 1991]:

1. Conocer el problema y estar interesado por él.

2. Sentir la necesidad de tomar una decisión.
3. Tomar una decisión.
4. El intento.
5. Adoptar.
6. Interiorizar.

En la práctica se trata de que el/la educador/a facilite a los educandos el conocimiento de su situación y hablar de ésta. Primero hay que escuchar de forma activa y ayudarles a pensar más que pensar por ellos, no ofrecerles soluciones, sino facilitar que lleguen ellos/as a las suyas propias. Se trata de promover comportamientos. Creando un clima tolerante, con un rol de facilitación, de ayuda y apoyo.

Las tipologías de EpS grupal pueden llevarse según Pérez Jarauta [1998] a cabo sobre los aspectos que seguidamente referimos.

A. Estilos de vida

Se trabaja sobre cambios de comportamiento en salud pero teniendo en cuenta las condiciones de vida que los condicionan. En nuestra sociedad determinadas enfermedades y problemas de salud como eventos cardiovasculares, algunos cánceres, accidentes con altas tasas de morbimortalidad e importantes consecuencias personales, familiares, políticas y sociales, se relacionan con estilos de vida y comportamientos individuales y, admiten la posibilidad de una posición activa por parte de la propia persona.

La disminución y el control de factores de riesgo en determinados sectores de la población y/o en determinadas personas, proporcionan enormes beneficios en promoción de salud y prevención de enfermedades. Los estilos de vida o la manera general de vivir, en la cual interactúan factores de todo tipo como economía, política, cultura, la vida familiar, el trabajo, las tradiciones y costumbres, y la etapa vital en la que se encuentre cada uno, hacen algunas maneras de vivir más atractivas, factibles y apropiadas que otras. Para ello la estrategia de PS incluye intervenciones en el entorno físico, cultural y económico para que las opciones saludables sean las más fáciles de elegir. Por ejemplo:

- Prevenir /Ayudar a dejar el hábito del tabaco, consumo de alcohol...
- Educación alimentaria.

- Ayudar a controlar la ansiedad. Manejo del estrés.
- Educación sobre riesgos y estilos de vida en adolescencia, juventud, en minorías étnicas.
- Educación para la prevención de riesgos en adolescentes.

B. Etapas vulnerables o transiciones vitales.

Son el conjunto de acontecimientos vitales que requieren, por parte de la persona, elaboración emocional, cambios significativos de su forma de vida e incluso de su propia identidad, y adaptación a un nuevo período de su existencia. Estos acontecimientos suponen crisis psicosociales de mayor o menor peso. En este caso se trabaja sobre los procesos de cambio y remodelación personal. Se intenta capacitar previamente a las personas para abordar los cambios y para el manejo y elaboración de la propia situación, así como en la capacitación en autocuidados físicos y emocionales. Por ejemplo:

- Educación para maternidad / paternidad.
- Duelo, enfermedad o incapacidad en miembros de la familia.
- Educación parental.
- Educación para la salud en la adolescencia.

C. Procesos crónicos

Son diversos procesos, cada uno de los cuales muestra una amplia variabilidad de presentación y tienen diferentes consecuencias negativas en la salud y en la calidad de vida, con restricciones frecuentes en las actividades de la vida diaria, grandes costes personales, familiares y sociales.

La educación para la salud constituye una herramienta fundamental en la atención a estos procesos y forma parte del tratamiento. Se trabaja especialmente el autocuidado y el control de la enfermedad, el uso racional de recursos y la aceptación y socialización del rol del enfermo en su contexto personal, familiar y social.

Las personas, tras ser diagnosticadas de una enfermedad crónica presentan necesidades educativas. La aceptación de la enfermedad, los autocuidados y su control. Son ejemplos: educación en diabetes, educación en enfermedades pulmonares crónicas, educación en obesidad. Son actividades para que el alumno desarrolle capacidades y para manejar la situación de salud de que le afecta.

D. Dinamización social y desarrollo comunitario en salud.

Se pretende contribuir a fortalecer la conciencia social y favorecer la capacitación sobre el proceso de salud-enfermedad, los sistemas de atención a la salud y los mecanismos de participación comunitaria en salud. Se trata de realizar un trabajo con la comunidad de educación crítica, que respete al individuo, potencie su autonomía, tenga en cuenta las características socio-culturales y económicos-sanitarias del grupo humano donde se realiza, y favorezca la maduración y el desarrollo personal. Aborda la dimensión física, psicológica y social del grupo escolar destacando los siguientes aspectos [Young, 1989]:

Con relación a la **dimensión física** de la salud, una escuela saludable es aquella que:

- Cuida su infraestructura de tal modo que intenta que se convierta en un lugar cómodo y agradable tanto para el profesorado como para el alumnado: árboles y arbustos en el patio, macetas con plantas en las aulas, paredes convenientemente pintadas y decoradas, etc.
- Posee armarios, percheros, sillas y mesas ergonómicas que se encuentren en buen estado y son adecuadas al tamaño de quienes las usan.
- Los lavabos y aseos están limpios y tienen espejos, papel higiénico, jabón, toallas o secadores eléctricos, etc. de forma que puedan ser utilizados sin restricciones.
- El servicio de limpieza funciona y se observa la colaboración del alumnado en el mantenimiento del edificio: papeles en las papeleras, suelos sin trozos de tiza ni comida, etc.
- La iluminación de los espacios, así como la calefacción y la ventilación son las adecuadas, ventanas a la izquierda, etc.
- Las aulas de estudio y el patio de recreo tienen una superficie apropiada para el número de alumnos.
- No existen barreras arquitectónicas que dificulten la movilidad de personas con minusvalías, sin que esto signifique que no existan elementos protectores o de seguridad.

- Los accesos al centro están vigilados y con las indicaciones de semáforos o señales de tráfico adecuadas.
- Se desarrollan, al menos de manera informativa-preventiva-normativa, los temas de salud que más preocupan en la actualidad.

La dimensión psíquica atiende principalmente al «clima» o ambiente de aprendizaje que se forma en el **aula**, directamente relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje, con las siguientes características definitorias:

- Es sensible a las señales emitidas por el alumnado, a veces no expresadas verbalmente por su incapacidad de exponer sus propias necesidades, y las trata adecuadamente incluyéndolas en su currículo escolar
- Atiende, en la elaboración de sus programaciones, a la adquisición de conceptos, habilidades y actitudes que permitan a los alumnos y alumnas realizar actuaciones de manera individual y colectiva que mejoren la calidad de vida.
- Utiliza una metodología didáctica basada en situaciones problemáticas que afectan directamente al alumnado, de manera que su solución potencia su autoestima y su capacidad de tomar decisiones informadas sobre su estilo de vida.
- Desarrolla las capacidades necesarias para identificar los factores de riesgo, asociar el riesgo al daño y reconocer las raíces de la enfermedad y del malestar.
- Evita las situaciones amenazantes, y no utiliza el castigo como instrumento de aprendizaje, ni los exámenes como arma de castigo, antes bien los consideran como una situación de reflexión conjunta alumnos-profesores, sobre lo realizado en el aula.

La satisfacción del alumnado por vivir en un ambiente como éste reside en que aborda sus necesidades de aprendizaje, permite que experimente condiciones capaces de promover situaciones nuevas, posibilita las relaciones afectivas y sociales, realiza el trabajo con agrado, contextualiza los problemas de estudio en el entorno próximo, etc.

La **dimensión social** viene definida por las características de la atmósfera que posee el centro, creada por todos los estamentos que en él participan. Entre estos aspectos podemos destacar:

- Se realizan actividades que favorecen las relaciones personales entre profesores y alumnos.
- Se facilitan vehículos de expresión para todas las personas que viven el centro (tablones de anuncios, revistas, participación en los órganos colegiados del centro, etc.), de forma que se pueden emitir opiniones, sentimientos, ideas, que colaboren en el buen gobierno de la institución.
- Las decisiones cotidianas se traducen en una visión crítica y solidaria con el medio (elección del tipo de papel, posibilidades de reciclado, grado de utilización de la corriente eléctrica, del agua, etc.).
- Se reconoce el papel ejemplarizante del profesorado y del personal no docente, lo que obliga a éstos a cuidar determinadas pautas de conducta, especialmente durante su estancia en el centro.
- Se promocionan ciertos hábitos de vida procurando hacer fáciles los comportamientos saludables (alimentación equilibrada en el comedor, posibilidad de higiene bucodental después de las comidas; ducha después del ejercicio físico, etc.).
- Dispone de orientación psicopedagógica para atender a todo el alumnado.
- Se realizan revisiones de salud y las vacunaciones necesarias para una acción preventiva, que se contextualizan dentro de las actividades de enseñanza-aprendizaje de forma que no aparezcan como un elemento anecdótico.

La participación de todas las personas relacionadas con la escuela saludable configura el ambiente social que la caracteriza. En ella se trata de utilizar el currículo oculto como una vía de transmisión de actitudes y valores, y los objetivos que se fijan se hacen explícitos también al alumnado para que contribuya en su desarrollo y no sea una cuestión exclusiva del profesorado.

3. ABORDAJE TRANSVERSAL DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD

Los decretos que desarrollan la LOGSE⁴ y que establecen el currículo de las diferentes etapas educativas, hacen mención de las materias o líneas «transversales» sin explicitar con claridad el significado del término. No obstante, todas las asignaturas tienen en su programación contenidos que tratan problemas medioambientales, de consumo, de prevención de conductas poco saludables, de coeducación, de convivencia, etc. En concreto, en el área de Conocimiento del Medio/Ciencias Naturales se tratan la salud y el medio ambiente; en el área de Lenguaje se estudia la comunicación interpersonal; en Educación Física, la contribución al desarrollo locomotor, etc. De esta forma se han recogido las peticiones de muchas instituciones (Administraciones de Sanidad y Consumo, de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, etc.) y grupos de profesores que, desde hace tiempo lo vienen incluyendo en sus programaciones.

Sin embargo, este nivel prescriptivo ha sido superado [Gaviria, 2001] y el concepto de transversalidad ha cambiado en poco tiempo, enriqueciéndose con aportaciones fruto de un intenso debate entre el profesorado y la experiencia adquirida al generalizar su tratamiento. Se ha pasado de ciertos contenidos que deben ser contemplados en las diversas disciplinas, como la higiene, el recibo de la luz, la vivienda, la contaminación ambiental, etc., a representar el conjunto de valores, actitudes y comportamientos más importantes que deben ser educados. Es símbolo de innovación, de apertura de la escuela a la sociedad, incluso a veces se utiliza como paradigma de la actual reforma educativa [Gaviria, 1996].

La transversalidad, que plantea la distribución de la programación de la Educación para la Salud por todas las áreas del currículo. Esta distribución aparece por la demanda de la sociedad de incorporar nuevos temas relacionados con la salud en el currículo escolar y sobre todo para evitar quitar tiempos a áreas ya establecidas. Es por tanto una responsabilidad de toda la comunidad educativa [Busquets, 1993].

⁴ Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica de 3 de octubre de 1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE de 4 de octubre de 1990.

Se plantean una serie de orientaciones didácticas que son fundamentales a la hora de la impartición de la Educación para la Salud en la Escuela [Nieda, 1992], entre las que cabe destacar:

- La concepción constructivista del aprendizaje de la EpS; partiendo de las ideas previas y comportamientos sobre salud y teniendo en cuenta las creencias, sentimientos y valores, se trata de construir sobre ellas, siendo un objetivo importante de la educación para la salud el desmontar las falsas creencias sobre todos los temas relacionados con la salud.
- Aprendizaje de la EpS como cambio conceptual; debe cambiarse el concepto de que la salud nos viene dada en función de factores ajenos a nosotros mismos o factores internos no controlables por nosotros.
- Aprendizaje como tratamiento de problemas de salud; el planteamiento problemático a la hora de abordar el aprendizaje de temas de salud es eficaz al implicar al niño en el tema, y más si se trata de conflictos de salud presentes en el medio que rodea al alumno y que éste debe resolver.
- Función social del aprendizaje de la EpS; la Educación para la Salud realizada en la escuela tiene que repercutir en el niño pero debe trascender al propio centro educativo, a la familia y a la comunidad.
- Aprendizaje de la EpS en interacción; es necesario procurar la participación del niño, pues al implicarse activamente el aprendizaje resulta más eficaz, el profesor debe facilitararlo por medio de dinámica de grupos, trabajos en equipo.
- Cambio del papel del profesor, que no solo debe enseñar conocimientos, sino que debe motivar al alumno, plantea problemas de salud, diseña actividades, aporta materiales, elabora conclusiones, colabora con los equipos de salud.
- Cambio del papel del alumno respecto a la EpS; el alumno debe ser más activo, más participativo, no ser un mero receptor de contenidos, no sólo tomar notas y repetirlas, debe aprender significativamente, adquiriendo actitudes saludables, como la mayor autoestima, autosuperación y mayor capacidad de decisión.

- Importancia de los objetivos actitudinales en la EpS; considerando la actitud como la predisposición a la acción, es muy importante tener en cuenta aquellas actitudes, valores y normas presentes en el niño para la consecución de objetivos de educación para la salud.
- La unidad didáctica como propuesta de actividades; la unidad didáctica es el instrumento o herramienta de trabajo más importante del docente la cual debe ser programada contemplando todas sus partes.
- Cambio en la evaluación, que no solo debe hacerse de los conocimientos que ha adquirido el alumno sino también de las actitudes y comportamientos nuevos. Se deben evaluar las repercusiones que la educación para la salud realizada en la escuela ha tenido sobre el propio centro, la familia y la comunidad. Como en todos los procesos educativos, se debe hacer una evaluación inicial, continua, intermedia y final, siendo el instrumento de evaluación más importante de la educación para la salud la observación, pues con ella podemos medir los comportamientos. También son útiles los medios de evaluación clásicos como son pruebas individuales o de grupo, solución de casos, informes, trabajos realizados. Se deben evaluar alumnos, grupo, profesor, familia, centro y realizar siempre un informe-resumen.

Se puede decir que las materias transversales recogen un conjunto de contenidos conceptuales y procedimentales, pero esencialmente actitudinales y funcionales, que abordan problemas personales y sociales de actualidad. No se circunscriben a una única disciplina sino que, con un carácter globalizador, se relacionan con muchas de ellas contribuyendo a la consecución de los objetivos de la educación obligatoria. Facilitan el desarrollo de capacidades de tipo cognitivo o motriz pero, sobre todo, de equilibrio personal, de relaciones interpersonales y de actuación social.

Las necesidades de la sociedad y del individuo hacen necesario el tratamiento de ciertos temas con una perspectiva diferente. Son cuestiones relacionadas con la vida diaria, con los derechos humanos, la paz, las relaciones sociales, la discriminación sexual, racial, etc., que a sus contenidos específicos llevan unidos una fuerte carga actitudinal y de valores que hacen difícil la adscripción a una única área o disciplina.

Este componente actitudinal y de valores debe desarrollarse en todas las disciplinas, y es el que «atraviesa» las líneas verticales de las áreas de conocimiento. Este sentido corresponde a la primera acepción del término transversalidad. Son temas transversales porque se encuentran en todas las áreas o disciplinas, filtrándose y calando cada una de ellas.

Nos podemos preguntar qué tiene que ver la transversalidad con el hecho de que una escuela sea más o menos saludable. Nuestra respuesta es que toda escuela que acredita las notas definitorias de la transversalidad es una escuela preocupada por los problemas de salud y viceversa.

Ahora bien, hay centros docentes que cuidan su entorno, su infraestructura, su ambiente de aprendizaje, que realizan actividades específicas de EpS, en suma, que poseen las características señaladas anteriormente de la Escuela Saludable, y que sin embargo, no abordan alguno de los aspectos que configuran la transversalidad.

En estos casos, aunque a los objetivos de salud se les otorga importancia, no se traduce en una incorporación a las diversas materias de estudio, y no se plasma en las programaciones de aula. Un verdadero tratamiento transversal sólo tiene lugar cuando en su desarrollo participan todas las áreas de conocimiento. Sólo el concurso de todas ellas, permite abordar la riqueza de conceptos, procedimientos y actitudes que los temas transversales presentan y que les caracterizan. Ya no se trata de acciones más o menos aisladas de profesores determinados, sino que es una actuación de todo el equipo docente.

De esta forma, la transversalidad no hace sino reforzar el objetivo de la EpS en la escuela al señalar pautas para su desarrollo e indicar que ésta es una cuestión de todos, que las actitudes, valores y conductas no son exclusivos de una determinada área y que todo el profesorado debe contribuir a ello. No se trata de una aportación más o menos voluntaria, sino que se trata de nuevas solicitudes que se le pide al profesorado en su trabajo: los contenidos de las materias transversales deben ser cuidadosamente elegidos, secuenciados, desarrollados y evaluados.

La reflexión sobre los contenidos transversales facilita el análisis de la fundamental pregunta que significa cuál es la función de la escuela. Su tratamiento tiene un carácter globalizador que otorga a las disciplinas funcionalidad y aplicación, pues las integra con los problemas planteados. Esto repercute positivamente en el alumnado que se siente más motivado

para estudiar cuestiones próximas de cuya solución depende su calidad de vida. De esta forma, las materias transversales no pretenden desmontar las asignaturas, sino hacer que sus límites están más diluidos en aras a acercarnos a una realidad compleja, la cual es abordada con una intencionalidad globalizadora [Yus, 1997].

Para desarrollar los aspectos transversales relacionados con la educación para la salud fue de especial relevancia el Manual de Formación del Profesorado⁵, siendo éste un material de la Red de Escuelas Promotoras de Salud que apareció en 1989 bajo la financiación de el Consejo de Europa y la OMS, y que fue readaptado en 1993 con la financiación de la Unión Europea, cuyos contenidos más destacados son los relacionados con:

Parte primera: conceptos y procesos fundamentales

- 1.- La salud
- 2.- La escuela promotora de salud
- 3.- Los métodos de enseñanza
- 4.- Educación para la salud en el currículo
- 5.- La colaboración con la familia
- 6.- La evaluación de programas de educación para la salud
- 7.- Favorecer el cambio en el medio escolar y en el currículo

Parte segunda: temas a tratar

- 1.- Las relaciones personales y sociales y autoestima
- 2.- Sexualidad humana
- 3.- Enfermedades de transmisión sexual y SIDA
- 4.- Educación sobre las drogas
- 5.- Seguridad y riesgos saludables
- 6.- Nutrición y alimentación saludable

⁵ Vid. RED EUROPEA DE ESCUELAS PROMOTORAS DE LA SALUD. DOCUMENTOS (1995): «Promoción de la salud de la juventud europea. La Educación para la Salud en el ámbito educativo. Manual de Formación para el Profesorado y otros Agentes Educativos». Madrid: Comisión de la Unión Europea, Organización Mundial de la Salud-Región Europea, Consejo de Europa.

Este manual propone una metodología formativa basada en la participación y aporta el material necesario para el desarrollo de cada uno de los temas.

4. ABORDAJE COMUNITARIO DE LA SALUD EN EL ÁMBITO ESCOLAR

La educación para la salud reconoce que, dentro de un amplio espectro de problemas sociales y de salud, los comportamientos de alto riesgo suelen presentar causas, factores desencadenantes y circunstancias comunes. Este tipo de educación le permite al estudiante desarrollar y demostrar conocimientos, actitudes, competencias y prácticas en diversas áreas de la salud, cada vez más sofisticadas, ayudándolo e incentivándolo a mantenerla y a mejorarla, prevenir enfermedades y evitar comportamientos de alto riesgo. Los profesionales sanitarios del ámbito sanitario en España tratan de aumentar los mecanismos de participación de la sociedad en la promoción de la salud. Un símbolo de este dinamismo es el Programa de Actividades Comunitaria en Atención Primaria (P.A.C.A.P)⁶. Liderado por la Sociedad Española de Medicina Familiar y Comunitaria. Una sinergia pendiente es la coordinación de esta línea de trabajo con las dinámicas que en el ámbito de la educación tratan de lograr una mayor implicación de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (A.M.P.A.S) y establecer consensos orientados a mejorar la promoción de la salud. La democratización real de la sociedad en el ámbito de la educación y la sanidad requiere de dotar de un significado práctico a las estructuras participativas (Consejos de Salud y AMPAS), evitando un modelo llamado al fracaso en el que perdure un modelo sanitario medicalizado paternalista y un modelo educativo en el que la familia descargue su responsabilidad educativa exclusivamente en el personal docente.

4. 1. DEFINICIONES, CONSIDERACIONES GENERALES Y ENCUADRE HISTÓRICO

El concepto de participación comunitaria en salud (PCS) no es en absoluto un concepto nuevo ni atribuible exclusivamente a la Organización Mundial de la Salud (OMS) o a la declaración de Alma Ata. Históricamente es anterior el interés, la motivación y el abordaje de la problemática de la salud, enfermedad y de la vida por los individuos, las familias y los grupos sociales, a la existencia de

⁶ Se puede obtener más información del citado programa en la web www.pacap.net

un sistema sanitario determinado por el desarrollo científico-técnico y el proceso de internacionalización e institucionalización de la PCS sobre el que se centra este breve encuadre.

Definiciones:

...*Participación Comunitaria* (PC) es la creación de oportunidades accesibles a todos los miembros de una comunidad y en conjunto a toda la sociedad, para contribuir activamente e influenciar el proceso de desarrollo y compartir equitativamente los frutos de este desarrollo [Naciones Unidas, 1981].

Participación comunitaria en salud (PCS) es el proceso en virtud del cual los individuos y familia asumen responsabilidades en cuanto a su salud y bienestar propio y los de la colectividad, y mejoran la capacidad de contribuir a su propio desarrollo y el comunitario. Llegan a conocer mejor su propia situación y a encontrar incentivos para resolver sus problemas comunes. Esto les permite ser agentes de su propio desarrollo, en vez de ser beneficiarios pasivos de la ayuda al desarrollo [Conferencia Internacional de Alma Ata, 1978].

Actividad Comunitaria en salud: Toda aquella actividad de intervención y participación que se realiza con grupos que presentan características, necesidades o intereses comunes y dirigidas a promover la salud, incrementar la calidad de vida y el bienestar social, potenciando la capacidad de las personas y grupos para el abordaje de sus problemas, demandas o necesidades [Sociedad Española de Medicina Familiar y Comunitaria].

4. 2. PROGRAMA DE ACTIVIDADES COMUNITARIAS EN ATENCIÓN PRIMARIA (PACAP). CARACTERÍSTICAS DE LA PCS.

No se puede confundir, como muchas veces se hace, la participación con el consenso y la asistencia. La participación no puede existir sin toma de conciencia: participa solamente quien es consciente de la necesidad de su participación y el que sabe que si no participa no se podrán modificar las cosas. La gente puede y debe participar para cambiar algo; teóricamente para mejorarlo. La participación entendida como toma de conciencia de la situación y de los problemas y orientada hacia el cambio, sería la clave de este concepto.

Para definir un proceso comunitario como participativo se tienen que poder reconocer en él una serie de características o criterios [Ruiz-Giménez, 2000] que definen su grado e intensidad. Estos criterios se pueden aplicar tanto a procesos participativos en el ámbito sanitario como en el educativo. Ello supone que las familias se deben sentir miembros significativos de la comunidad educativa y la implicación debería suponer una mejora de los resultados del proceso educativo.

| CARACTERÍSTICAS | CONTENIDO |
|---------------------------|---|
| Activa | La población interviene en todas las fases de diagnóstico, planificación, ejecución, control y evaluación. Cuanto más capacidad de influir en las decisiones alcance, su participación será más eficaz, real, y democrática. |
| Consciente | Conoce y toma conciencia de los problemas existentes y los transforma en necesidades a solucionar. |
| Responsable | Se compromete y decide de acuerdo con sus derechos y responsabilidades. |
| Deliberada y libre | Las intervenciones son voluntarias y se hacen de forma planificada, manteniendo su autonomía y desarrollando tareas propias. |
| Organizada | La población tiene su propia organización, no dependiente de los servicios sanitarios. Las actividades se integran con objetivos comunes hacia el desarrollo comunitario. |
| Sostenida | No se trata de acciones puntuales de movimientos asociativos, de respuesta a tensiones coyunturales, sino que responde a problemas de salud/educación y el proceso se mantiene en el tiempo. |

Diferentes autores aportan una serie de criterios que permiten evaluar las actividades o programas de participación y de intervención comunitaria:

- **Información**, como conocimiento necesario que da acceso al poder para tratar y resolver problemas.
- **evaluación de necesidades**, criterios fundamentados y juicios de valor.
- **toma de decisiones**, como un proceso con distintos niveles, en este aspecto podemos tener en cuenta la escala de poder en la toma de decisiones, que tienen los miembros natos de los órganos de participación comunitaria, según Klein estableció (de menor a mayor nivel de poder):

- **a ser informado.** Las autoridades deben informar sobre sus planes y decisiones.
- **a ser consultado.** La comunidad ha de ser oída antes de tomar o ejecutar una decisión.
- **a negociar.** Se da una oferta y contraoferta entre autoridades y comunidad, pero esta no es miembro de los órganos de decisión.
- **a participar en la toma de decisiones.** Siendo parte minoritaria de los órganos en donde se toman las decisiones.
- **al veto,** cuando la población es mayoría en los órganos de decisión.

4. 3. LA ESCUELA PROMOTORA DE SALUD

El tratamiento de la educación para la salud permite distintos niveles de profundización, desde el mínimo exigido por el curriculum hasta el desarrollo de un centro educativo promotor de la salud.

Comprobamos que se ha evolucionado hacia una nueva salud pública en la que el entorno cobra una gran importancia, hasta el punto que en la literatura aparece el término de salud pública ecológica [Ziglio, 1995], en el que se establece una conexión entre los problemas de salud de la población y los problemas ambientales, entendiendo el medio ambiente en sus dimensiones físicas, químicas, sociales, culturales y económicas.

Todos estos cambios acaecidos en la pléyade de conceptos relacionados con la salud hacen que la escuela adquiera un nuevo significado en este concierto y así emerge una nueva idea: *la escuela promotora de salud* [Jensen, 1995], la cual asume su parte de responsabilidad de trabajar por una mejora de su entorno y facilitar el acceso a una mejora de la calidad de vida de los ciudadanos. En este contexto de intervención biopsicosocial, la aportación de la transversalidad y el abordaje comunitario cobran más importancia y permite hacer frente a las nuevas exigencias, pues gracias a ella se tratan problemas nuevos en la escuela, de significado personal y social, con una perspectiva globalizante y con la intervención de todos los estamentos. Esta nueva visión de escuela se fija entre sus objetivos principales contribuir al desarrollo de la salud de su alumnado y al de la comunidad en la que se ubica, mediante la promoción de actitudes y conductas saludables y la colaboración en las medidas comunitarias que tiendan a conseguir una mejora en el ambiente y un cambio en la consideración social de ciertos comportamientos.

La Escuela Promotora de Salud reconoce que la EpS no se hace solamente a través del currículo escolar sino «por el apoyo mutuo que se prestan la escuela, la familia y la comunidad» [Metcalf, 1995]. Concebir la escuela como un centro difusor de salud, requiere una estrecha relación con las familias (consultando, informando e implicando a los padres) y una coordinación e interacción intensa con la comunidad. La colaboración en proyectos comunitarios, que no son exclusivamente escolares pues no nacen ni mueren en la escuela, la consideración del alumnado como agentes activos de salud, y la participación de todas las personas relacionadas con el ámbito escolar en configurar un ambiente social saludable son, quizás, las notas más identificativas de estos centros.

Una de las características del abordaje es la posibilidad de desarrollar iniciativas por cualquiera de los actores que pueden establecer relaciones en el entorno de la comunidad escolar: profesionales sanitarios, padres, profesores y alumnos.

4. 4. RELACIÓN CON LOS PROFESIONALES SANITARIOS

La integración en el currículum de objetivos educativos en salud desde la aplicación de la LOGSE, constituye un avance importante de la educación para la salud en la escuela, puesto que garantiza el tratamiento en los programas escolares de contenidos básicos de salud para facilitar el desarrollo de actitudes y hábitos de vida saludables.

Estas circunstancias motivan que la educación para la salud en los centros educativos precise del apoyo y colaboración de los profesionales sanitarios de la zona de salud en la que dichos centros se ubican. Sólo así la escuela puede avanzar hacia el concepto de Escuela Saludable que mantiene y mejora su medio físico y social y responde a sus necesidades educativas específicas en salud.

La Cartera de Servicios del Sistema Nacional de Salud⁷ define el conjunto de actividades integradas por sus correspondientes normas técnicas que los centros sanitarios están obligados a ofertar a su comunidad adscrita. Entre los servicios reconocidos se encuentra la “Educación para la salud en centros educativos”. Para que este servicio sea reconocido dentro de la “cartera de

⁷ Boletín Oficial del Estado. Cartera de Servicios del Sistema Nacional de Salud. B.O.E. núm. 222 de 16 de septiembre de 2006.

servicios” del centro de salud será necesario un proyecto que defina el tipo de colaboración.

1. Se considera proyecto a un documento de relación entre el Centro de salud y el Centro educativo para el desarrollo de acciones de educación para la salud dirigidos a los componentes de la comunidad educativa (padres/madres, profesores, alumnos y otros). Pueden existir varios proyectos en un mismo Centro educativo.

2. Se incluiría como Centros educativos: Escuelas Infantiles (1er. y 2º nivel), Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Educación Secundaria No Obligatoria (Bachillerato y Ciclo formativo de Grado Medio *(0-18 años)*), Centros de Educación de Adultos.

Nota: Los Centros Universitarios se incluyen en el caso de que existan y se trabajen con ellos.

3. Se considera cumplido el criterio de inclusión si existe un proyecto educativo que cumpla los siguientes requisitos

- 3.1. El Centro educativo con el que se coordina.
- 3.2. La población diana a quien va dirigido el proyecto (profesores, padres/madres y otros alumnos)
- 3.3. El área temática de la salud o contenidos que se abordan.
- 3.4. Cronograma con fecha de inicio y fin. Asumiendo su cumplimiento.

Se recomiendan una serie de normas para la elaboración del proyecto:

El proyecto educativo cuenta con:

- 1) Justificación.
- 2) Objetivos con delimitación de, al menos, el área de conocimientos y otra de las áreas del aprendizaje siguientes:
 - Área de actitudes.
 - Área de habilidades
- 3) Listado de contenidos

- 4) Metodología: número de sesiones educativas (al menos tres sesiones), duración, actividades y técnicas, reuniones de coordinación.
- 5) Sistema de evaluación.

El proyecto educativo cuenta con:

- 1) Objetivos en las tres áreas (conocimientos, actitudes y habilidades)
- 2) Tenga una duración de, al menos, 6 sesiones educativas.
- 3) Incluya a diferentes integrantes de la comunidad educativa (profesores, madres/padres, otros.)

Todo proyecto educativo deberá tener una memoria al final que contenga:

1. Número de reuniones de coordinación con la Comunidad Educativa reflejadas mediante actas.
2. La evaluación del proyecto con los siguientes apartados que proporcionen información sobre:

Estructura: recursos humanos y materiales (lugar, didácticas,...)

2.2. Proceso: Asistencia y grado de participación, sesiones impartidas con contenidos y técnicas y calidad de los docentes.

Resultados: grado de consecución de los objetivos y satisfacción de los discentes.

4. 5. FUNCIONES DE LOS PROFESIONALES

Aspectos básicos que se deben tener en cuenta:

- Los /as profesionales del equipo de atención primaria (médicos/as, enfermeros/as, trabajadores/as sociales,...) pueden aportar sus conocimientos y competencia y complementar al profesorado en los requerimientos técnicos para el desarrollo de intervenciones de EpS asumiendo un papel de colaboración coherente con su formación de base y sus objetivos profesionales.
- Su papel, en dependencia del nivel de la intervención (desde actividades puntuales hasta programas continuados de EpS) puede situarse en un abanico que incluye desde un apoyo o asesoría puntual o periódica (intervenciones preventivas, aporte de

documentación y materiales didácticos, colaboración en actividades formativas, sesiones informativas, reuniones de intercambio de información ...), hasta su integración en un equipo de trabajo multidisciplinar que elabore un programa de EpS para su desarrollo continuado en el centro educativo.

Las funciones que pueden desarrollar son:

- Detección de problemas y necesidades de salud observados en la actividad diaria del centro de salud y susceptibles de abordarse en medio escolar.
- Intercambio de información con la comunidad escolar sobre los factores relacionados con problemas de salud complejos (trastornos de conducta alimentaria, desarrollo afectivo sexual, dependencias...).
- Informar sobre contenidos de salud a profesorado y padres y madres en función de necesidades detectadas intercambiando experiencias y método.
- Facilitar al centro educativo documentación de apoyo y materiales divulgativos y didácticos.
- Coordinación con otros recursos e instituciones de la zona.
- Colaborar con el profesorado en la integración transversal de la educación para la salud (análisis de situación, priorización, determinación de objetivos educativos y de salud, diseño de actividades, sistema de evaluación).
- Desarrollar actividades educativas con padres y madres.
- Reforzar aquellas actividades desarrolladas en el aula por el profesorado en los que se considere precisa la intervención de un profesional sociosanitario (aclarar dudas, ayudar a la investigación, apoyar actuaciones...).

4. 6. TIPO DE ACTIVIDADES

- **Actividades de coordinación con el centro educativo:** Sesiones/reuniones de trabajo con los representantes de la comunidad escolar que permitan el intercambio de información y la coordinación para:

- *Conocer las líneas y prioridades de educación para la salud en el currículum y en el Proyecto Educativo de Centro que establece cada centro educativo.*
- *Dar a conocer al centro educativo los Programas de Salud en el medio escolar y las posibilidades de colaboración desde el Centro de Salud.*
- *Analizar de forma conjunta la situación de salud del centro educativo (necesidades, demandas y problemas de salud) valorando los planteamientos de los diversos sectores (profesionales sanitarios, profesorado, familias) para buscar de forma conjunta la respuesta o solución más adecuada o factible.*
- *Desarrollar las intervenciones de información y/o educación para la salud que se consideren oportunas.*
- **Sesiones informativas** sobre temas de salud que respondan de forma puntual a una demanda y/o necesidad detectada o a un problema ocasional de salud.

Estas sesiones pueden dirigirse a padres y madres y/o al profesorado y son útiles para sensibilizar y dar a conocer un problema o un proyecto que se vaya a desarrollar en el centro, valorando, en el caso de un problema de salud, la percepción del mismo que tienen los participantes o el grado de aceptación en el caso de un proyecto.

Las sesiones pueden organizarse en forma de charla coloquio (entre 1 y 2 horas). Es importante que el contenido informativo sea breve y claro con un lenguaje asequible utilizando audiovisuales si procede y dejando un amplio espacio para el debate. Una posibilidad para facilitar la participación de todas las personas asistentes es preparar un guión con las cuestiones o preguntas claves que se quieren explorar para que se trabaje en grupos pequeños (5-7 personas) durante 30-40 minutos y hacer una puesta en común a continuación.

No es adecuado que el profesional sanitario realice charlas en el aula directamente al alumnado salvo en el caso de que el profesorado haya trabajado ya un tema y se considere oportuno hacer una sesión “de refuerzo” por parte del sanitario como apoyo.

- **Intervenciones educativas.** El equipo de atención primaria puede desarrollar otro tipo de intervenciones que surjan de las reuniones con la comunidad escolar (profesorado, padres, madres, alumnado) una vez realizado un análisis de las necesidades del centro en educación para la salud y las posibilidades de intervención (alimentación, educación sexual, prevención de accidentes, consumo de drogas, educación ambiental...). Estas intervenciones pueden incluir seminarios, talleres, elaboración de materiales educativos, escuela de padres y madres y actividades comunitarias.

Deben tener un carácter fundamentalmente participativo aplicando técnicas educativas en grupos pequeños que potencien la participación e implicación (lluvia de ideas, estudio de casos, juegos de rol, análisis documentales, breves sesiones informativas, grupos de discusión,...).

- **Proporcionar y facilitar el uso de documentos de salud.**
- **Otras actividades:** Exposiciones, semana cultural, prensa, radio, cine, teatro, juegos, concursos, conmemoraciones, visitas al centro de salud, visitas didácticas, coordinación con otros recursos del barrio/ localidad y otras actividades que puedan servir de apoyo y refuerzo a la educación para la salud en el centro educativo.
- **Programa de educación para la salud.** Se trata de una intervención continuada llevada a cabo por un equipo de trabajo multidisciplinar formado por profesionales del equipo de atención primaria y miembros de la comunidad educativa. El programa se basa en la integración transversal de la educación para la salud en el centro y sirve de marco para la realización de las actividades que se consideren necesarias (informativas, educativas, utilización de materiales didácticos, otras actividades...)

4. 7. IMPLICACIÓN DE LOS PADRES

Son muchas las trabas con las que hoy día se chocan los padres para poder dar una buena educación a sus hijos. Se encuentran desorientados, y lo que es peor, faltos de ayudas realmente eficaces para saber afrontar esta difícil, pero fundamental tarea. En este marco, se afianza con éxito las llamadas escuelas de padres. Sin embargo, una escuela de padres no es una charla de una hora impartida por un experto en la materia que trate; en una escuela de padres participan activamente tanto los especialistas y los maestros invitados, como, por supuesto, los padres. Porque, simplemente, es así como logran su verdadero objetivo: "convertirse en un foco de reflexión y

de intercambio, de análisis de nuestras realidades y de las de nuestros hijos". Es el carácter colectivo de la escuela, la suma de individualidades la que de un resultado más enriquecedor. Se trata de que los profesionales realicen sus aportaciones teórico-prácticas, y los padres cuenten sus experiencias acumuladas en el día a día, y así, la formación obtenida provenga de unos y otros.

Las "escuelas de padres" son una idea con historia. Surgen a principios del siglo XIX en los países de cultura sajona, en EE UU y Francia. Lo hacen como una respuesta más a un clima social de preocupación por las condiciones de la infancia, que cree fundamental la educación como un elemento formativo esencial para los niños, que considera indispensable, para el buen hacer de la función educativa, que familia y escuela estén en íntima comunicación.

Para que una escuela de padres sea efectiva y cumpla su misión de ayudar a las familias en la educación de sus hijos, debe cumplir unos mínimos requerimientos:

- Estudiar las características y necesidades del lugar y contexto social, conociendo bien las preocupaciones de padres y madres.
- Concretar la gestión y el equipo de trabajo, así como recursos y financiación.
- Determinar con mucha claridad los objetivos y adecuar los contenidos.
- Elegir bien los dinamizadores y monitores, es decir, que conozcan el tema... así como aplicar uno métodos dinámicos y participativos.

4. 8. IMPLICACIÓN DE PROFESORES Y ALUMNOS

La participación de profesores y alumnos en las escuelas promotoras de salud pueden ser diversas:

- Realiza proyectos de trabajo respecto a centros de interés, problemas de salud, que son relevantes para el alumnado e importantes para la sociedad, de manera que contribuye a establecer y consolidar las políticas saludables instituidas por la administración.
- Participa en los **proyectos comunitarios** que tienen lugar en las proximidades de su entorno. De esta forma procura no vivir de espaldas a la realidad y contribuye a reforzar las acciones comunitarias, posibilitando una mayor penetración de sus mensajes.

- Procura que las acciones que se llevan a cabo en el centro no queden entre las cuatro paredes de las aulas, esforzándose para que lleguen al resto de la comunidad a través de las familias, de los medios de comunicación, de los servicios de los Ayuntamientos, etcétera.
- Propicia que los alumnos y las alumnas sean **agentes activos de salud** al tratar de difundir ellos mismos informaciones, actitudes y pautas de conducta. El hecho de que el alumnado cobre protagonismo tanto en las acciones que se llevan a cabo en la escuela como fuera de ella, no sólo desarrolla las actitudes y recursos individuales sino que contribuye a crear un ambiente social en el que los mensajes saludables son mejor recibidos.
- Intenta difundir conocimientos de salud en la sociedad a través del alumnado, pero también modificar comportamientos de riesgos en los adultos y desarrollar la sensibilidad y atención hacia las necesidades de los hijos, propios y ajenos¹⁹.
- Procura la participación de los diversos agentes sociales en equipos de trabajo multidisciplinares que colaboren, cada uno desde su perspectiva, en la empresa de hacer de la escuela un centro difusor de salud. Esto pasa por constituir *una Comisión escolar de salud*, en la que participe el profesorado, el alumnado, el personal no docente, las familias, los representantes municipales, el personal sanitario y demás agentes sociales implicados.

5. LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD ¿UNA ASIGNATURA INDEPENDIENTE EN LAS ESCUELAS PROMOTORAS DE SALUD?

A lo largo de las últimas décadas los profesionales de la educación y la salud en nuestro país, han venido trabajando en educación y promoción de la salud en la escuela de acuerdo con el mandato constitucional de proteger la salud y fomentar la educación sanitaria. En los últimos veinte años, se ha demostrado que la salud puede mejorarse actuando sobre los determinantes de la salud de las personas, mucho antes de que las enfermedades y sus factores de riesgo aparezcan.

Las intervenciones eficaces reúnen ciertas características y necesitan mantenerse en el tiempo para que puedan producir mejoras en la salud. La

inclusión de temas transversales (fundamentalmente la Educación para la Salud y la Educación Afectivo-Sexual), en todas las etapas de la enseñanza obligatoria, los procesos de reforma y descentralización educativa y sanitaria han creado la suficiente experiencia para que podamos realizar, desde la corresponsabilidad y capacidad de los sectores e instituciones implicadas, propuestas de futuro integradoras y coherentes que ayuden a garantizar el mandato constitucional de proteger la salud y fomentar la educación sanitaria en la población escolar.

En el Seminario Interinstitucional sobre Educación y Promoción de la Salud en la Escuela⁸, cincuenta y dos expertos procedentes de los sectores de Educación, Salud Pública, Plan sobre Drogas y Plan sobre el Sida de todas las Comunidades Autónomas y de la Administración del Estado, han presentado diferentes experiencias desarrolladas durante los últimos años en su ámbito de intervención y han debatido estrategias de cooperación y coordinación interinstitucional para una mayor eficacia de la educación para la salud en la escuela. En el seminario se han analizado los elementos comunes de las intervenciones, para promover la salud y prevenir la enfermedad en la escuela, basándose en una visión global del proceso de la educación y promoción de la salud en la escuela. De este debate surgieron las siguientes conclusiones (Planteamiento básicos, coordinación, estrategia y metodología):

Planteamientos básicos:

1. Todos los programas que se realizan en el ámbito escolar dentro de Educación/Promoción de la Salud, tienen un marco común pues coinciden en desarrollar acciones encaminadas a la educación en valores y habilidades de vida para favorecer la educación integral de los alumnos como ciudadanos de una sociedad democrática. Es importante continuar analizando y profundizando en estos aspectos comunes.
2. Además de estos elementos comunes, cada programa tendrá una serie de aspectos específicos, que han de ser trabajados igualmente en los centros educativos, pero con unos contenidos más explícitos.

⁸ Conclusiones presentadas en la página del Ministerio de Sanidad y consumo www.msc.es [2006]

3. La Administración Educativa ha de potenciar su función de promotora de todos los procesos que hagan viable la extensión y generalización de la Educación y Promoción de la Salud en la Escuela. Para ello, debe contar con las aportaciones de todos los sectores que tengan competencias relativas a Educación y Promoción de la Salud, de tal forma que se trate de manera más eficaz por toda la comunidad escolar.
4. Se confirma que es preciso definir unos criterios mínimos comunes, que garanticen la calidad de los programas y materiales que se utilizan en la escuela.
5. La Administración Educativa debe garantizar una formación básica y permanente del profesorado en contenidos y herramientas, que faciliten su tarea en el aula, en lo relativo a la Educación para la Salud. Todos los sectores que trabajan en la Educación para la Salud en la Escuela deberán definir los elementos comunes necesarios para esta formación.
6. El Proyecto Educativo de Centro debe ser el marco que dé coherencia a las actuaciones y debe ir encaminado a conseguir su adecuación como Escuela Promotora de Salud.
7. Éstas tienen como objetivos conseguir una escuela saludable que facilite la adopción, por toda la comunidad educativa de modos de vida sanos en un ambiente favorable a la salud, mediante la instauración de un entorno físico y psicosocial saludable y seguro.
8. En definitiva, estas escuelas se caracterizan por su esfuerzo en favorecer la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en la tarea de promover la salud, aplicando políticas, prácticas y otras medidas que respeten al individuo y les ofrezcan oportunidades de desarrollo individual, animándoles a participar en la mejora de las condiciones comunitarias.
9. Es necesario potenciar la actuación coordinada de todas las Instituciones con competencias en Educación y Promoción de la Salud en la Escuela, para conseguir una oferta coherente, tanto con las prioridades sociales como con las necesidades de los centros educativos.

10. Para una mayor eficacia, es preciso que las actuaciones se mantengan en el tiempo para que puedan producir mejoras en la salud y reducir desigualdades en la salud de la población.
11. Debe existir apoyo legislativo y político para conseguir un desarrollo eficaz de la Educación y Promoción de la Salud en la Escuela.

Coordinación:

1. La Educación y Promoción de la Salud en la Escuela se ve favorecida cuando existen estructuras de coordinación (comisiones mixtas operativas), apoyadas desde el nivel político.
2. La coordinación precisa de espacios y tiempos que deben estar previstos, contemplados y planificados, de acuerdo a un plan operativo de actuación.
3. Es imprescindible definir las funciones de acuerdo con dicho plan operativo de actuación.
4. Deben contemplarse diferentes niveles/ejes de coordinación: tanto intersectorial (horizontal) como entre los departamentos de las distintas administraciones (vertical).
5. La coordinación debe plasmarse en convenios u otros acuerdos para el diseño y ejecución de planes de actuación y evaluación de las prioridades de la sociedad y de los centros.

Estrategia y metodología:

1. Es preciso partir de las múltiples evidencias científicas, que actualmente ya existen, sobre las características que los programas de Educación y Promoción de la Salud deben poseer para que sean eficaces.
2. Los programas para que sean más eficaces, además de la mera información, deben incorporar otros aspectos, como son el desarrollo de capacidades y habilidades, desde una perspectiva de género.

Estos contenidos precisan ser trabajados a través de metodologías didácticas activas y participativas. Los programas deben de tener la duración suficiente para garantizar resultados positivos.

Para llegar a establecer estrategias y hacer consideraciones y propuestas de mejora de las actuales iniciativas de formación en promoción y educación

para la salud, es necesario partir en primer lugar de un marco teórico, legal y político, que ayude a orientar y definir las acciones dirigidas a la capacitación de los profesionales implicados en esta área de trabajo.

No se valora en el informe de expertos reunidos el debate entre asignatura independiente o transversalidad. La Educación para la Salud en los países de la UE, salvo las excepciones de Holanda donde puede ser abordada como asignatura independiente tanto en primaria como en secundaria y el Reino Unido en secundaria, no es una asignatura independiente, sino que forma parte de alguna asignatura, siendo las más frecuentes y más importantes en cuanto a cantidad de contenidos las ciencias naturales, la educación física y las ciencias sociales.

Pues bien, esta forma de abordar la EpS de manera transversal tiene dificultades en cuanto a su aplicación y la consecución de objetivos [Martin Rivas, 2002] , debiendo tener como principios básicos, para conseguir una mayor eficacia, que su programación se haga de tal forma que la EpS forme parte integral de la asignatura que la contenga y no como algo añadido y que los distintos contenidos de la EpS que van en las distintas asignaturas estén perfectamente conectados para evitar duplicidades y enfoques dispares. Por tanto, la figura del Coordinador de Educación para la Salud es fundamental para cumplir las funciones anteriormente mencionadas, existiendo en algunos países en el propio centro educativo y resultando muy eficaz, en otros países como en España, solo existe un coordinador a nivel provincial, estando limitada su actuación al no poder llegar de manera directa a cada centro. Algunas universidades⁹ ofrecen programas de formación de "Educación para la Salud" ya sea como formación pregrado o postgrado en las E.U. de Magisterio desde los años 90. Sin embargo la capacitación y motivación del profesorado es desigual. En la *formación pregrado del profesorado* en la Unión Europea, en lo que se refiere a maestros, todavía no se ha contemplado la Educación para la Salud de forma obligatoria, a excepción de algunos países como Italia, Holanda, España en algunas universidades y en Bélgica en la comunidad flamenca; en el resto de países, si bien en todos se plantea esta necesidad, actualmente o se imparte como optativa o simplemente no existe. En cuanto a profesores de secundaria no se imparte. La *formación postgrado del profesorado* desde la Unión Europea es y ha sido importante,

⁹ UNIVERSIDAD DE SALAMANCA [1998]:. Programación Curso Postgrado Especialista Universitario en Educación para la Salud en la Escuela. Zamora: USAL.

intensa y de calidad, si bien se ha limitado a los grandes proyectos específicos como el cáncer, SIDA o drogas¹⁰.

Por otra parte Colegio Profesionales y Sindicatos del ámbito sanitario creen que la incorporación de estos profesionales podría suponer mejorar la coordinación de la educación para la salud en los centros educativos, además de realizar otro tipo de funciones asistenciales propias de estos colectivos. El colectivo con mayor orientación y formación en educación para la salud es seguramente el de Diplomados Universitario en Enfermería. Formación que mejorará y será más especializada con el desarrollo de la especialidad de "Enfermería Familiar y Comunitaria". Se pretende con la citada reivindicación mejorar la eficacia de la promoción de la salud ante un panorama epidemiológico en el que graves problemas relacionados con la salud serían potencialmente prevenibles desde la escuela (obesidad infantil, violencia social, ansiedad, estrés, bulimia, embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, anorexia, toxicomanías...). Es cierto que algunos de los indicadores son alarmantes especialmente en obesidad infantil y toxicomanías, patologías en las que España esta a la cabeza de la Unión Europea¹¹. Sin embargo ¿Sería necesario una asignatura independiente? o podría reglamentarse la presencia de los profesionales sanitarios como un elemento orientado a dinamizar y desarrollar definitivamente la pretensión insatisfecha de "Escuelas Promotoras de Salud".

El debate continua, no podemos hacer nada más que intentar sensibilizar a la comunidad educativa para que tome la iniciativas más sensatas posibles dentro de las posibilidades reales que los marcos legales actuales nos permiten para promocionar la salud en el contexto escolar con la seriedad que requiere.

¹⁰ RED EUROPEA DE ESCUELAS PROMOTORAS DE SALUD [1995]: I Jornadas-España: "La Escuela Promotora de Salud - Un Manual de Formación para Europa". Ponente: Trefor Willians. Granada..

¹¹ Informe *Población española. Indicadores de salud*, Ministerio de Sanidad y Consumo, 2006.

6. BIBLIOGRAFÍA

- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. Ley Orgánica de 3 de octubre de 1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE de 4 de octubre de 1990.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. Cartera de Servicios del Sistema Nacional de Salud. B.O.E. núm. 222 de 16 de septiembre de 2006.
- BUSQUETS, M.; CAINZOS, M.; FERNÁNDEZ, T.; LEAL, A.; MORENO, M.; SASTRE, G.: (1993): *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- GAVIDIA , V. [1996]: «La construcción del concepto de transversalidad». En: *Aula de Innovación Educativa*, nº. 55, pp. 71-77.
- [2001]: «La transversalidad y la escuela promotora de salud». En: *Revista Española de Salud Pública*, vol.75, nº. 6, pp. .505-516.
- JENSEN B. B. [1995]: «Los conceptos de salud y de acción en la Educación para la Salud. Seminario de Educación para la Salud y Democracia. Comisión de la Unión Europea. Copenhague 12-15 diciembre de 1994». En: *Documentos de la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- LALONDE, M.A. [1974]: *New Perspective on the Health of Canadiens*. Ottawa: Information Canada.
- LINVILLE, HR [1909]: «The practical use of biology. School Science and Matematic, 1909». En: ROSENTHAAL DB [1989]: «Two Approaches to Science-Technology-Society (S-T-S)» En: *Science Education*, vol. 73, nº. 5, pp. 581-589.
- MARTIN RIVAS, D. [2002]: *La educación para la salud en la escuela en la Unión Europea. Modelos, Instituciones y Programas*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- METCALFE O. ET AL. [1995]: *La Educación para la Salud en el ámbito educativo. Manual de formación para el profesorado y otros agentes educativos. Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y de Sanidad y Consumo.
- MERINO, B. [2000]: «Main Health Promotion Developments in Spain». En: . *ENHPA NEWS*, vol. 2, nº. 8, pp. 8.

- MINKLER M. [1989]: «Health education, health promotion and open society. A historical perspective». En: *Health Education Quarterly*, vol. 16, nº. 1, pp. 17-30.
- NIEDA OTERINO, J. [1992]: *Transversales. Educación para la Salud. Educación Sexual*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Educación.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD [1987]: *Los objetivos de la salud para todos. Objetivos de la estrategia regional europea de la salud para todos*. Ginebra: OMS.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD [1946]: Carta Constitucional. Ginebra: OMS.
- PÉREZ JARAUTA, M^aJ.; ECHAURI, M. [1998]: *Introducción. Educar en salud*. Pamplona: Gobierno Navarra.
- RESOLUCIÓN DEL CONSEJO Y DE LOS MINISTROS DE EDUCACIÓN, reunidos en el seno del Consejo de 23 de noviembre de 1988, relativa a la educación en pro de la salud en las escuelas. (89/C 3/01). . Diario Oficial de las Comunidades Europeas nº C 003 de 05/01/1989 P. 0001 – 0003.
- ROCHON, A. [1991]: *Educación para la Salud. Guía práctica para realizar un proyecto*. Barcelona: Masson.
- RUIZ-GIMENEZ J. L. ET AL. [2000]: *Guía de capacitación en promoción de salud para agentes de salud comunitarios*. Madrid: IMSALUD.
- UNIVERSIDAD DE SALAMANCA [1988]: *Programación Curso Postgrado Especialista Universitario en Educación para la Salud en la Escuela*. Zamora: Universidad de Salamanca.
- UNIVERSIDAD DE SALAMANCA [1992-1995]: *Programación Título Propio de Especialista Universitario en Educación para la Salud en la Escuela (1^a, 2^o, 3^a y 4^a P)*. Zamora: Universidad de Salamanca.
- YOUNG, I., WILLIAMS, T. (Eds.) [1989]: «The Healthy School. Scottish Health Education Group. Edinburgh EH10 4SG. 1989». En: *Educación para la Salud en la Escuela. Conferencia Europea*. San Lorenzo de El Escorial: Ministerio de Educación y Ciencia y Ministerio de Sanidad y Consumo, 1992.

Yus, R. [1997]: «La transversalidad como constructo organizativo del currículo escolar, en la antesala de la globalidad». En: *Investigación en la Escuela*, vol. 32., pp. 43-50.

ZIGLIO E. [1995]: *Innovación y cambio: Aspiraciones de la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud*. Granada: Primeras Jornadas de la Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud en España.

7. RECURSOS EN INTERNET

ADEPS, ASOCIACIÓN DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD

<http://www.adeps.org>

AGENCIA PARA LA PROMOCIÓN Y LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD, LA DOCUMENTACIÓN, LA INFORMACIÓN Y LA PROMOCIÓN CULTURAL EN EL ÁMBITO SOCIO SANITARIO. PERUGIA - ITALIA

<http://www.sedes.it>

ALEZEIA, ASOCIACIÓN DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD

<http://www.alezeia.org>

ASSOCIATION OF SCHOOL OF PUBLIC HEALTH IN THE EUROPEAN REGION

<http://www.ensp.fr/aspher>

BIBLIOTECA NACIONAL DE CIENCIAS DE LA SALUD

<http://www.isciii.es/unidad/Sgpcd/ens/bnc-ens/cbnsc.html>

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (CIDE)

<http://www.mec.es/cide>

CENTRO UNIVERSITARIO DE SALUD PÚBLICA DE LA COMUNIDAD DE MADRID

<http://www.uam.es:80/estructura/centros/uhm/cusp/paginas/>

COMISIÓN EUROPEA

<http://europa.eu.int>

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CANARIAS. CÓMO PARTICIPAR EN LA RED DE ESCUELAS PROMOTORAS DE SALUD EN EL ESTADO ESPAÑOL.

<http://nti.educa.rcanaria.es/salud/pres.htm>

DIRECCIÓN GENERAL V (PROMOCIÓN DE LA SALUD)

<http://europa.eu.int/redirect/dg05.htm>

<http://europa.eu.int/comm/dg05/phealth/main.htm>

ESCUELA NACIONAL DE SANIDAD

<http://www.isciii.es/unidad/Sgpcd/ens/ccens.html>

INSTITUTO DE SALUD CARLOS III

<http://www.isciii.es>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA - ESPAÑA

<http://www.mec.es>

MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO. DIRECCIÓN GENERAL DE SALUD PÚBLICA - ESPAÑA

<http://www.msc.es/salud/home.htm>

RED DE ESCUELAS PROMOTORAS DE SALUD

<http://www.pntic.mec.es/pagtem/salud/reeps/introduccion.html>

**ÚLTIMAS APORTACIONES SOBRE LAS CREENCIAS DE LOS PROFESORES
DESDE EL PARADIGMA DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR**

**LATEST THOUGHTS ON THE BELIEFS OF TEACHERS FROM A TEACHER-
THOUGHT PARADIGM**

ALEJANDRO CASADO ROMERO

LUIS MIGUEL LACRUZ ALCOCER

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

RESUMEN: El presente artículo representa un acercamiento a algunas de las últimas aportaciones sobre las creencias de los profesores desde la perspectiva teórica del Paradigma del Pensamiento del Profesor. Se comienza con los estudios sobre los pensamientos de los profesores durante la enseñanza interactiva y posteriormente se abordan, siguiendo el análisis de Kompf y Denicolo [2003], tres grupos de investigaciones: el pensamiento del profesor y sus teorías prácticas; las creencias personales del profesor y, por último, profesores y enseñanza: teorías y práctica.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento del Profesor, Enseñanza interactiva, Planificación docente, Práctica educativa, Teoría de la educación

ABSTRACT: The current article represents a move towards some of the latest thoughts regarding teachers' beliefs from the theory perspective of a paradigm of teacher thought. It begins with studies about the thoughts of teachers during interactive teaching and afterwards, following the analysis of Kompf and Denicolo [2003], discusses three groups of research: A teacher's thoughts and their practical theories, the personal beliefs of a teacher and, finally, teachers and teaching: theory and practice.

KEYWORDS: Thoughts of the teacher, Interactive teaching, Educational Planning, Educational Practice, Educational theory.

INTRODUCCIÓN: PENSAMIENTO DEL PROFESOR Y ENSEÑANZA INTERACTIVA

De acuerdo con Borko y Shavelson [1988] hay numerosos estudios sobre los pensamientos de los profesores durante la enseñanza interactiva, que en la mayoría de los casos utilizan el método de la estimulación del recuerdo para que los profesores reconstruyan sus pensamientos. Estos autores hacen un repaso a las principales investigaciones en este campo:

- La enseñanza interactiva se caracteriza mejor por el desarrollo de rutinas [McNair, 1978-1979; Shavelson y Stern, 1981].
- Las tareas instructivas programadas se hacen rutinarias y se ponen en práctica [Joyce, 1978-79; Morine-Dersheimer, 1978-1979].
- Las decisiones surgen cuando una rutina no se realiza conforme a lo programado [Clark y Yinger, 1979; Joyce, 1978-1979; MackKay, 1977; Mackay y Marland, 1978].
- La decisión sobre si cambiar la lección o no y tratar el problema en el futuro se resuelve a favor de la segunda opción [Clark y Yinger, 1979; Joyce, 1978-1979; Peterson y Clark, 1978].
- Normalmente los profesores toman decisiones sobre alternativas de posibles líneas de acción. Estas alternativas suponen ajustes de sus planes originales y no cambios importantes [Joyce, 1978-1979].

En el aula, las creencias median entre lo que el profesor dice y hace, entre lo que dicen y hacen los alumnos y entre lo que se dice y hace en toda la interacción didáctica [Huertas y Montoro, 2001] por lo que si queremos cambiar o innovar en la práctica educativa debemos conocer dichas creencias. A propósito del cambio didáctico, Carnicer y Furió [2002] aunque circunscribiéndose al ámbito de la enseñanza de las Ciencias Experimentales, entienden la epistemología docente como un sistema de creencias, actitudes y esquemas de acción que el profesor pone en marcha en el proceso de enseñanza/ aprendizaje. Dan mucha importancia a este conjunto de conocimientos que el profesor ha adquirido de su experiencia como alumno y después como profesor, de cómo enseñan sus colegas y, en particular, aquéllos que son relevantes para él. Este conjunto de conocimientos-creencias lo consideran lo suficientemente importante como para impedir el cambio didáctico.

Haciendo un repaso de la obra editada por Kompff y Denicolo [2003] en la que intentan hacer una revisión de los últimos veinte años de los problemas que persisten y los avances en Educación relacionados con el Pensamiento del profesor, podemos destacar tres grupos de investigaciones a continuación referidos.

1. EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR: TEORÍAS PRÁCTICAS

- *Estudio de los valores subjetivos que el profesor intenta mantener constantes mientras enseña [Haltes y Deijkers, 2003]*

Sobre la base de la perspectiva del pensamiento de los profesores se exploran los criterios de enseñanza de los mismos: los valores personales subjetivos que un profesor intenta perseguir o mantener constantes enseñando. Estos pueden tener un carácter divergente como reglas de acción personales, principios, y las imágenes de situaciones de enseñanza/aprendizaje, intenciones personales, y otros por el estilo. En dos estudios iniciales confirman provisionalmente la posibilidad de distinguir tales criterios y su relación con las actividades de enseñanza. Describen, además, el proyecto de investigación apuntando a las diferencias individuales entre profesores acerca de sus criterios y la relación con la especialización en la materia y la experiencia, a la hora de determinar estos criterios de enseñanza.

Tras la aplicación de cuestionarios a profesores de enseñanza no universitaria, concluyeron que eran interpretables teóricamente cinco factores tras un análisis factorial:

- a) El control del profesor, que explica el 26.6% de la varianza.
- b) Las funciones, tareas y trabajo del profesor, explica el 20.6% de la varianza.
- c) Relaciones sociales de los compañeros en el aula. Explica el 15.1% de la varianza.
- d) Desarrollo social. Explica el 13.8 de la varianza.
- e) Dificultad Percibida (subjetiva) en la realización de actividades de instrucción directa. Explica el 12.3% de la varianza.

- *Estudio de lo que los profesores encuentran de interesante en su enseñanza [Brown, 2003]*

El objetivo de este estudio era entender qué hace interesante a la enseñanza. Para ello preguntaron a 22 profesores qué encontraron como satisfactorio, de recompensa, o estimulante y qué era embotado o aburrido. Hicieron un doble análisis de sus respuestas: (1) lo sustantivo de las mismas y (2) el modelo único de sus procesos de pensamiento. Las conclusiones del primer análisis eran familiares: los niños son apasionantes y el deber (impuesto) de cuidar el patio es aburrido.

Las conclusiones del segundo eran sorprendentes: Sus auto-estimaciones de calidad de vida de trabajo claramente favorecieron a aquellos profesores cuyas maneras de contestar a estas preguntas se mostraron, por una parte más inventivos en la descripción de la enseñanza, y, en segundo lugar, más claro y consciente de sus propias preferencias prácticas, esto es, lo que estos autores llaman más profesionalmente alfabetizado.

- *La calidad de la instrucción de los profesores y la explicación sobre la comprensión de los estudiantes [Bromme y Dobsław, 2003]*

El modelo de "La calidad de instrucción" acentúa la selección de las tareas que son convenientes para los estudiantes. Este estudio analiza los procedimientos cognitivos que los profesores usan cuando piensan en las tareas y en los estudiantes. Preguntaron a profesores de matemáticas cómo explican la comprensión de tareas de matemáticas por parte de sus estudiantes. Las respuestas de los profesores revelan que están presentes las concepciones relacionadas con el proceso de comprensión, apareciendo también concepciones que indican que la comprensión es independiente de las tareas. Hay también diferencias individuales entre profesores. Al examinar las relaciones entre la idea sobre la comprensión y la calidad de la instrucción de los profesores, encuentran que los profesores que han sido catalogados de estar entusiasmados con su enseñanza tienden a preferir las explicaciones de la relación con las tareas para justificar la comprensión de sus estudiantes.

- *El arte profesional de los profesores [Brown y McIntyre, 2003]*

Los profesores para la evaluación de su enseñanza están preocupados con: primero, mantener algún estado normal deseable de actividad de los alumnos (NDS), y, en segundo lugar, promover algún progreso. Los profesores evalúan todas sus propias acciones en relación con estos objetivos. Las normas que aplican para alcanzar estos objetivos en la práctica

y la determinación de sus propias acciones, están bajo la influencia de varias condiciones que afectan a la enseñanza.

- *Análisis del Pensamiento y puesta en práctica en la Planificación de la escritura en la Escuela Primaria [Calderhead, 2003]*

Esta investigación pretende evaluar si el análisis del pensamiento de los docentes en la preparación y puesta en práctica de la planificación de las lecciones, permitiría a los profesores entender mejor su práctica de aula e identificar más fácilmente las dificultades surgidas en la enseñanza de la escritura.

Es imposible sacar una conclusión firme de este estudio a pequeña escala, exploratorio, aunque se puedan realizar unas observaciones dignas de mención. En primer lugar, parece que los profesores tienen, a veces, concepciones vagas o inexactas de su propia práctica. Numerosas veces no hay armonía entre las intenciones de los profesores hacia la práctica y su práctica real, entre las expectativas e interpretaciones del profesor sobre el funcionamiento de los alumnos y el funcionamiento real de los mismos, y entre los efectos de aprendizaje esperados por los profesores y el aprendizaje real de los alumnos. En segundo lugar, el estudio sugiere que la información acerca del pensamiento de los profesores puede contribuir al análisis de los profesores y la reconstrucción de práctica de aula. Aunque un cambio de la práctica de los profesores requiera cambios de la planificación y de las rutinas interactivas, un análisis de estos proyectos y rutinas no es suficiente para identificar las dificultades de la práctica. La planificación y el pensamiento de los profesores son engranados hacia la producción de ciertos efectos sobre los alumnos y esto ocurre dentro de una red de las relaciones que lo conforman. Para evaluar su práctica, identificar las dificultades y considerar estrategias posibles para el cambio, los profesores tendrían que pensar en su enseñanza en relación con su contexto y efectos. Si las conclusiones de esta investigación se pudieran generalizar más, esto sugeriría que para contribuir a una mejor comprensión de su enseñanza y apuntar soluciones a los problemas de enseñanza diarios, se debería ensanchar el alcance de investigación para incluir los pensamientos y acciones de los alumnos y el contexto en el que los profesores y alumnos trabajan.

Un futuro resultado del estudio debe sugerir el valor del trabajo colaborativo y exploratorio en pequeña escala con profesores en el desarrollo de la comprensión de la práctica del aula. Si la investigación sobre el

pensamiento del profesor debe contribuir a una teoría de la enseñanza, es mérito de los profesores, los investigadores no deben perder la vista la experiencia de los profesores en los problemas de aula diarios.

- *Categorías en la planificación del profesor [Tillema, 2003]*

Se trata de un estudio en el que se analizan 356 declaraciones de los profesores sobre la planificación para conocer el grado de especificidad con el que los profesores toman sus decisiones sobre la planificación.

El *sistema de categorías* utilizado abarca 15 temas descriptivos diferentes:

1. Características internas de los alumnos: estado social, influencias externas de la escuela, así como capacidad general e inteligencia de los alumnos.
2. Conocimiento previo: el diagnóstico del conocimiento de los alumnos durante la instrucción.
3. Motivación: una valoración sobre la participación de los alumnos y la voluntad de usar las ideas de los alumnos y de permitir la actividad de los alumnos durante la lección.
4. Interés: los requisitos previos afectivos y emocionales de la instrucción.
5. Enseñanza de estrategia: la opción de un modelo para dar clases en lo que concierne a los procesos intencionales de aprendizaje.
6. Enseñanza de procedimiento: el uso de actividades en los tipos de enseñanza utilizados.
7. Materiales: la opción de materiales y medios de comunicación.
8. Organización: la secuencia de actividades y empleo de materiales.
9. Dificultades de aprendizaje: los problemas o dificultades en la materia para los alumnos.
10. Secuencia: la manera de presentación de materia.
11. Estructura: el contenido de instrucción y la estructuración de la materia.
12. Instrucción previa: instrucción ya dada y temas relacionados.
13. Intenciones: intenciones de los profesores y perspectiva propia sobre la instrucción.

14. Objetivos: una descripción de contenido, actividades previstas.

15 Metas: discusiones pedagógicas sobre la instrucción.

Se llega a la conclusión de que los profesores toman sus decisiones de planificación de una manera específica y concreta, teniendo en cuenta, sobre todo, estas categorías de planificación: estructura y secuencia de la asignatura, presentación de la asignatura, y el diagnóstico de los conocimientos previos de los alumnos.

Los resultados muestran además que estas categorías están interrelacionadas con otras, esto podría significar que las categorías son interdependientes. Por ejemplo, se ha encontrado una interrelación fuerte entre las categorías estructura de la materia, el interés de los alumnos y la instrucción previa; también entre las categorías enseñar estrategias, características internas de los alumnos y dificultades de aprendizaje. Esto podría significar que los profesores piensan en términos de tener en cuenta racimos más grandes de decisiones para sus modelos de planificación.

- *Consideración acerca de las rutinas de la enseñanza de los profesores [Olson, 2003]*

Se explora la posibilidad de que aunque los profesores no siempre puedan ser capaces de decir " lo que está en su mente " cuando están haciendo alguna actividad relacionada con la enseñanza, estaríamos equivocados al asumir que está actuando de modo irreflexivo.

Al contrario, se podría pensar que las rutinas son la mayor expresión de que los profesores saben qué hacer y tienen buenas razones para actuar tal como lo hacen en lo que llamamos actividades rutinarias. Nosotros deberíamos pensar en las rutinas más como algo central en el quehacer de los profesores que en actividades irreflexivas.

2. CREENCIAS PERSONALES DEL PROFESOR

- *Epistemología y práctica de los profesores [Pope y Scott, 2003]*

Esta investigación se basa en la perspectiva teórica de Jorge Kelly en la dirección de la importancia de las perspectivas de los profesores en la naturaleza del conocimiento. Sugieren que las opiniones de los profesores sobre el conocimiento y las teorías del aprendizaje afectan a la práctica en el

aula. Las conclusiones de la investigación están basadas en un estudio de estudiantes de magisterio, en las opiniones de los profesores en ejercicio sobre el conocimiento, el aprendizaje y las implicaciones para la práctica de enseñanza.

Afirman que las teorías de conocimiento serán integradas en un repertorio de constructos en el que los profesores sostienen que el educador como promotor/ profesor personal tendrá que llegar a la comprensión de otros roles en este juego de perspectivas en relación con el repertorio de constructos de los profesores. Concluyen que las creencias de los profesores pueden ser sumamente resistentes al cambio y abogan por un acercamiento similar a las opiniones expresadas por Kelly sobre la terapia de "Papel Asumido" como el medio de animar a los profesores a reflexionar sobre sus posiciones y las implicaciones de sus puntos de vista en su práctica en el aula.

- *Estudio de la posible bifurcación entre las rutinas y el pensamiento del profesor [Lowyck, 2003]*

El problema de una bifurcación posible en el estudio sobre el pensamiento de profesor y las rutinas del mismo no puede ser solucionado sin una definición clara de lo que se propone en ambos casos. Además, hay una necesidad de un marco en el que puedan estudiarse las actividades complejas del profesor de un modo integral. Los investigadores deben prestar atención al peligro de división de la realidad por el empleo inadecuado de conceptos. Sólo relacionando el pensamiento y la acción se alcanzarán conclusiones importantes. Hay que incluir los procesos de pensamiento y las actividades espontáneas automáticas. Para que los investigadores sean capaces de entender la complejidad, deben entender totalmente la manera de comportarse de los profesores.

Los pensamientos del profesor y las rutinas del profesor podrían estar integrados si se concibe la enseñanza como el cumplimiento de una tarea, en la que los modos diferentes de comportamiento ocurren dependiendo de la situación compleja así como del grado de maestría del profesor. Dentro de una teoría integradora de la enseñanza, la cognición y la acción, los procesos de pensamiento y las rutinas deben estar unidos.

- *Descripción de las concepciones del maestro sobre su mundo profesional [Larsson, 2003]*

El análisis apunta a la descripción de categorías cualitativamente diferentes más que a la explicación de la génesis de las concepciones o su

correlación. En el estudio de Larsson [1983a] de las concepciones de cómo la experiencia de los estudiantes podría ser usada en el aula relacionándola con el contenido de instrucción describe cinco concepciones diferentes:

Concepción A: Las experiencias que pueden ser usadas en la enseñanza son experiencias que uno o varios estudiantes han tenido y que pueden ser usadas como información para el resto de la clase. Esta concepción hace hincapié en que los alumnos son a veces expertos sobre algo, por ejemplo, un electricista tiene el conocimiento práctico de electricidad que puede usarse en la física, o un administrador de una tienda tiene un conocimiento de los negocios que puede ser usado en Ciencias Sociales.

Concepción B: Las experiencias que pueden ser usadas en la enseñanza son experiencias que la mayor parte de estudiantes de la clase han tenido y que pueden usarse para dirigir la atención de los estudiantes a un contexto relevante. Aquí el foco está sobre el hecho que los adultos están familiarizados con ciertos fenómenos como, por ejemplo, cobrar impuestos. Esta concepción se basa en el conocimiento común compartido.

Concepción C: La experiencia de Trabajo puede desarrollar un conocimiento práctico que los estudiantes pueden usar en el contexto educativo.

Concepción D: El estudiante trae al aula una perspectiva sobre el mundo que entra en conflicto con otros puntos de vista. Esta concepción incide en la existencia de un conflicto entre el conocimiento diario y el conocimiento de la escuela.

Concepción E: Las experiencias de la vida dan una cierta capacidad para la empatía que hace posible al estudiante adulto entender perspectivas diferentes como alternativas serias. La combinación de las concepciones de los profesores con experiencia y factores contextuales, como los horarios, son los motivos de los profesores para no utilizar las experiencias de los estudiantes.

El estudio actual concierne a las concepciones de los profesores sobre las restricciones contra la libertad de actuar según sus convicciones y las consecuencias de estas restricciones. Estas consecuencias son descritas

como ciertas relaciones entre estudiantes y profesores. El material para el análisis consiste en entrevistas a 29 profesores de Educación de Adultos, que enseñaban al menos una de las asignaturas siguientes: Matemáticas, Física, Química, Historia y Ciencias Sociales. La entrevista era semi-estructurada acerca de unos conceptos como el aprendizaje, el conocimiento, etc.

De las entrevistas, se pone en evidencia que los profesores cuentan con restricciones significativas para ellos. Una restricción crucial es el plazo limitado experimentado por los profesores. La razón de esta experiencia es la diferencia entre la cantidad de tiempo asignada a un cierto contenido en la educación para adultos en comparación con la escuela secundaria obligatoria (categorías de edad 16-19). De hecho el tiempo en la educación para adultos es bastante corto para los cursos específicos. Otra restricción importante son las concepciones de los estudiantes sobre la enseñanza. Las concepciones de enseñanza expresadas por los profesores pueden ser diferenciadas en dos maneras cualitativamente diferentes de conceptualizar la enseñanza (cómo debería ser). La primera se puede describir así:

Concepción A: Lo esencial de la enseñanza es que el contenido debería estar presentado y estructurado para los estudiantes para que puedan aprender sin demasiadas interpretaciones. Esta concepción confía en que el profesor debe ser quien presente el material interpretado y/o estructurado para el trabajo de los estudiantes. En algunos casos, los profesores creen que el estudiante puede ser quien lo interprete y estructure, pero sólo como una tarea complementaria. La segunda concepción es:

Concepción B: La enseñanza debería implicar a los estudiantes con un trabajo interpretativo. Si ellos no se implican, no se producirán cambios auténticos o no desarrollarán conocimientos verdaderos. Esta concepción tiene dos partes, una acerca de la esencia de la enseñanza que, explícita o implícitamente, es una crítica de la concepción A. La crítica se basa en que los resultados de esa enseñanza no serán duraderos. En algunos casos los profesores se refieren a sus propias experiencias como estudiantes. En otros casos ellos excluyen las matemáticas como una asignatura imposible de ser impartida desde la concepción B.

De 24 casos, 8 profesores poseen una concepción A y 16 la concepción B. Los profesores siempre describen la opinión de los estudiantes sobre la enseñanza de la misma manera, que su punto de vista dominante entre los estudiantes es siempre una concepción A. Esta concepción sobre los estudiantes es mencionada por los profesores como una restricción. Esta creencia es mantenida por quince de los dieciséis profesores con la concepción B y por dos de los ocho con la concepción A.

Volviendo a las restricciones, está claro que en la experiencia del tiempo, la restricción es dominante entre profesores con la concepción A. Esta también es notable entre los profesores con la concepción B, pero en el caso último otra restricción compite en importancia: la idea sobre las concepciones de los estudiantes sobre la enseñanza. Hay algunas indicaciones de que la restricción última tiene el poder de cambiar la forma principal de enseñar de los profesores, mientras la anterior favorece cambios menores.

- *¿Qué hay de personal-particular en los estudios de lo personal-particular? [Clandinin y Connelly, 2003]*

Los autores hacen un metaanálisis de diferentes investigaciones que tratan sobre "Lo personal" de los profesores. Del análisis se extraen tres conclusiones:

Primero, hay más concordancia en el modelo de solicitud de lo personal como ponen en evidencia los autores. La gente que usa términos diferentes como "construcciones", "creencias y principios", parecen de hecho a menudo significar lo mismo. Las diferencias del origen teórico y diferencias correspondientes del lenguaje tienden, pensamos, a dividir el campo, haciendo a los investigadores escépticos en la utilización de las ideas de otros.

El segundo punto es que hay diferencias significativas de cómo se puede imaginar la composición del pensamiento del profesor. Los tres componentes generales sugeridos en esta revisión son las acciones prácticas, la historia biográfica, y los pensamientos en el aislamiento de estos dos. La mayor parte de la investigación revisada hace hincapié en un solo aspecto.

El tercer punto, también un asunto de la composición del pensamiento del profesor, es que la mayor parte de los estudios conciben el pensamiento del profesor en términos cognoscitivos. Pero es

posible pensar simultáneamente en términos cognoscitivos y afectivos. Aunque el saber de algo tiene un aspecto estético, moral y está influido por los estados emocionales de la mente, estos estudios tienen una tradición limitada en las páginas de filosofía y en la educación. El punto de vista de estos autores es que un entendimiento cognoscitivo y afectivo de lo personal sobre el conocimiento de los profesores ayudará a entender mejor lo que significa educar y ser educado.

Finalmente, indican que se podría emprender la investigación que combine una interpretación de narrativa biográfica, el pensamiento, y la acción en términos experimentales y que una asuntos cognoscitivos y afectivos en la narrativa.

- *Creencias de los maestros y comportamientos en clase: algunas respuestas del maestro a la inconsistencia [Tabachnick y Zeichner, 2003].*

La concepción de “perspectivas sobre la enseñanza” es similar a lo que Clark y Peterson [1986] llaman “creencias del profesor y teorías implícitas”. Hay alguna diferencia, ya que tratan el comportamiento de aula como una expresión de las creencias de un profesor o las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje. La investigación se basa en un estudio longitudinal de dos profesores que comienzan su ejercicio profesional.

Al comienzo de su primer año como profesores hacen unas declaraciones de sus creencias sobre la enseñanza y su comportamiento viendo lo que había de contradictorio o incoherente entre lo uno y lo otro. Al cabo del año, ambos profesores redujeron las inconsistencias entre sus declaraciones de creencias y sus comportamientos, pero usaron estrategias bastante diferentes de hacerlo. En parte, por sus características personales e historia, sus capacidades, su voluntad de arriesgar, su fuerza de compromiso con una posición profesional determinada. En parte por las diferencias de las Escuelas en posibilitar el desarrollo de la enseñanza y los elementos técnicos –la estructura física, la especificidad de un curriculum.

El pensamiento del profesor descrito en este estudio no era simplemente el resultado de la historia personal de un individuo y el estado psicológico. Sin embargo, al parecer, el pensamiento no ha sido formado simplemente por las condiciones sociopolíticas en la escuela. Más bien descubren que en ambos casos el esfuerzo para conseguir una gran consistencia entre la creencia y el

comportamiento era el resultado de un proceso negociado e interactivo entre individuos y coacciones de la organización y estímulos.

- *Legitimidad y autenticidad en la enseñanza [Buchmann, 2003]*

Esta investigación analiza las normas competentes para la justificación de las decisiones del profesor, sus efectos sobre la productividad y la legitimidad en la enseñanza, y el aspecto moral que tiene la profesión de enseñar en la comunidad de aprendizaje. Utilizando el análisis filosófico y los estudios de las escuelas secundarias y elementales, la preparación de profesor, el desarrollo del cuerpo docente, y la adopción de innovaciones, se concluye que las orientaciones personales (hábitos personales, intereses y opiniones) quitan decisiones del profesor de su esfera de criterios para la valoración de su adecuación. Los motivos personales tienen el valor explicativo; tienen menos peso justificando la acción profesional. La orientación del rol implica referencias a contextos organizados más amplios, incluyendo las disciplinas de conocimiento, objetivos de grupo, y cuestiones sociales.

- *La formación de juicios en la clase: ¿Cómo desarrollan los maestros las expectativas de actuación de sus alumnos? [Hofer, 2003]*

Se trata de una investigación mediante estudio de casos individuales, pero con la ayuda de métodos cuantitativos y estadísticos, de los procesos de pensamiento de profesores que integran dos clases de información en la formación de los juicios sobre el funcionamiento de los alumnos en el futuro. Se muestra que la manera de cómo la aptitud y la información sobre el esfuerzo se combinan para alcanzar un juicio varía considerablemente entre los profesores. La relación entre predictores y el criterio era "monótona". En ningún caso la integración sigue el modelo de regresión múltiple.

La contribución de una variable al criterio es independiente de la distinción de la otra. La compensación es posible. Con el 72 % de las personas de prueba, el efecto de interacción entre las variables del indicador era significativo. Dentro de este grupo, había varios tipos diferentes. El dieciséis por ciento de todas las personas juzgaron (al menos en la tendencia) de acuerdo a un modelo multiplicativo en el cual el efecto de un aumento de una variable se relaciona con la presencia del otro. Por otra parte, el 20 % consideró la influencia del esfuerzo como muy influyente en la aptitud media.

En general, las conclusiones claramente controladas contradicen los resultados del estudio de Kun y otros [1974] y Anderson y Butzin [1974], que

concluyó a partir de pruebas con adultos que la aptitud y la información del esfuerzo se usan según un modelo multiplicativo.

De los comentarios verbales de las personas de este estudio se puede asumir que los profesores no trataron la información simultáneamente, sino secuencialmente. Primero, usan la información más importante, y luego tienen en cuenta la segunda información. La aptitud es la información más importante porque conlleva un status estable.

La información sobre el esfuerzo entonces nos aporta datos sobre la manera en que las personas eficaces pueden controlar sus disposiciones. Este proceso puede ser interpretado de dos modos diferentes:

- a. La persona procesa la información de la aptitud y basa el juicio final en función de la información del esfuerzo.
- b. Se da el juicio basado en los datos sobre la aptitud y es corregido con respecto a las diferencias ofrecidas por la segunda información.

3. PROFESORES Y ENSEÑANZA: TEORÍAS Y PRÁCTICA

- *Cómo cambiar lo que los profesores piensan sobre los profesores [Brown, 2003]*

El cambio, el crecimiento o el desarrollo de cómo un profesor piensa sobre otro profesor es analizado como una forma de aprendizaje adulto. El análisis utiliza una integración y extensión de la psicología de los constructos personales y la teoría interpersonal. Esto se facilita por la experiencia de imitación profesional con, en estos casos, lo que piensan los administradores escolares tomando decisiones de carácter personal. El proceso es desarrollado por varios estudios brevemente relatados en última instancia que conducen a un modelo para la creación del cambio del pensamiento personal.

En estos estudios se explican algunas creencias: las organizaciones funcionan como personas; la cultura es la que caracteriza un grupo u organización y puede ser creada por la gente; el arte y la magia tienen tanto que ver con la comprensión del pensamiento del profesor en una organización compleja como el análisis científico; la teoría supera la experiencia interpersonal; la experiencia puede ser acelerada por la imitación profesional;

el alfabetismo es necesario para el crecimiento en el pensamiento y requiere la capacidad de interrelacionar lo explícito y lo implícito.

- *Preocupaciones de los profesores [Gerris, Peters y Bergen, 2003]*

Este estudio indaga las tendencias del desarrollo que pueden ser deducidas de los informes espontáneos verbales de profesores de educación secundaria sobre situaciones problemáticas experimentadas durante su práctica profesional.

Exploran diferencias cuantitativas de situaciones problemáticas entre los grupos de profesores de educación secundaria que varían en los años de experiencia. Pidieron a los profesores participantes en el estudio describir situaciones problemáticas que experimentan en su trabajo profesional, teniendo presente cuatro áreas generales: a) la instrucción, b) la tutorización y el consejo a los alumnos, c) la organización de la escuela y la administración y d) las relaciones externas de la escuela.

Para tratar estas descripciones de la situación desarrollan el “Esquema de Clasificación de Situación Problemática” (PSCS). De los resultados de este estudio y teniendo en cuenta la literatura sobre el desarrollo de las preocupaciones de los profesores deducen un modelo del desarrollo que pasa de parámetros individualistas a otro de parámetros centrados en los otros y organizativos.

4. BIBLIOGRAFÍA

BORKO, H. Y SHALVELSON, R.J. [1988]: «Especulación sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores». En: Villar Angulo, L. M. (Dir.): *Conocimiento, Creencias y Teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil, pp. 259-275.

BROMME, R. [2003]: «On the limitations of the Theory Metaphor for the Study of Teachers' Expert Knowledge». En: Kompf M. & Denicolo, P. M. (Eds.): *Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 283-293.

BROWN, A. F [2003]: «How to Change What Teachers Think About Teachers: Affirmative Action in Promotion Decisions». En: Kompf M. and Denicolo, P. M. (Eds.): *Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting*

- Problems and Advances in Education*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 251-261.
- CARNICER, J. Y FURIÓ, C. [2002]: «La epistemología docente convencional como impedimento para el cambio». En: *Investigación en la escuela*, n.º 47, pp. 33-51.
- CLARK, C. M. Y YINGER, R. J. [1979]: *Three studies of teacher planning* (Research Series nº 55). East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- HUERTAS, J. A. Y MONTERO, I. [2001]: *La interacción en el aula. Aprender con los demás*. Buenos Aires: AIQUE.
- JOYCE, B. R. [1979]: «Toward a theory of information processing in teaching». En: *Educational Research Quarterly*, vol. 3, n.º 4, pp. 66-77.
- KOMPF, M AND DENICOLO, P. M. (Eds.) [2003]: *Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- LOWYCK, J. [2003a]: «Teacher thinking and Teacher routines: A bifurcation?» Kompf, M.& Denicolo, P. M. (Eds.): *Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 101-110.
- [2003b]: «Post-interactive Reflections of Teacher: A critical Appraisal». En: Kompf, M. and Denicolo, P.M. (Eds.): *Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 295-306.
- MORINE-DERSHIMER, [1988]: «¿Qué podemos aprender del pensamiento?» .En: Villar Angulo, L. M. (Dir.): *Conocimientos, creencias y Teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil, pp. 225-237.
- SHAVELSON, R. J. Y STERN, P. [1981]: «Research on Teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour». *Review of Educational Research*, vol. 51, pp. 455-498.
- TILLEMA, H. H. (2000): «Belief Change towards Self-Directed Learning in Student Teachers: Immersion in Practice or Reflection on Action». En: *Teaching and Teacher Education*, v. 16, n.º. 5-6, pp. 575-591.

CANTAR PARA ESCUCHAR

SING IN ORDER TO LISTEN

VICENTE CASTELLANOS GOMEZ

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

RESUMEN: La canción preparatoria forma parte de la metodología de audición activa en el aula de música. Es una actividad que refuerza la percepción positiva de la música por parte del niño y la creatividad por parte del profesor. Esta estrategia, cuyas características y posibilidades se han investigado y analizado en el seno de la especialidad musical de la E.U. de Magisterio de Ciudad Real, últimos cursos del siglo XX y primeros del siglo XXI, es una idea de servicio activo a la pedagogía específica en este ámbito, orientando la formación hacia una prioridad: crear clientela musical. Este artículo define la canción preparatoria y describe sus amplias proyecciones en el terreno musical y en el campo multidisciplinar. La colaboración analiza también las características fundamentales que dicha estrategia debe reunir y aporta ejemplos de interés.

PALABRAS CLAVE: Didáctica de la Música, Audición, Canto, Pedagogía activa, Creatividad

ABSTRACT: Preparatory song forms part of the methodology of active audition in the music classroom. It is an activity which reinforces the positive perception of music for the child and for the teacher, and holds great value in terms of creativity. This strategy, (the characteristics and possibilities of which have been researched and analysed in the heart of musical excellence of the School of Teacher Training in Ciudad Real, in the last courses of the 20th Century and in the initial courses of 21st Century), is a concept of effective teaching in terms of specific pedagogy in this area, guiding education towards a singular aim: to promote interest in music as an area of study. This article defines preparatory song and describes its various forms in the field of music and its uses in a multi-discipline sense. The work also analyses the fundamental characteristics that this strategy should have, and puts forward some interesting examples.

KEYWORDS: Musical teaching methods, Audition, Singing, Effective Pedagogy, Creativity

Toda persona es sensible de sensibilizarse a la música (...) La musicalización es un producto de la educación a la que toda persona tiene derecho [Bernal, 2005: 8].

En el contexto de la docencia universitaria de magisterio y consecuente investigación surgen ideas pedagógicas que sólo la práctica real en el aula puede verificar y validar en función de su servicio a la didáctica especializada. Una de ellas, experimentada con éxito por alumnos de la E.U. de Magisterio de Ciudad Real durante el *practicum*, especialidad musical, a lo largo de varios años, es la canción preparatoria, un sistema ideado para fomentar la audición de música de calidad en clase. El eje de esta actividad es trabajar la audiopercepción y enfocar la formación del niño como cliente musical, es decir, destinado a escuchar música y disfrutar de ella, objetivo prioritario de la enseñanza musical [Muñoz, 2003: 56]. Dicho de otra forma, la canción preparatoria se plantea como estrategia didáctica orientada hacia la consecución de un fin básico en el aula de música: la audición correcta, interiorización mental y percepción positiva por parte del niño [Bernal, 2005: 8-20]. Como tal estrategia, requiere del desarrollo de competencias fundamentales del profesor, a menudo enquistadas: la creatividad y la capacidad de integración [Oriol, 1999: 49-68].

El principal rasgo definitorio de la canción preparatoria es su intención de procesar y almacenar información auditiva que sea útil al alumnado a través de una canalización diversa –formal, emotiva, afectiva, etc.– pero siempre motivadora [Alsina, 2006: 17]. En este sentido, la canción preparatoria desarrolla la capacidad para percibir, incluida dentro de la inteligencia musical, definida por H. Gardner en sus tipologías de inteligencia [1995]. Supera en finalidad a los objetivos meramente reproductivos y tecnicistas [Giráldez, 2003: 69]. Como su nombre indica, constituye una fase previa de la audición, allanando el terreno y anulando el prejuicio que pueda existir en la escucha por parte de los alumnos. Se trata de una reducción o simplificación del contenido melódico, rítmico, tímbrico y agógico de la pieza musical objeto de audición [Galán, 2002: 45]. Esta simplificación está justificada desde el punto de vista pedagógico en virtud de una condición determinante: convierte la parte más reconocible del ámbito sonoro en participación cantable por parte del alumnado, aportando las pautas de estilo fundamentales [Wolfe, 2002: 73-82]. La canción forma parte de una representación mental de la audición [Deliège, 2005: 33-43]. Así, en la fase posterior, específicamente de escucha,

los principios de repetición y reconocimiento, propios de la música, hacen posible la solvencia en el proceso de audición activa. En consecuencia, la canción preparatoria convierte en canto didáctico los componentes esenciales de la audición y facilita el acceso funcional, pedagógico y significativo a la misma [Rusinek, 2004: 14], dentro de un contexto programático progresivo y adecuado al principio de estimulación [Musumeci, 2005: 49].

Las proyecciones didácticas de la canción preparatoria son extensas. Forman parte de la travesía que el profesor tiende entre los niños y la música [Palacios, 2004: 13]. Para empezar, la canción preparatoria ayuda de forma notable a introducir el trabajo en equipo en el aula y conseguir la coralidad, objetivo vinculado al trabajo vocal. La tarea global puede y debe fragmentarse en trabajo grupal e individual, cuando se estime oportuno, sobre todo a la hora de luchar contra la inhibición o en el momento de trabajar una de las principales proyecciones de esta estrategia: la forma musical y sus criterios principales, discurso y repetición.

Igualmente, la canción preparatoria establece mecanismos de ayuda y ejercitación del lenguaje musical en todos sus componentes. Esta proyección se completa con la introducción de instrumentación escolar y niveles corporales, que pueden ser incorporados al canto bajo criterio creativo y metodológico del profesor, siempre que sea posible. La canción también nos permite proyectar la pedagogía musical hacia el terreno de la acentuación, en conexión directa con la lectura comprensiva del texto, categoría didáctica esencial, y la recitación correcta del mismo.

Otras proyecciones posibles son las siguientes: trabajo de concentración, activación de la escucha, improvisación, danza, escenificación, narración (trabajo con cuentos musicales asimilados a la canción) y acercamiento al mundo de los musicogramas, figurados o geométricos, según el nivel. Esta categoría metodológica constituye una forma hábil de conectar imágenes, textos y música, es decir, un modo de reconvertir la música pura o abstracta en música programática o figurada, con mensaje funcional para el niño, de acuerdo con su nivel.

Finalmente, otra proyección importante que trabaja la canción preparatoria es su vinculación con la historia de la música, haciendo que esta sea menos dispersa y mucho más tangible por los alumnos. Una canción preparatoria y su correspondiente audición posterior, en audaz conexión con contextos cronológicos y espaciales bien establecidos en el aula, pueden mejorar de forma considerable la vivencia a menudo monótona, irreal e inaccesible que

los niños tienen de la historia musical, adquiriendo así un valor simbólico y funcional que repercute en la mejora de su percepción. Como consecuencia, el alumno pierde incomodidad y adquiere cercanía a la propia música [Loeclès y Pavón, 2005: 101-105].

Para todo ello, las características principales que debe reunir una canción preparatoria son las siguientes:

- No se trata de un fin en sí misma sino de un contenido enriquecedor, cuyas proyecciones didácticas sí que constituyen objetivos a alcanzar, tanto para el alumno como para el profesor.
- Debe combinar la faceta lúdica relacionada con el juego –cantar implica jugar– con el rigor propio de todas sus proyecciones didácticas. Cantar bien también implica esfuerzo.
- Debe combinar la participación, uno de sus fines básicos, con la disciplina necesaria para el logro de sus proyecciones didácticas.
- Debe permitir el trabajo diferenciado de cada uno de los hechos que constituyen el fenómeno musical: ritmo, melodía, tímbrica, intensidad, forma y expresión. Dicha labor debe realizarse a partir de una estudiada vinculación con todas las categorías didácticas.
- Debe formar parte de una unidad didáctica más amplia dentro de la programación específica de cada nivel y de la programación general de la etapa educativa, conforme a unos criterios establecidos de evolución auditiva. Es decir, los distintos estadios de canción preparatoria deben seguir una norma de continuidad e integración en un sistema progresivo.
- Debe establecer una conexión lo suficientemente significativa y funcional con la evolución psicológica del alumnado. Para ello, es conveniente introducir la discriminación positiva de todo tipo de música, adaptando las letras a los valores educativos y las expectativas del alumnado.
- No tiene por qué ser una adaptación literal de ritmo y melodías, permitiéndose cambios que beneficien la dinámica de canto, introducciones y fragmentos de nueva creación o factura modificada. Es aquí donde entra en juego la iniciativa creadora del

profesor, que, mejor que nadie, conoce a sus alumnos y adapta la canción a su interés didáctico con flexibilidad.

- En consecuencia de lo anterior, la canción preparatoria no es un ejercicio cerrado sino abierto, adaptable a la metodología y a la realidad grupal e individual en el aula.

A continuación se ofrecen varios ejemplos de canción preparatoria. Todas las canciones son obra del autor de este artículo y han sido trabajadas primero en el ámbito universitario y después en las aulas de primaria. En cada ejemplo se aportan breves apuntes de intención didáctica en forma de ficha, que pueden extensamente ampliados con la propia puesta en práctica.

Ejemplo 1:

Título de la canción preparatoria: *Noche es*.

Audición objeto: *Nocturno*, de *El sueño de una noche de verano*, Op. 61/7 de Felix Mendelssohn-Bartholdy.

Texto de la canción:

Noche es, noche cerrada de misterio y paz,
noche de nostalgia, se agolpan los recuerdos.
Noche es en nuestras almas, noche en la ciudad.
La aurora remota aún lejana está.
Duerme el mundo, duerme la luz de los días y el sol.
Duerme el ruido de la vida. De las estrellas el fulgor parpadea.

Principales objetivos específicos: seguimiento melódico de la audición con distinción clara entre inciso generador de la melodía (“noche es”), preguntas y respuestas, partes esenciales de la construcción musical. Canto por grupos para facilitar la distinción.

Contenidos que pueden trabajarse: grupo corchea con puntillo-semicorchea, dificultad dentro del lenguaje musical; la tímbrica evocadora de la noche a través de la utilización de la trompa y la cuerda lírica, junto al ostinato de madera, situado en segundo plano; la evocación y el grado de programación en la música, diseñada como reflejo del misterio presente en la calma nocturna; las expresiones solemne y dulce; el “ritardando” y la recuperación del movimiento con la expresión “a tempo”.

Metodología didáctica y actividades relacionadas: canto individual y colectivo; coralidad (respiración al final de frase, gestión del aire inspirado, vocalización, escucha de los compañeros); canto por grupos y karaoke; escucha activa de la audición; acercamiento a las circunstancias musicales del romanticismo decimonónico.

Tranquilo, solemne y dulce

No-che es, noche ce-rra-da de mis-te-rioy paz, no -
es en nues-tras al-mas, no - chenen la ciu - dad, Laau-

che de nos - tal - gia, sea - gol - pan los re - cuer - dos. No - che
ro - ra re - mo - ta a -

②
rit. ún le - ja naes - tá. Duermeel mun - do, duerme la paz de los dí - as y

15
el sol. Duermeel rui - do de la vi - da, de las es - tre - llas el *rit.* ful - gor...

20 *A tempo*
par - pa - de - a... No - che es en nuestras al - mas, no -

25
chenen la ciu - dad. Laau - ro - ra re - mo - ta a - ún le - ja naes - tá.
rit.

Noche es

Ejemplo 2:

Título de la canción preparatoria: *El bolero del saber*.

Audición objeto: *Bolero* de Maurice Ravel.

Texto de la canción:

Yo tengo ganas de aprender la canción
que nos cuenta que la música es como una imitación:
él me pregunta y le contesto yo...
la repetición es que yo pregunto y me contesta él.
Siempre quise aprender jugando lo que era un fuerte, un piano-no-no-no,
un tema variado-do-do-do crescendo en ostinato-to-to-to...
y esta bonita canción me enseña todo lo quiero yo.
La repetición es que en aire alegre yo la cantaré.
La repetición es que en aire adagio yo la cantaré.
La repetición es que en ritardando yo la cantaré.

Principales objetivos específicos que se pretenden: distinción y seguimiento del fraseo con comienzo en arsis o parte débil, al alzado; conexión entre preguntas y respuestas; importancia de la repetición como elemento fundamental en la construcción musical; adaptación e interpretación rítmica correcta del allegro, adagio y ritardando.

Contenidos que pueden trabajarse: importancia del ritmo sostenido y marcado (movimiento en forma de marcha); captación de la tímbrica diversificada y la intensidad creciente como principales elementos de la audición, donde se repite el tema hasta 16 veces sin llegar al tedio en ningún momento; elementos de dificultad en el lenguaje musical: frases al alzado con semicorcheas, medición correcta; importancia de la respiración en el canto: sólo en los momentos marcados expresamente por la partitura.

Metodología didáctica y actividades relacionadas: canto individual y en grupo, preguntas y respuestas, acompañamiento con instrumentos Orff y niveles corporales para el ritmo, marcha por el aula, concentración auditiva.

Moderato y marcado

Yo tengo ganas de aprender la canción que nos cuenta que la música -
 si caes comouna imitación... él me preguntay lecontes to yo... la repetición -
 ción es... que yo preguntoy mecontes ta él...
 Siempre quiseprenderjugo lo que a un fuerte piñonono no... un tema va -
 riado do do do crescendo en la - to to to... yes - ta bonita canción
 me enseña todo lo que quiero yo... la repetición es que si la canto lo com -
 prendo. *Allegro* La repetición es que en alegre yo la cantaré. *Adagio* La re -
 petición es... que en a da gyo la cantaré. *A tempo* La repetición
 es... *rit.* que en ritardando yo la cantaré.

El bolero del saber

Ejemplo 3:

Título de la canción preparatoria: *La canción del clarinete*.

Audición objeto: Movimiento núm. 2 de *Concierto para clarinete*, K. 622, de W.A. Mozart.

Texto de la canción:

Pasó el otoño azul con sus noches de quietud,
cuando, en un rincón, dormido está mi corazón.
Llegó el invierno ya con sus noches de cristal,
cuando una estrella alumbrará mi música.
Quiero regresar a la infancia, a los años que viví
los días del invierno blanco y gris.
Quiero contemplar de nuevo nevar y otra vez poder tocar:
la vida de la gente alegre".

Principales objetivos específicos que se pretenden: las características de la audición son básicamente melódicas y tímbricas, en ritmo adagio, contrastante con la canción preparatoria, allegro, de ahí que se persiga la capacidad de discriminación auditiva, así como la captación de preguntas, respuestas y elementos de contracanto y enlace, que en la audición protagonizan las cuerdas frente al clarinete, instrumento solista. Para acercar a los niños a este proceso auditivo la canción oferta la formación de grupos.

Contenidos que pueden trabajarse: tesis y arsis dentro del lenguaje musical; expresión, a la vez solemne y dulce; coralidad, vocalización y respiración correctas, en lo referente al canto colectivo.

Metodología didáctica y actividades relacionadas: comprensión literaria de la canción; canto individual y grupal con especial atención a la entrada alterna de las voces que protagonizan las frases de enlace. Transición desde el lenguaje musical a la expresión literaria. Teatralización de la partitura.

Allegro

P Pa - sóel o - to - ñoa - zul **R** con sus no - ches de quie -
 Lle - góel in - vier - no ya, con sus no - ches de cris -

6 **P** tud, cuan - doen un rin - cón **R** dor - mi - does - tá...
 tal... cuan - dou - naes - tre - lla a - lum - bra - rá...

11 *Enlace* Pasó el otoño... *Enlace* Quiero regresar...
 mi co - ra zón. Llegó el invierno... **P** Quie - ro re - gre - sar...
 mi mú - si - ca.

16 *Enlace* A la infancia **P**
 a lain - fan - cia, a los a - ños que vi -

21 **R** vi... los dí - as del in - vier - noblan - coygris. Llegó el invierno... **P** Quie - ro

26 *Enlace* Quiero contemplar... *Enlace* De nuevo nevar...
 con - tem - plar **P** de nue - vo ne - var

31 **P** yo - tra vez po - der to - car: **R** la vi dade lagen - te a - le - gar.
rit.

La canción del clarinete

Ejemplo 4:

Título de la canción preparatoria: *Tengo hipo*.

Audición objeto: Movimiento núm. 2 del *Concierto núm. 3 en fa mayor*, RV 293, *El Otoño*, de Antonio Vivaldi.

Texto de la canción:

- A) Tengo hipo, tengo hipo, no me encuentro bien,
tengo hipo, tengo hipo, ¿qué le voy a hacer?
Tengo hipo, tengo hipo, ya no sé qué hacer.
- B) Oigo una voz lejana que me dice es una lata,
intento no pensar nada pero este hipo me mata, y...
- A) Tengo hipo, tengo hipo, no me encuentro bien,
tengo hipo, tengo hipo, ¿qué le voy a hacer?
- C) Es un fallo del cuerpo que me pone muy nervioso
y lo malo es que la gente se ríe porque es gracioso.
- A) Tengo hipo, tengo hipo, no me encuentro bien,
tengo hipo, tengo hipo, ya no sé qué hacer.

Principales objetivos específicos que se pretenden: estudio de la forma rondó en la audición correspondiente (regreso tras cada pequeña copla al refrán o estribillo); análisis tímbrico de la orquesta barroca y el papel del violín dentro del esquema preclásico de mitad del siglo XVIII.

Contenidos que pueden trabajarse: estudio del compás 3/8 y el grupo semicorchea con puntillo – fusa a contratiempo (a través de un movimiento de hombros que imite la forma del hipo); asimilación del movimiento y niveles corporales con la música; fuertes y pianos (efecto eco dentro de la expresión musical de la audición); estudio de la música barroca y transición hacia el clasicismo: escuelas violinísticas, Vivaldi, Venecia...

Metodología didáctica y actividades relacionadas: canto individual y colectivo; coralidad; expresión vocal fuerte y piano; trabajo de *ritardando* y *a tempo*; audición por partes previa a la audición global.

Presto y picando



A) Ten-go hi-po, ten-go hi-po, no meen cuen tro bien Ten-go hi-po,
 ten-go hi-po, ¿qué le voy aha-cer?... Ten-go hi-po, ten-go hi-po,
 ya no se queha-cer... B) Oi-gouna voz le ja-na que me dicees u-na
 la-ta, in-ten-to no pensar na-da, pe-roes-te hi-po me ma-ta, y...
 A) Ten-go hi-po, ten-go hi-po, no meen cuen tro bien. Ten-go hi-po,
A tempo
 ten-go hi-po ¿qué le voy aha-cer? C) Es un fa-llo del cuer-po que
 me po-nemuyner-vio-so, y lo malo es que la gen-te se ri-e por que es gra-
 cio-so, y qué le voy aha-cer si ten go hi po que le voy aha-cer...
A tempo
 A) Ten-go hi-po, ten-go hi-po, no meen cuen tro bien, ten-go hi-po,
 ten-go hi-po, *rit.* ya no se queha-cer.

Tengo hipo

Ejemplo 5:

Título de la canción preparatoria: *El minué*.

Audición objeto: Movimiento núm. 3 de *Pequeña Serenata Nocturna*, K. 525, de W.A. Mozart.

Texto de la canción:

Había una vez un niño atrevido
que quería siempre aprender el minué, el minué, que bien
¿Quién era ese muchacho que desde muy chico lo hacía casi todo bien?
Que forma de aprender y saber el minué, el minué, que bien.
Su nombre Mozart es y todo el mundo le conoce bien,
es muy famoso porque da alegría a toda nuestra casa cuando suena él.
La luz entra por la gran ventana del salón si tú pones un disco de él.

Principales objetivos específicos que se pretenden: introducción a Mozart (biografía, estilo y obras); preparación de una audición activa correspondiente al clasicismo, música reglada de la segunda mitad del siglo XVIII; introducción a la forma minué como tercer movimiento de la sonata clásica: cronología, origen, derivaciones históricas, estilísticas y función social; ritmo ternario correspondiente al minué (tesis + dos pulsos débiles).

Contenidos que pueden trabajarse: trabajo con cambios de tonalidad (juego de tonalidades que derivan, finalmente, en la reafirmación del tono principal, conforme al academicismo clasicista); comienzo en parte débil; alteraciones accidentales; fraseo musical; coralidad: momentos apropiados para la respiración; conexión del minué con el resto de movimientos de la sonata clásica; la fórmula *Da Capo*.

Metodología didáctica y actividades relacionadas: lectura rítmica (fórmula imitativa y lectura directa); canto grupal por partes; vinculación con ejercicios, niveles corporales y danza que subrayen el movimiento ternario; audición activa con anexo tímbrico: la orquesta de cuerdas clásica.

Presto: ágil, picado y danzable

Ha - bí - au - na vez un ni - ñoa - tre - vi-do que que rí - a

siem - prea - pren - der el minué el minué que bien. Quién

e - rae se mu chacho quedes de muy chí co lohacia ca si to do bien que for ma de apren der y sa

ber el minué el minué que bien. Su nom - bre Mo - zart

es y to do el mundo le co no ce bien, es muy fá - mo so por que daa le grí - aa to da nuestra

ca sa cuando sue na él. La luz en tra por la gran ven ta na del sa - lón si

tu po nes un dis co de él. Su nom - bre Mo - zart es y to do el mundo le co no ce

bien, es muy fá - mo so por que daa le grí - aa to da nuestra ca sa cuando sue na él.

El minué

Ejemplo 6:

Título de la canción preparatoria: *Dime qué es un rondó*.

Audición objeto: Cuarto movimiento de *Pequeña Serenata Nocturna*, K. 525, de W.A. Mozart.

Texto de la canción:

“Dime qué es un rondó, rondó, rondó... dime qué es un rondó (bis).

Copla 1: Una canción muy divertida, yo la canto, tú la bailas y nos reímos los dos. Mejor así, a disfrutar, dando mil vueltas que nos llevan siempre hacia el mismo lugar

Copla 2: ¿Qué es lo que estoy cantando ahora? es una copla, también se llama estrofa y tiene letra propia. Su música es la novedad que pongo antes de regresar al estribillo, al refrán, al ritornello del rondó”.

Principales objetivos específicos que se pretenden: forma rondó con ritornello y estrofas (en este caso la canción preparatoria sólo es reconocible en la audición a través del estribillo, las coplas son de nueva factura); circunstancias cronológicas e históricas del rondó; fraseo melódico de preguntas y respuestas; concepto de coda; progresiones melódicas (copla 2).

Contenidos que pueden trabajarse: dificultades añadidas de lenguaje musical (compás de 2/2, comienzo anacrúsico, grupos consecutivos de corchea con puntillo y semicorchea a contratiempo, diferenciación destacada de tesis y arsis); indicaciones musicales de envío (simbología de envío y repeticiones con final desigual (primera vez y segunda vez).

Metodología didáctica y actividades relacionadas: lectura rítmica y comprensiva; canto grupal e individual; vinculación del rondó con su origen (concepto de suite); vinculación con los otros movimientos de la sonata clásica; reconocimiento del estribillo en la audición activa; trabajo con movimiento y niveles corporales que subrayen el ritmo binario.

Allegro
Estrillo 

Di me quees un ron-dó, ron - dó, ron - dó, di - me quees un ron - dó. Di - me quees

6 un ron - dó, ron - dó, ron - dó, di - me que es un ron - dó. Di me quees... U - na can-

11 ción muy di - ver ti - da yo la can to tú la bai las y nos re - í - mos los dos Me - jor a - sí

16 *Estrillo* a dis fru tar, dan do mil vuelas que nos lle - van siemprehaciaelrhimolu - gzar Di me quees... DE 

21 *Copla 2* -dó. ¿Quees lo quees toy cantandoho - raes u - na co - pla, tam - bién se llamaestroy fie - ne le - tra

26 pro - pia, su mú - si - caes la no - ve - dad que pongan tes de re - gre - sar al es - tri-

31 *Estrillo* bi - llo, al re - frán o ri - tor - ne - lo del ron - dó. Di me quees... DE 

36 *Coda* - dó. Dime quees un ron - dó, ron - dó, ron - dó, di - me quees un ron -

41 - dó. Di me quees un ron dó, ron - dó, ron - dó, di - me que es un ron -dó... Di me que es un ron - dó.

Dime qué es un rondó

Ejemplo 7:

Título de la canción preparatoria: *Dónde está mi corazón*.

Audición objeto: *En un mercado persa*, de Albert Ketelbey.

Texto de la canción:

A) Camelleros: El día está amaneciendo, el sol ha salido, llegamos ya...

B) Mendigos: Danos algo de limosna, mira que necesitamos pan, danos por tu bondad. C) Princesa: ¿Dónde está mi corazón, dónde está mi gran amor? ¿dónde puedo yo encontrarle, cuándo yo le encontraré? D) Saltimbanquis: la la laralala la la la... E) El sultán: Atención, sale el sultán. B) Mendigos.

C) Princesa: ¿Dónde está su corazón, dónde está su compasión?, ¿cómo puede ignorarles, cómo puede ser así? A) Camelleros: Ya ha terminado el mercado, estamos cansados, nos vamos ya... C) Princesa.

Principales objetivos específicos que se pretenden: preparar una audición de música programática vinculada a un cuento, en el que cada personaje está asimilado a distintos fragmentos melódicos, diferentes en ritmo, expresión e intensidad; concepto de la forma musical como suma de sus partes; captación de progresiones musicales; asimilación de las distintas partes con la diferente tímbrica utilizada en la audición (por ejemplo, cuerda y arpa para la princesa, metal para el sultán o voces masculinas para los mendigos); reflexión sobre el poder evocador de la música.

Contenidos que pueden trabajarse: variación rítmica, tonal y expresiva (contraste entre los distintos fragmentos).

Metodología didáctica y actividades relacionadas: imitación (profesor-alumnos); activación grupal con coro y solistas; juego de intensidades, karaoke y trabajo a posteriori de la audición activa (la canción preparatoria puede reutilizarse después de la audición, por ejemplo, los alumnos pueden señalar reguladores, *f*, *p*, *mf* en la partitura allí donde corresponda).

Allegro muy vivo

A) Yael dí - aes - táa - ma - ne - cien - doel sol ha sa - li - do lle - gamos ya...
 Yaha ter - mi - na doel mer - ca - does - ta - mos can - sa - dos, nos va - mos ya...

9 Yael dí - aes - táa - ma - ne - cien - doel sol ha sa - li - do lle - gamos ya...
 Yaha ter - mi - na doel mer - ca - does - ta - mos can - sa - dos, nos va - mos ya...

17 ① ② Yael... ya. B) Da - nos al - go de li - mos - na, da - nos al - go de

25 li - mos - na. Mi - ra que ne - ce - si ta mos pan... mi - ra por tu bon -

33 dad. Mi - ra por tu bon - dad. C) Dónde es tá mi co ra
 Dónde es tá su co ra

41 - zón Dónde es tá migran a mor - Don de pue do en con
 - zón Dónde es tá su com pa sión... Cómo pue de ig no -

49 trar - le, cuándo yo leen con tra - ré... cuando yo leen con tra -
 rar - les, có - mo pue de ser a - sí rit. có mo pue de ser a -

57 A tempo (vivo) ré...
 sí... D) la la laralala la la la la la laralala la la la la la la la

65 Solemne y marcado E) A ten ción sa leel sul tán, A ten ción sa leel sul - tán, A ten ción sa leel sul - tán, A ten ción sa leel sul - tán,

73 A ten ción sa leel sul - tán, A ten ción sa leel sul - tán, A ten ción sa leel sul tán, A ten ción sa leel sul - tán...

81 rit. El sul - tán, sul - tán, sul - tán... B-C-A-C

Dónde está mi corazón

BIBLIOGRAFÍA

- ALSINA, P. [2006]: «Aproximación a las estrategias de aprendizaje». En: *Eufonía, Didáctica de la Música*, n.º 36, pp. 7-19.
- BERNAL VÁZQUEZ, J. [2005]: «Sentir, vivir, pensar, expresar música». En: *Eufonía, Didáctica de la Música*, n.º 33, pp. 8-20.
- DELIÈGE, I. [2005]: «Constantes psicológicas en la percepción de la obra musical. Herencias teóricas y elaboraciones recientes». En: *Eufonía, Didáctica de la Música*, n.º 34, pp. 33-43.
- GALÁN, M^a. A. [2002]: «Experiencia musical y conocimiento de la historia de la música». En: *Eufonía, Didáctica de la Música*, n.º 25, pp. 37-49.
- GARDNER, H. [1995]: *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GIRÁLDEZ, A. [2003]: «La educación musical a las puertas del siglo XXI». En: *Eufonía, Didáctica de la Música*, n.º 27, pp. 69-80.
- LOECLES, M. J. Y PAVÓN, J.C. [2005]: «Por qué la audición musical activa?». En: *Eufonía, Didáctica de la Música*, n.º 34, pp. 101-105.
- MUÑOZ MUÑOZ, J.R. [2003]: «Contextos de trabajo para la educación musical». En: *Eufonía, Didáctica de la Música*, n.º 27, pp. 54-64.
- MUSUMECI, O. [2005]: «Audioperceptiva humanamente compatible». En: *Eufonía, Didáctica de la Música*, n.º 34, pp. 44-59.
- ORIO DE ALARCÓN, N. [1999]: «La formación del profesorado de música en la enseñanza general». En: *Música y educación*, n.º 37, pp. 49-68.
- PALACIOS, F. [2004]: *La brújula al oído. 41 guiones y cuentos para conciertos didácticos y audiciones musicales*. Vitoria: AgrupArte.
- RUSINEK, G. [2004]: «Aprendizaje musical significativo». En: <http://www.ucm.es/info/reciem/v1n5.pdf> (11 de septiembre de 2006).
- WOLFE, D. [2002]: «Uso de canciones en la enseñanza de habilidades académicas, sociales y motoras a los niños». En: *Música y educación*, n.º 15, pp. 73-82.

TEATRO, LÓGICA Y MATEMÁTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL
THEATRE, LOGIC AND MATHEMATICS IN PRIMARY EDUCATION

JOSÉ ANTONIO FERNÁNDEZ BRAVO

CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR *DON BOSCO*

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

RESUMEN: Si por la acción correcta del pensamiento se entienden muchas cosas, no se entenderán aquellas muchas en las que esta acción no esté presente. Los caminos del conocimiento son diversos; a veces nos sorprende cómo la idea surge de forma espontánea de procedimientos insospechados. En este artículo presentamos una obra de teatro en la que se trabajan los enunciados lógicos. Se expresan, a modo de explicación científica, algunas ideas y conceptos fundamentales sobre Lógica y Matemática. Terminamos con situaciones didácticas, a modo de ejercicios, para trabajar en el aula como intervención educativa.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil, Matemáticas, Lógica, Teatro, Intervención didáctica

ABSTRACT: If through accurate thought, it is possible to understand many things, then it stands to reason that if one doesn't understand, many things are left in doubt or even misunderstood. If many things are understood through thinking one is doing the right thing, it follows that many things are not understood in the event that this clarity of thought is absent. The ways of acquiring knowledge are diverse; it is sometimes surprising how a spontaneous idea arises from that which the teacher would least suspect. This article presents a theatrical play which works with this logic. Through scientific explanation, some fundamental ideas and concepts are discussed, which deal with Logic and Mathematics. We conclude with some teaching situations, set out as exercises, in terms of teaching inroads for use in the classroom.

KEYWORDS: Primary Education, Mathematics, Logic, Theatre, Teaching Inroads

1. LÓGICA, PENSAMIENTO Y LENGUAJE

Desarrollar el razonamiento para inferir con corrección, expresándose en las distintas formas del pensamiento con el rigor y la precisión que la comprensión debe aportar para adquirir conocimiento, es uno de los principales objetivos de la actividad escolar actual. La Lógica estudia las leyes y formas del pensamiento correcto [Copy, 1967; Fingermann, 1990; Quesada, 1985].

La lógica se expresa mediante el lenguaje [Quine, 1981]. Podríamos suponer que, en función de los diferentes pensamientos, existen diferentes lenguajes: verbal, matemático, algorítmico, científico, de las artes,... pero lo que es común a todos esos lenguajes es una *acción* que interviene en el proceso de generación de los distintos pensamientos. Actualmente, nos queda mucho por saber sobre el desarrollo de esa *acción*, pero no cabe duda, como se ha demostrado con los últimos avances tecnológicos y de inteligencia artificial, entre otros, que en esa *acción* tiene su ecosistema la Lógica. La Historia de la Ciencia nos informa de cómo el estudio de la lógica ha ido evolucionando a través de los tiempos. Algunos de nosotros creemos que no hay lógica en una obra de Gaudí o en un cuadro de Picasso, simplemente porque, algunos de nosotros, desconocemos la lógica que utilizaban; si pensamos así ya estamos cometiendo un error lógico, dando lugar a una falacia en el razonamiento. Pero aún desconocida por algunos, seguro estoy de que en sus mentes había una lógica que se presentaba de forma constante para generar el pensamiento que tan original y creativamente comunicaban [Whyte, Wilson, 1973; Yershov, Paliutin, 1994].

Bertrand Russell (1983), decía que la «Lógica era la juventud de la Matemática y la Matemática la madurez de la Lógica». Y, ¿no podríamos sustituir la palabra “Matemática” por la palabra “Pensamiento”: «La lógica es la juventud del correcto pensamiento y el correcto pensamiento abstracto la madurez de la lógica»? Si así fuera, deberíamos considerar a la lógica, más que como contenido previo, como principio activo sin el cual no se produce reacción alguna para el limpio despertar intelectual. En ocasiones, algunos de los que se declaran responsables del buen funcionamiento del Sistema Educativo, no aprecian suficientemente lo que, durante mucho tiempo, ilustres personas nos han revelado con legítima validez.

El desarrollo del pensamiento no se consigue, únicamente, cuando trabajamos actividades de un contenido específico, sino en todo momento en el que una acción o conjunto de acciones se esfuerza por conquistar la

construcción de una idea. Hacer unas cuantas observaciones indicativas, con el fin de subrayar que el niño ha realizado actividades para desarrollar el pensamiento, nada dice sobre el verdadero desarrollo, si descuidamos: la emoción, la observación, la intuición, la creatividad y el razonamiento, de las demás actuaciones, procesos, estrategias, comportamientos y diálogos. La pregunta está servida: ¿Las formas que la enseñanza utiliza para enlazar lógica y pensamiento, coinciden con las formas que el aprendizaje usa para cualificar ese enlace, o, con las que el aprendizaje rehúsa?

2. ENUNCIADOS LÓGICOS Y NO LÓGICOS

Una proposición se dice lógica cuando es verdad para todos, o mentira¹ para todos. Si decimos: “Un triángulo tiene tres lados”, todos admitimos esa frase como lógica; sin embargo, si decimos: “un cuadrado tiene 5 lados”, muchos de nosotros diríamos que esa frase no es lógica, pero sí lo es por mentira universal. La dificultad se presenta porque en nuestra educación escolar se ha utilizado muy poco la falsedad lógica y la negación (aún conociendo la importancia que éstas tienen para el razonamiento dirigido a la argumentación, refutación y demostración), diciéndonos siempre lo que sí es y omitiendo, lo que no es; creyendo, entonces el aprendizaje, lógico lo que es verdad e ilógico lo que es mentira. Las dos expresiones siguientes son juicios lógicos: “4 es menor que 5” y “5 es mayor que 8”, la diferencia está en que la primera es verdadera (V) y, la segunda falsa (F). Al no estar acostumbrados a la negación, también nos costaría trabajo decidir sobre la verdad o falsedad lógica de las siguientes proposiciones: “Todos los rectángulos no tienen cinco lados” (V), o, “No todos los cuadriláteros tienen un ángulo recto” (V); sobre todo, porque asociamos incorrectamente debido al uso condicionante que damos al lenguaje, como hemos dicho: la afirmación con la verdad y, la negación con la mentira.

Sin embargo, no sería lógico decir: “Las flores de mi casa son muy bonitas”, “Esta pelota es grande”, “La casa está cerca del parque”, “La cuerda roja es larga”, pues todas ellas están sujetas a la subjetividad del que las enuncia. Pero estas son, tristemente, las expresiones que se utilizan desde la enseñanza con habitual actividad en las primeras etapas del aprendizaje.

¹ La palabra “mentira” se utiliza siempre en esta explicación científica como sinónimo de “falsedad lógica”, sin establecer relación alguna con comportamientos éticos o morales.

La obra de teatro que presentamos, se desenvuelve con proposiciones lógicas: afirmativas o negativas; tanto verdaderas, como falsas.

En la obra teatral, partimos de una descripción que nos va a servir, a modo de definición, para identificar al personaje en torno al cual gira la verdad o la mentira. En esta descripción se han utilizado palabras de sencilla comprensión adaptadas al vocabulario de los niños.

3. CLARIDAD DE LENGUAJE

La claridad de lenguaje es fundamental para poder estudiar la decisión objetiva sobre la verdad o falsedad de lo que decimos. En edades tempranas, la Didáctica de la Matemática, por ejemplo, tiene dificultades para utilizar un lenguaje formal y simbólico, y hace uso de constantes expresiones verbales para aclarar la comprensión de los conceptos o relaciones.

En nuestra obra teatral la comparación de verdad o falsedad se enuncia por la descripción adjetivada y, por tanto no utiliza la comparación como objetivo. Nuestro trabajo consiste en simular una definición. Si al ratón Dindandón, personaje sobre el que se decide la verdad o falsedad, le designásemos por la letra A, y a las características de su boca, sus ojos, su colita, por: a, b, c; podríamos decir que A tiene las propiedades: a, b, c. Así, si decimos: "A tiene la propiedad a", sería verdad, del mismo modo que si decimos: "A no tiene la propiedad no c". Sin embargo, no se podría saber el valor o calidad de un juicio que se enunciase, diciendo: "A tiene la propiedad h" o "A no tiene la propiedad h" (si h no designa cualquier propiedad que niegue a las designadas); pues, no se ha dicho que A tenga esas propiedades (a, b, c), y sólo esas.

| | VERDAD | FALSEDAD |
|------------|--------|----------|
| AFIRMACIÓN | 1 | 2 |
| NEGACIÓN | 4 | 3 |

Aunque en la obra de teatro no se trabaje de forma directa la comparación, sí se trabajará ésta con estricto uso lógico-matemático (más cerca de... que...; más grande que,...; etc.) en el posterior trabajo didáctico que hagamos después de su representación para determinar con claridad, la verdad o falsedad de lo que se dice. En la obra teatral, la descripción en sí (no sus

elementos como partes) permitirá al niño abstraer la necesidad de un elemento comparativo sobre el que tomar decisión.

4. CUATRO FORMAS BÁSICAS DE ENUNCIAR

Cuando enunciamos, afirmamos o negamos algo; y, lo que afirmamos o negamos, puede ser: verdadero o falso. Así que tenemos cuatro formas de enunciar o emitir juicios: Afirmación verdadera, afirmación falsa, negación verdadera, negación falsa. Algunos ejemplos utilizados en la vida cotidiana, pueden ser los siguientes: “La silla está rota” (puede ser verdadero o falso); “El bolígrafo no escribe” (y puede ser verdadero o falso). Por la educación recibida, apoyada totalmente en la información afirmada, creemos verdad lo que se afirma y, mentira, lo que se niega. Sin embargo, una afirmación puede ser falsa y una negación verdadera.

Algunos ejemplos de enunciados matemáticos, pueden ser: “Una sucesión convergente sí tiene límite” (V); “Una sucesión no convergente no tiene límite” (V); “Una sucesión convergente no tiene límite”(F); “Una sucesión no convergente tiene límite” (F); “El número 5 sí es mayor que el número 4” (V); “El número 5 sí es menor que el número 4” (F); “El número 5 no es menor que el número 4” (V); “El número 5 no es mayor que el número 4” (F). Suponiendo que, *un palo a fuese más alto que un palo b*, podríamos decir: “El palo a es más alto que el palo b” (V); “El palo a no es más alto que el palo b” (F); “El palo a no es más bajo que el palo b” (V); “El palo a sí es más bajo que el palo b” (F).

1. Afirmar las propiedades que posee.
2. Afirmar las propiedades que no posee.
3. Negar las propiedades que posee.
4. Negar las propiedades que no posee.

5. CUANTIFICADORES

Dentro de las formas de enunciar tenemos que hablar del uso de los cuantificadores: TODOS, NINGUNO, ALGUNOS, uno y sólo uno, al menos uno,... cuando se trabaja con un grupo de objetos, elementos o clases. Para emitir la verdad o falsedad de un enunciado debemos conocer el significado

perfecto de los cuantificadores. Después, deberíamos analizar las cuatro formas descritas de emitir juicios.

En la obra de teatro: Todos los animales del país del sol dicen la verdad; todos los animales del país de la luna dicen la mentira; no todos los animales del cuento dicen la verdad; ninguno de los animales del país del sol dice la mentira... Se razona, así, de forma correcta, a través de silogismos que se construyen fácilmente:

Los animales personajes del teatro sólo pueden vivir en el país del sol o en el de la luna.

Todos los animales del país del sol dicen la verdad.

Todos los animales del país de la Luna dicen la mentira

Este animal dice la verdad.

Este animal es del país del sol.

6. LA VERDAD Y LA FALSEDAD

Para tomar decisión correcta sobre la verdad o falsedad lógica, los niños tienen que conocer con claridad absoluta a qué llamamos "verdad". Habría que enseñarles a ser conscientes de las diferencias o semejanzas que observan, al establecer una correspondencia entre: lo que ven, y lo que se les dice sobre lo que ven; o, entre lo que saben y lo que se les dice sobre lo que saben, o, entre lo que es, y lo que se les dice sobre lo que es. Supongamos que le decimos a un niño: "Es verdad que este círculo es de color rojo", y, sin embargo él lo ve de color azul; no entendería qué queremos decir con "verdad". Si lo que queremos es que el niño entienda lo que queremos decir con "verdad", podríamos empezar preguntándole: ¿De qué color ves este círculo? Si él dijera "azul", podríamos decir: "Es verdad que tú lo ves de color azul" (Es cierto que no es la verdad sobre el color, pero sí es cierto que entendería lo que queremos decir con "verdad". De esta forma tampoco tendría dificultad para entender la falsedad como contrario de la verdad. Más tarde, mediante una labor didáctica ordenada y fructífera, haríamos que *su verdad* coincidiera con la "verdad" lógica; siendo esto un objetivo de la educación para el aprendizaje y el desarrollo.

En nuestra obra teatral, el marco de referencia convenido por verdad es la descripción del personaje ratón que se identifica como Dindandón. Admitiendo

que la descripción representa lo que es, y las expresiones de los distintos animales, que aparecen como otros personajes, lo que dicen sobre lo que es. Cuando no hay diferencias entre lo que es y lo que dicen sobre lo que es, se dice “verdad”, y, “mentira”, si las hubiera. Verdad o mentira que se aprenderá de forma intuitiva, por observación de las diferencias o semejanzas con la descripción, y a modo de canción como recurso didáctico: ¡Qué verdad, qué razón, lo que se dice en el país del sol!; ¡qué mentira, qué locura, lo que se dice en el país de la luna!

7. IMPLICACIONES CIENTÍFICAS Y DIDÁCTICAS

Si las ideas expuestas anteriormente las extendiésemos a los diferentes contenidos curriculares, llenaríamos, por su implicación científica, páginas que advertirían la necesidad del estudio de la Lógica para comprender y aplicar correctamente: en la comprensión del lenguaje, tanto oral como escrito; la comprensión de conceptos y relaciones matemáticas, el entendimiento claro de lo que hay que hacer leyendo el enunciado de un problema, la comprensión de numerosos conceptos de clasificación Social y Natural,... Si algo significa lógica, esto es ausencia de ambigüedad. Con mucha dificultad podemos afirmar que los enunciados de las actividades, ejercicios y problemas que se presentan a nuestros niños como trabajo escolar sean lógicos. El niño puede interpretar muchas cosas diferentes, que si las multiplicamos por el número de mentes distintas que tenemos en el aula, obtenemos un número considerable de interpretaciones.

8. EL RATÓN DINDANDÓN²

...bien haya el que inventó el sueño, capa que cubre todos los humanos pensamientos, manjar que quita el hambre, agua que ahuyenta la sed, fuego que calienta el frío, frío que templaba el ardor y, finalmente, moneda general con que todas las cosas se compran, balanza y peso que iguala al pastor con el rey y al simple con el discreto (Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, 2ª parte, Capítulo LXVIII).

² “El Ratón Dindandón” es una obra de teatro escrita por *José Antonio Fernández Bravo*, adaptada del cuento “¡Qué verdad!, ¡qué mentira!”, del mismo autor. El cuento apareció publicado en el número 7 de la *Revista Jara* (Revista del Centro de Profesores y Recursos de Majadahonda. Dirección del Área Territorial Madrid-Oeste. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Año: 2000), dentro de un artículo titulado *Érase una vez un cuento que... No contaba cuentos sobre las Matemáticas*, pp: 11-16.

Obra de teatro para un público a partir de tres años, con contenido Lógico-Matemático dirigido a la Infancia.

PERSONAJES

Hormiga Libiriniga (H. L.); Cartero; Narrador; Caracol; *León*; *Tortuga*; *Jirafa*; *Murciélago*; *Pavo, pavito, pavo*; *Bruja*; *Ratón Dindandón*

(Derechas e izquierdas, las del espectador)

(En el fondo, y a la izquierda: un sol; a la derecha, una luna. Sol y luna distanciados)

H. L.: Soy la hormiga Libiriniga, soy la hormiga libiriniga,... *(repite una y otra vez, bajando el tono con desazón)* Libiriniga, li-bi-ri-ni-ga *(dice en voz alta)* ¡Sí!, ¿quién me llama? *(dice, escuchando su propia voz)*. Alguien en este escenario me ha llamado, ¿Lo habéis oído? A que sí, a que lo habéis oído *(dialoga con el público)* OH, he sido yo; todos los días pronuncio mi nombre para que no se me olvide y, se me había olvidado que todos los días pronuncio mi nombre para que no se me olvide. *(Dirigiéndose al público)*

Cartero: *(Aparece el cartero en escena)* Traigo una carta.

H. L.: Para mi, seguro que no es. No me escribe nadie.

Cartero: No se puede leer muy bien. Es para alguien que se llama "lilalululuniga"

H. L.: "lilaluluniga", no conozco a nadie.

Cartero: Y no conoce a nadie que se llame algo así, como: "libirinanana" o "Libiri..."

H. L.: "libiri...", "libiri...", "libiri...", "libiri...", pues no; la verdad. ¿Vosotros conocéis a alguien que se llame "libiri...algo" "libiri...lo que sea"? *(invitará al público a participar para que sea éste el que la ayude a entender a quién va dirigida la carta)* ¡¿Qué soy yo?! ¡qué esa carta es para mi! Ay, ¡que me desmayo! Démela, déme la carta *(Abre el sobre, lee, mira con misterio al público)* ¡Tengo un primo! ¡Tengo un primo!: el ratón Dindandón. Es un lejano primo lejano. Me invita a su fiesta de cumpleaños que se celebrará en el país del Sol o en el país de la Luna, pero... no pone en qué país se celebra esa fiesta de cumpleaños; que raro, raro, raro. Sólo dice que se celebrará en el país del Sol *(señalando*

a éste) o en el país de la Luna (*señalando a ésta*) En la carta, mi lejano primo lejano el ratón Dindandón, me escribe que si soy inteligente cuando hable con la bruja Maluga del país de la Luna, sabré dónde se celebra la fiesta de cumpleaños. ¡Ah, tengo una foto, me manda una foto! (*Sacando del sobre una foto que no enseñará al público*). Es él, el ratón Dindandón, lejano primo lejano. (*Mirando la foto, hace una descripción al público*).

El ratón Dindandón
es blanco, blanco y gordinflón.
Sus dos ojos: negros, negros.
Su colita, delgadita.
Dos orejas estrechitas
y una boca pequeñita.
Tiene dientes: uno y uno.
Tiene patas: Dos y dos.

Buscaré, buscaré a mi lejano primo lejano el ratón Dindandón. Iré por el país del Sol (*se acercará a él y se pondrá bajo el dibujo*), iré por el país de la Luna (*se pondrá bajo el dibujo*) y preguntaré a unos, preguntaré a otros, y preguntaré a otros y unos (*se irá situando en el centro del escenario y hacia adelante*), hasta que le encuentre y celebre con él su fiesta de cumpleaños.

Narrador: Impresionada y con gran ilusión, la hormiga Libiriniga, decidió comenzar su viaje. Pero en la carta que recibió no decía dónde se celebraba la fiesta de cumpleaños. Cierto es que podría ser en el país del Sol o en el país de la Luna, pero... ¿en cuál de esos dos países?

H. L: (*Camina Libiriniga por el escenario acercándose muy despacio hasta situarse bajo el dibujo del sol, con la foto que había recibido, mientras repite una y otra vez la descripción, permitiendo que el público la memorice*):

El ratón Dindandón
es blanco, blanco y gordinflón.
Sus dos ojos: negros, negros.
Su colita, delgadita.
Dos orejas estrechitas
y una boca pequeñita.
Tiene dientes: uno y uno.

Tiene patas: Dos y dos.

Narrador: Caminando, caminando, llegó al país del Sol donde se encontró con el caracol Cebollón (*sale el caracol a escena por el lado donde está situado el sol, hablan entre ellos sin que el público les oiga*) y después de presentarse, la hormiga le dijo...

H. L.: Caracol Cebollón del país del Sol, ¿conoces a mi lejano primo lejano el ratón Dindandón?

Caracol: ¡Claro que le conozco! El ratón Dindandón: *sí es blanco, blanco; sí es gordinflón.*

H. L.: (*Repite lo que le han dicho, despacio como si le costara entenderlo hasta que lo comprende*) ¡Qué verdad!

¡Qué razón! Lo que se dice en el país del Sol.

(*La hormiga anda hacia adelante y vuelve hacia atrás con gesto de alegría, situándose de nuevo junto al sol*).

Narrador: La hormiga Libiriniga estaba muy contenta. Se despidió del caracol cebollón (*abrazos efusivos, se da la vuelta y se choca con el siguiente animal que aparece a continuación*). Y se encontró con el León Fanfarrón (*sale el león a escena por el lado donde está situado el sol, hablan entre ellos sin que el público les oiga*) y después de presentarse la hormiga le dijo...

H. L.: León Fanfarrón del país del Sol, ¿conoces a mi lejano primo lejano el ratón Dindandón?

León: ¡Claro que le conozco! *Sus dos ojos no son verdes, verdes. Su colita no es gordita.*

H. L.: (*Repite lo que le han dicho, despacio como si le costara entenderlo hasta que lo comprende*) ¡Qué... (*espera por si hay reacción del público*) verdad!

¡Qué razón!

Lo que se dice

en el país... (*espera por si hay reacción del público*) del Sol.

(La hormiga anda hacia a delante y vuelve hacia atrás con gesto de alegría, situándose de nuevo junto al sol) (Suena música y la hormiga Libiriniga baila con el León).

Narrador: La hormiga Libiriniga estaba muy, muy, muy contenta. Se despidió del León Fanfarrón del país del Sol y se fue al país de la Luna... donde se encontró con la Tortuga Arruga *(sale a escena por el lado donde está situada la luna, hablan entre ellos sin que el público les oiga)* y después de presentarse la hormiga le dijo...

H. L.: Tortuga Arruga del país de la Luna, ¿conoces a mi lejano primo lejano el ratón Dindandón?

Tortuga: ¡Claro que le conozco! *El ratón Dindandón sí es negro, negro. Sí es muy delgado.*

H. L.: *(Repite lo que le han dicho, despacio como si le costara entenderlo hasta que lo comprende)* ¡Qué... *(espera por si hay reacción del público)* mentira! ¡Qué locura! Lo que se dice en el país de la Luna.

Narrador: La hormiga Libiriniga estaba muy triste y se fue de allí sin despedirse. Pronto se encontró con la jirafa Altura del país de la Luna *(sale a escena por el lado donde está situada la luna, hablan entre ellos sin que el público les oiga)* y después de presentarse la hormiga le dijo...

H. L.: Jirafa Altura del país de la Luna, ¿conoces a mi lejano primo lejano el ratón Dindandón?

Jirafa: ¡Claro que le conozco! *El ratón Dindandón no es blanco, blanco. No es gordinflón.*

H. L.: *(Repite lo que le han dicho, despacio como si le costara entenderlo hasta que lo comprende)* – ¡Qué... *(espera por si hay reacción del público)* mentira! ¡Qué locura! Lo que se dice en el país... *(espera por si hay reacción del público)* de la Luna.

Narrador: La hormiga Libiriniga estaba muy, muy, muy triste y se fue de allí sin despedirse. Y con tanta rapidez que pasó por el país del Sol y por el país de la Luna, otra y otra vez *(la hormiga anda de un lado a otro pasando por el país del Sol y por el país de la Luna, hasta quedarse situada en el centro del escenario)*. Sin saber entonces en qué país se

encontraba, vio que hacía ella se dirigía un murciélago (*sale a escena*) al que, tímidamente, preguntó...

H. LI: Murciélago, ¿conoces a mi lejano primo lejano el ratón Dindandón?

Murciélago: ¡Claro que le conozco! *Sus dos orejas no son estrechitas. Su boca sí es muy grande.*

H. L.: (*Repite lo que le han dicho, despacio como si le costara entenderlo hasta que lo comprende*) ¡Qué mentira! ¡Qué locura! Lo que se dice... (*anda y señala al país de la Luna hasta situarse bajo su dibujo, deja que el público diga: ...en el país de la Luna.*)

Narrador: La hormiga Libiriniga estaba muy triste y se fue de allí sin despedirse. Y con tanta rapidez que pasó por el país del Sol y por el país de la Luna, una y otra vez (*la hormiga anda de un lado a otro pasando por el país del Sol y por el país de la Luna, hasta quedarse situada en el centro del escenario*). Sin saber de nuevo en qué país se encontraba, vio que hacía ella se dirigía un...

H. L.: Pavo, pavito, pavo, ¿conoces a mi lejano primo lejano el ratón Dindandón?

Pavo, pavito: ¡Claro que le conozco! *Su colita sí es delgadita. (Espera, mientras la hormiga asienta con la cabeza y se va dirigiendo al país del Sol) Sus dos ojos no son azules.*

H. L.: ¡Qué verdad! ¡Qué razón! Lo que se dice... (*deja que el público diga: en el país del Sol*)

Pavo, pavito: Te queda poco tiempo, para saber en qué país se celebra la fiesta de cumpleaños de tu lejano primo lejano el ratón Dindandón. Cuando la fiesta empiece las puertas de ese país se cerrarán y nadie, nadie, nadie podrá entrar. Sólo los que allí se encuentren disfrutarán felices. Recuerda lo que en la carta estaba escrito: Si eres inteligente cuando hables con la bruja Maluga del país de la Luna sabrás en qué país se celebra la fiesta de su cumpleaños.

H. L.: ¡Está bien!, iré a preguntarle a la bruja Maluga del país de la Luna (*La hormiga se dirige hacia el país y va mirando al público con gesto contento pero desconcertado*).

Narrador: Ya en el país de la Luna, Libiriniga, decidió llamar a la terrorífica puerta de la casa (*la hormiga hace gestos de llamar a la puerta*) donde

vivía la malvada bruja y, ella misma..., la bruja, fue quien abrió aquella entumecida puerta...

(La bruja abre la puerta muy despacio, se queda mirando a la hormiga, la bruja corre al centro del escenario y la hormiga asustada también, al tiempo que suena una nueva música: bailan la bruja y la hormiga)

H. L.: *(Con tono risueño y mirando, a la vez, al público buscando su complicidad, dice):* Bruja Maluga del país de la Luna, ¿conoces a mi lejano primo lejano el ratón Dindandón?

Bruja: ¡Claro que le conozco! *Tiene dientes: dos y dos. Tiene patas: una y una.*

H. L.: ¡Qué mentira! ¡Qué locura! Lo que se dice en el país de la Luna.

Dime, bruja Maluga, ¿dónde se celebrará la fiesta de cumpleaños de mi lejano primo lejano el ratón Dindandón?

Bruja: Se le celebrará aquí en el país de la Luna, en el país... de la Luna.

H. L.: ¡Aaaah, ya entiendo! ¡Aaaaaaaaah, ya entieeeeendooo! ¡Aaaaaaaaah, ya entieeeeendooo!... *(dice la hormiga muy despacio y mirando al público mientras desaparece por detrás del escenario)*

Narrador: Después de escuchar a la bruja Maluga del país de la Luna, la hormiga libiriniga, de allí, se marchó corriendo. Y llegó, llegó a la fiesta de cumpleaños de su lejano primo lejano el ratón Dindandón, al que un fuerte abrazo regaló en el país... *(dejará que el público diga: del Sol).*

9. TRABAJO DIDÁCTICO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Algunas actividades que se pueden realizar con los niños después de ver la obra de teatro.

- Diálogo abierto sobre la obra de teatro. Escuchar lo que ellos nos cuentan y abrir preguntas a partir de sus ideas. Captar el grado de entusiasmo de los niños. Su apreciación por la música escuchada y los bailes. Lo que más les ha gustado de la obra; lo que menos. Con qué animal de la obra se identifican más y por qué; con cuál se identifican menos, y por qué, etc.
- Diálogo más centrado en ideas principales. Consolidar la relación: país del Sol con verdad, y, país de la Luna con mentira. Enumerar los

animales del país del Sol y los del País de la Luna. Ordenarlos según el orden de aparición. Elaborar preguntas cuyas respuestas nos aclaren el grado de comprensión.

- Pedir a los niños que se expresen mediante verdades o falsedades claras: “Vamos a decir mentiras”; “vamos a decir verdades”. Evaluar por el grupo si lo que se dice es verdad para todos o mentira para todos: “Eso sí es verdad” “Eso no es verdad”, “Eso sí es mentira”, “Eso no es mentira”.
- Inventar una canción y baile sencillo cuya expresión sea mentira respecto al movimiento: Arriba (El movimiento hacia abajo); abajo (El movimiento hacia arriba); delante, uno, dos (dos pasos hacia atrás);.... Cambiar a verdad y a mentira según el cartel que se enseñe (Dibujo Sol, o, dibujo Luna) Si dibujo Sol, entonces el movimiento se corresponde correctamente con la expresión.
- El profesor o profesora enunciará frases afirmativas o negativas y verdaderas o falsas, y los niños se expresarán diciendo “verdad” o “mentira”:
 - A partir de un objeto real con juicios simples. Supongamos que partimos de un lapicero de color rojo. Podremos decir: Este lapicero sí es de color rojo; este lapicero no es de color rojo; este lapicero sí es de color azul; este lapicero no es de color azul.
 - A partir de un objeto dibujado, con juicios simples.
 - A partir de un concepto, con juicios simples: libro, perro, pez, niño, coche, triángulo,...
 - A partir de la comparación de objetos estableciendo relaciones aprendidas: El lapicero rojo es más alto que el lapicero azul; el lapicero rojo no es más alto que el lapicero azul. El balón rojo es más grande que el balón... La cuerda azul no es más larga que la cuerda roja...
 - Trabajar los apartados anteriores con juicios compuestos, según la edad de los niños.
- Jugar con la negación a descubrir un objeto de un grupo de objetos dado, con una sola propiedad o con varias propiedades:

- Una propiedad y dos objetos. Supongamos la propiedad forma y las figuras: cuadrado o triángulo. El profesor dice: No es triángulo, y ayuda a los niños a expresarse de la forma: “entonces, sí es cuadrado”.
- Una propiedad y más de dos objetos. Si jugáramos con tres figuras (cuadrado, triángulo y círculo) el profesor diría, por ejemplo: No es cuadrado, y los niños deberían decir: entonces o es triángulo o es círculo. El profesor continuaría: No es círculo, los niños dirán: entonces es triángulo. Podríamos jugar con más figuras, de la misma forma.
- Dialogar sobre la importancia que tiene decir verdades y no decir mentiras.
 - Decidir sobre las ventajas e inconvenientes de decir mentiras o verdades, presentándoles distintas situaciones: Cuando les preguntan por su nombre; cuando les preguntan si han comido; cuando hablan con sus amigos, con sus padres,...

10. A MODO DE CONCLUSIÓN

Ya no es difícil suponer que se pueda hacer Matemática a través de una poesía, un cuento, una visita a un museo de arte o... una obra de teatro. Sobre todo, cuando se acopla el propósito de encontrar en materiales y recursos didácticos sencillos procedimientos, para cultivar con seducción el esfuerzo intelectual que exige el valiente entendimiento de ideas razonables. Materiales y recursos –érase que se eran– con atrevido coraje, en bandada coronando el aula. Y luego –clarín del preludio que derrota la rutina-, voces al mundo se esparcen sin miedo y recelo y con sinceridad ambiciosa, para contar la verdad de lo sucedido en la atenta mirada de los niños; visión crítica que subraya el alcance –colorín, colorado– en la actividad educativa.

11. BIBLIOGRAFÍA

- CERVANTES, M. DE [1605]: *Don Quijote de la Mancha*, Real Academia Española. Edición del IV Centenario, 2004. Madrid: Alfaguara
- COPI, I. [1967]: *Introducción a La Lógica*. Buenos Aires: Editorial Universitaria
- FERNÁNDEZ BRAVO, J. A. [2000]: «Érase una vez un cuento que... No contaba cuentos sobre las Matemáticas». En: *Revista Jara* n.º 7, pp. 11-16.
- [2006]: *Didáctica de la matemática en educación infantil*. Madrid: Grupo Mayéutica.
- FINGERMENN, G. [1990]. *Lógica y Teoría del Conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo.
- MARÍN, M. [1999]: «El valor del cuento en la construcción de conceptos matemáticos». En: *Números*, n.º 39, pp. 27-38.
- QUESADA, D. [1985]: *La lógica y su filosofía*. Barcelona: Barcanova.
- QUINE, W. V. [1981]: *Los métodos de la Lógica*. Barcelona: Ariel.
- READ, S. [1985]: *Thinking about logic. An introduction to the philosophy of logic* Oxford: University Press.
- RUSSELL, B. [1983]: «La teoría del conocimiento». En: *La filosofía del siglo XX y otros ensayos*. Montevideo: Alfa, pp. 89-100.
- WHYTE, L. L., WILSON, A. G. Y WILSON, D. [1973]: *The metaphysics, epistemology and methodology of levels. Hierarchical Levels*. New York: American Elsevier.
- WITTGENSTEIN, L. [1991]: *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza Universidad.
- YERSHOV, Y. L. Y PALIUTIN, Y. A. [1994]: *Lógica Matemática*. Moscú: Mir.

**ORGANIZACIÓN DEL AULA DE APOYO EN UN INSTITUTO
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
ORGANISATION OF A SPECIAL NEEDS CLASSROOM
IN A SECONDARY SCHOOL**

ANA ISABEL FERNÁNDEZ-CALVILLO LOZANO
I.E.S. JUAN D´OPAZO. DAIMIEL (CIUDAD REAL)

RESUMEN: Coincidiendo como autores como Antúnez y Gairín [2002], Santos Guerra [2002] o Martín y Mauri *et al.* [1996], entendemos el concepto de organización como una variable facilitadora de una u otra respuesta para atender a la diversidad. Este estudio trata de conocer la opinión del profesorado con respecto a algunos aspectos de la organización del aula de apoyo en un centro de educación secundaria. Para este fin, hemos utilizado una metodología cualitativa a través de “entrevistas semiestructuradas” aplicadas a expertos entre el profesorado de educación secundaria. Posteriormente se ha realizado un análisis de la información a través de las transcripciones, organización de contenidos por categorías de análisis y comparación de los datos. Entre las principales conclusiones aportadas mencionamos las siguientes: Los profesores se inclinan a favor de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, integración que lleva inmersas muchas dificultades, entre otras, la falta de recursos personales y materiales y la existencia de barreras arquitectónicas. La propuesta organizativa del aula de apoyo no es demasiado conocida, aunque, lo poco que se conoce se valora positivamente y con alternativas de mejora. La formación del profesorado es necesaria para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.

PALABRAS CLAVE: Aula de Apoyo, Enseñanza secundaria, Propuesta organizativa, Actitud del profesorado, Necesidades educativas especiales

ABSTRACT: Being in agreement, like authors such as Antúnez and Gairín [2002], Santos Guerra [2002] or Martín and Mauri *et al.* [1996], we have an understanding of the concept of organisation as a useful tool for various answers in dealing with diversity. This study deals with finding out the opinion of the teaching body regarding certain aspects of the organisation of a special needs classroom in a secondary school. In order to achieve this, we have applied a qualitative methodology through semi-structured interviews given to teaching experts within secondary school education. Afterwards, an analysis of the information was carried out through transcriptions, organisation of content by category of analysis and comparison of the data. Amongst the main conclusions reached, the following are mentioned: Teachers lean towards the integration of pupils with special educational needs – an integration that is full of difficulties, including a lack of personal resources and materials, and architectural barriers. The organisational proposal for a special needs classroom is not that well covered, however the little that is detailed gives cause for positive thought, and details alternatives for further improvement. Teachers need to receive the adequate training in order to be able to help children with special educational needs.

KEYWORDS: Special Needs Classroom, Secondary Education, Organisation Proposal, Teachers Attitude, Special Educational Needs

1. JUSTIFICACIÓN

A lo largo de mi trayectoria profesional como docente en la especialidad de pedagogía terapéutica en un centro de educación he observado que no existe un marco teórico claro en torno a la organización del aula de apoyo en secundaria

Cuando la maestra de pedagogía terapéutica comienza a trabajar surgen interrogantes por parte del equipo docente: ¿Cómo nos organizamos?, ¿qué prioridades tenemos?, ¿cuántas horas dedicamos?, ¿cómo informamos al profesorado?... etc., todas ellas cuestiones que generan problemas internos en la vida del centro.

Mi interés personal y profesional ha sido profundizar sobre este tema para aclarar y concretar algunas cuestiones organizativas desde la percepción y el conocimiento del profesorado. El trabajo se enmarca en la “Pedagogía, diversidad humana y educación”, concretamente, el área de conocimiento se refiere a la “Didáctica y organización escolar”. Por tanto, nuestra investigación ha tratado de conocer la opinión del profesorado en torno a algunos aspectos organizativos del aula de apoyo.

2. MARCO TEÓRICO

La atención a la diversidad en secundaria es un tema novedoso en este país. No ha estado contemplada en la legislación, ni tampoco ha formado parte de la cultura del profesorado ni ha estado en la propia conciencia social [Illán y García, 1997].

«El profesorado es la pieza clave para la atención a la diversidad (...) no está sensibilizado y formado en esa trascendente dimensión» [Santos Guerra 2002: 78]. Exigir una *formación del profesorado* para buscar nuevas fórmulas que permitan ajustar la ayuda pedagógica a las diferentes necesidades reales que presentan.

Ahora bien, su puesta en práctica no es una tarea sencilla tal como expresan algunos autores; Santos Guerra [2002: 78] opina que «la mejora de una institución educativa, en su perspectiva organizativa, no es una tarea sencilla (...) exige compromiso de actuación para el cambio».

Hemos realizado una búsqueda más exhaustiva en las bases de datos de tesis doctorales y trabajos de investigación, para este fin, hemos manejado revistas de investigación educativa, revistas de educación especial y otras revistas educativas de los 10 últimos años. Después de esta revisión hemos observado que en castellano no existe demasiada información en torno al tema que nos ocupa. A partir de aquí, hemos enunciado algunos trabajos y aportaciones de diferentes autores.

Algunas de las aportaciones encontradas en relación a nuestro estudio, fueron las siguientes: Díaz Pareja [2003], en un trabajo titulado «Atención a la diversidad: condiciones de una escuela para todos» nos aporta una reflexión sobre la cultura, el cambio organizativo y los elementos que necesita una escuela inclusiva. Muntaner y Roselló [1990], por otro lado, subrayan dos puntos fundamentales: 1.- Una de las condiciones para aplicar estos cambios (organizativos) suponen un cambio en la mentalidad, expectativas y actitudes de todo el profesorado; 2.- Las consecuencias que se derivan de este cambio serían: una práctica educativa de mayor calidad, mayor formación y perfeccionamiento del profesorado; pero, teniendo en cuenta que la modificación en la organización del centro serán el resultado de un período de reflexión, de formación del profesorado y de todo el medio escolar.

Ruiz Ruiz [1990] hace referencia a una propuesta organizativa centrada en los elementos personales que se incorporan en un centro con alumnos con

necesidades educativas especiales y destaca algunos aspectos que se deben en cuenta:

- Criterios organizativos flexibles y abiertos
- Definición clara de funciones.
- Establecimiento de estructuras de coordinación
- Previsión de tiempo para la coordinación.

Aspectos que hemos intentado dar respuesta a través de nuestra propuesta organizativa.

De Vicente *et al.* [1990] subrayan dos aspectos respecto a la organización del centro:

- La necesidad de contratación de personal para responder a los alumnos con necesidades educativas especiales
- La mención de forma explícita en el Proyecto Educativo de los objetivos en relación a los alumnos con necesidades educativas especiales, además de recoger la necesidad de un cambio metodológico hacia planteamientos de flexibilidad.

Redondo [1996: 13-14] en su modelo organizativo hace alusión a que «las características de los elementos del centro, la organización y los objetivos constituyen el sistema más influyente a la hora de atención a la diversidad, que a su vez viene determinado por la normativa legal y por las exigencias de la sociedad», idea que reitera con otros autores la importancia de la organización en un centro para atender a la diversidad. En sus conclusiones subraya que «el problema más grave es la disponibilidad de recursos, tanto materiales como personales y esta falta condiciona la organización de los grupos».

Gairín Sallán [1998: 239] en su artículo nos aporta una reflexión sobre la funcionalidad de las organizaciones escolares y posibles formas de atender a la diversidad en la escuela.

Toda actuación educativa se desenvuelve en un marco contextual definido que determina las posibilidades de intervención, así hemos de entender las organizaciones como estructuras en las que se desarrollan y se fomentan determinadas actuaciones y las formas de ordenación que se adopten posibilitan una u otra respuesta [1998: 239]

El autor nos aporta medidas organizativas para gestionar la diversidad del alumnado, las cuales afectan a los planteamientos institucionales, a las estructuras y al sistema relacional de los centros. Como conclusión plantea que «no existe un único modelo organizativo de atender a la diversidad, sino que se han de introducir diferentes modificaciones en la dinámica organizativa de los centros educativos para dar respuesta a la diversidad educativa».

Podemos hablar de múltiples propuestas que han de surgir de la evaluación del contexto en el que se produce el proceso y de sus posibilidades de adaptarse a la diversidad. Atender a la diversidad implica modificaciones organizativas que conllevan cambios interrelacionados entre componentes y dinámicas organizativas y estos cambios se sitúan en el desarrollo de estructuras organizativas flexibles y en la vinculación al desarrollo profesional de compromisos de formación y trabajo colaborativo.

Almazán [2002: 134] destaca que «La cultura de la diversidad ha de sustentarse en un principio básico: ha de ser la sociedad, y en este caso la escuela, la que se adapte a la diversidad; y por consiguiente, la que cambie en sus actitudes y comportamientos». Finalmente señalaremos que en el año 2003, durante la celebración del *Seminario Provincial del profesor de pedagogía terapéutica*, se subrayó que «El profesorado de Pedagogía Terapéutica se encuentra en una situación organizativa y pedagógica confusa».

3. OBJETIVOS

Una vez realizada la revisión de la literatura presentamos los objetivos que pretendemos con esta investigación:

- 1 Conocer las opiniones del profesorado acerca del funcionamiento organizativo del aula de apoyo en el centro educativo.
- 2 Fomentar la reflexión del profesorado en torno al funcionamiento organizativo del aula de apoyo.
- 3 Descubrir la eficacia de la propuesta organizativa en el centro.

4. METODOLOGÍA

4.1. SUJETOS

En este trabajo de corte cualitativo no hay muestra representativa dada las dimensiones del número de sujetos seleccionados. Como dice Corbetta:

El investigador cualitativo no sigue un criterio de representatividad estadística, sino más bien de representatividad sustantiva, con el objeto de cubrir todas las situaciones sociales de interés principal para la investigación, más que de producir las características de la población en su totalidad [2003:373].

Los sujetos entrevistados fueron 15 profesoras/es del Instituto de Educación Secundaria *Juan D'Opazo* de Daimiel (Ciudad Real). Para analizar la tipología de los entrevistados hemos recogido cinco categorías: edad, sexo, situación laboral, antigüedad en el centro y experiencia docente. De los 15 entrevistados, 9 han sido varones y 6 mujeres. En cuanto a la edad el intervalo ha oscilado entre 28 y 56 años de edad. Siendo la media 42, la moda 40 y la mediana 39. Con respecto a su situación laboral, 14 entrevistados eran funcionarios y uno de ellos interino. En relación a la antigüedad en el centro, el intervalo oscilaba entre 1 y 12 años. La mediana y la moda han coincidido en 4 años y la media ha sido de 5 años. La experiencia docente se ha manejado entre 3 y 36 años, la mediana ha sido de 10 años, la moda de 9 y la media ha sido de 11 años.

4.2. ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Para poder dirigirnos a los objetivos de investigación hemos utilizado entrevistas semiestructuradas definidas como una modalidad mixta, donde hay partes más estructuradas y menos estructuradas [Vallés, 2002]. Corbetta define la entrevista semiestructurada del siguiente modo:

En este caso el entrevistador dispone de un guión, que recoge los temas que debe tratar a lo largo de la entrevista. Sin embargo el orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a la libre decisión y valoración del entrevistador [2003: 376].

La razón de haber escogido este tipo de entrevista, está en relación a lo expuesto anteriormente, ya que según Flick [2004] esta forma de entrevista ha permitido favorecer más apertura para conocer la opinión del profesorado con respecto a algunos aspectos organizativos.

En nuestro caso, las entrevistas se han aplicado a expertos, los expertos son los profesores del centro que representan un grupo de de expertos específicos.

Flick [2004] analiza las entrevistas a expertos como una forma específica de aplicar las entrevistas semiestructuradas. El experto se integra en el estudio como representación de un grupo. La amplitud de la información potencialmente relevante proporcionada por el entrevistado es mucho más limitada en otras entrevistas. Por tanto, la guía de entrevista tiene aquí una función directiva mucho más fuerte por lo que se refiere a la exclusión de los temas no productivos.

Para la recogida de información hemos utilizado un *guión de entrevista* que hemos construido para esta investigación, que como manifestaba Flick [2004], tiene aquí una doble función: «primero asegura que el investigador no se presenta como un interlocutor incompetente [...] asegura también que la entrevista no se pierde en temas que no están relacionador, y permite al experto improvisar su participación y su visión sobre las materias» nos ha proporcionado una estructura de apoyo, organizado en tres partes que se subdividen en seis bloques de contenidos y cada uno de ellos con preguntas relevantes en torno al tema de estudio. Veamos su estructura:

- La primera parte es *introductoria y trata de* observar como se entiende la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el centro, integra el bloque 1: *Atención a la diversidad*.
- La segunda parte trata algunos elementos de la *propuesta organizativa que se lleva a cabo en el centro educativo* y se compone de los cuatro bloques de contenidos siguientes: Bloque 2. *Espacio* (Ubicación); Bloque 3.- *Tiempo* (Horario); Bloque 4.- *Coordinación*; y Bloque 5, *Agrupación de alumnos*.
- La tercera parte pide la opinión del profesorado con respecto a la propuesta organizativa y su valoración e incluye el bloque 6 que lleva por título *propuesta organizativa*.

Cada entrevista se llevo a cabo individualmente en una única sesión y duraron unos 30 minutos aproximadamente. Las preguntas fueron abiertas y animaban para dar información espontánea en torno a algunos aspectos, intentamos crear un clima amistoso, desarrollando la empatía a partir de la confianza, cooperación, reciprocidad e intercambio positivo.

A continuación presentamos el guión definitivo utilizado en nuestro estudio de investigación.

4. 3. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA: ORGANIZACIÓN DEL AULA DE APOYO EN SECUNDARIA

Estamos realizando un estudio cualitativo para conocer la opinión del profesorado con respecto a la organización del aula de apoyo en un centro de secundaria. Entrevistaremos a profesores de educación secundaria y se grabarán las entrevistas con los comentarios del profesor. Posteriormente se analizará la información y se recogerá en un cuaderno base. Sus comentarios serán tratados confidencialmente y la identidad particular de los entrevistados no será revelada.

BLOQUE 1: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- 1 ¿En general, qué le parece el proceso de integración de los alumnos/as con necesidades educativas especiales (ACNEE) en el centro? ¿Podría enumerar tres razones a favor y tres razones en contra?

¿En particular, qué le parece el proceso de integración de los/las alumnos/as con discapacidad en el centro?

¿Y el proceso de integración de los/las alumnos/as inmigrantes en el centro?

¿Y el proceso de integración de los/las alumnos/las de altas capacidades o sobredotados en el centro?

¿Y el proceso de integración de los/las alumnos/as con déficit afectivo o social?
- 2 ¿En relación con lo anterior, con qué tipo de alumnos ha trabajado en sus clases?

¿Cuáles han sido las dificultades que se ha encontrado con estos alumnos?

¿Cómo ha resuelto estas dificultades?

¿Quién o quiénes le han ayudado a resolverlas?

¿Cuáles han sido las ventajas que se ha encontrado con estos alumnos?

3 ¿Qué aspectos debería trabajarse más Vd. Como profesor/a en su formación continua para poder atender mejor a los ACNEE?

¿Ha asistido a alguna actividad de formación en torno a la atención a la diversidad, en el centro educativo? ¿Y fuera del centro?

¿Me podría contar qué tipo de actividad?

¿Cómo valoraría dicha actividad?

BLOQUE 2: ESPACIO (UBICACIÓN)

4 ¿Conoce el aula de apoyo?

¿Por qué motivo?

¿Qué le parece su ubicación en el centro? ¿Es adecuada?

¿Podría mejorarse? ¿Cómo?

5 ¿Qué opina del Aula de Apoyo en el conjunto de servicios del centro?

¿Considera el Aula de Apoyo como un Aula de recursos?

BLOQUE 3: TIEMPO (HORARIO)

6 ¿Conoce el horario de la maestra/o de Pedagogía terapéutica (P.T)?

En caso afirmativo, ¿Cree conveniente la asignación de una hora de tutoría compartida en el horario?

En su opinión, El/la maestro/a de P.T debería tener Guardias en el centro educativo. Razone su respuesta

BLOQUE 4: COORDINACIÓN

7 En general, qué opinión le merece la coordinación de las maestras/os de P.T con el profesorado del centro.

¿Cómo ha influido esta coordinación en su tarea docente (repercusiones, cambios, modificaciones, etc.)?

¿Qué ventajas ha presentado la coordinación?

¿Qué inconvenientes ha presentado la coordinación?

BLOQUE 5: AGRUPACIÓN DE ALUMNOS

8 ¿Conoce los agrupamientos de alumnos en el aula de apoyo?

Si es afirmativo, ¿podría decirme si la agrupación de alumnos en apoyo ha sido la adecuada ¿por qué lo dice?

¿Qué propuestas de mejora sugerirías sobre agrupación de alumnos para el próximo curso?

BLOQUE 6: PROPUESTA ORGANIZATIVA

9 ¿Conoce la propuesta organizativa del aula de apoyo?

Si la respuesta es afirmativa, valore su eficacia desde el punto de vista del profesor.

10 ¿Qué relación existe entre la organización del centro y el Aula de Apoyo?

¿Podría enumerar que dificultades existen en la organización del centro en relación con los ACNEE?

¿Podría enumerar las ventajas que hay, en su opinión, en la organización del centro y los ACNEE?

Gracias por su colaboración y el tiempo dedicado a contestar estas preguntas.

4. 4. ANÁLISIS DE DATOS

Este instrumento exige un análisis intenso de la información de tipo cualitativo, como veremos a continuación:

1.- « “El análisis de los datos se centra en los sujetos...” [Corbetta, 2003: 391].

2.- La presentación de los resultados se produce según una perspectiva narrativa, transcribiendo literalmente fragmentos de la entrevista, para no alterar el material recogido [Corbetta, 2003].

Una vez recogidos los datos a través de las grabaciones se realizó un análisis conceptual de la información, para ello, se escribieron extractos de las entrevistas individuales, transcripciones parciales y útiles de acuerdo con el propósito de investigación.

Sobre la transcripción Valles [2002] recoge algunas definiciones: transcribir implica traducir de un lenguaje oral, con sus propias reglas, a un lenguaje escrito con otro conjunto de reglas. Las transcripciones de una realidad original, son construcciones interpretativas que son herramientas útiles para

determinados propósitos. En este sentido, aboga por la transcripción como un documento secundario. Robert Atkinson, apunta tres formas diferentes de «hacer útil la información en la cinta». Una de ellas es la transcripción completa de todo lo grabado y desde la dirección del centro para la investigación cualitativa, en la Universidad de Aarhus (Dinamarca), Steinar Kvale aboga por la transcripción, aunque reconoce «que la cantidad y forma» de ésta dependerá del propósito de la investigación, además del plazo de tiempo y el dinero disponibles.

Posteriormente, se analizaron los bloques de contenidos, estructurándolos por categorías de análisis, con los aspectos de significado más relevante. Martínez y González [2003:80] señalan que «la investigación cualitativa busca la traducibilidad que supone un nivel de explicitación de los métodos de investigación de las categorías analíticas y de los fenómenos y grupos estudiados».

- 3.- Se utilizó la comparación entre las respuestas de los entrevistados. Martínez y González [2003:80], señalan que la investigación cualitativa busca la comparabilidad de los descubrimientos a otros problemas y contextos similares, en lugar de pretender la generalización o la transferencia directa de los resultados a grupos no investigados. Corbetta [2003] expone que si no se estandariza es más difícil comparar, es más difícil contar y comporta asimismo una dificultad de síntesis.

Con todo este planteamiento presentamos, a continuación, el análisis pormenorizado de las entrevistas. En este estudio se han identificado nueve categorías:

- 1.- El proceso de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, trata de conocer la opinión del profesorado en torno al proceso de integración de alumnos con necesidades educativas especiales y sus diferentes tipologías: discapacidad, inmigrantes, superdotados, déficit afectivo y social.
- 2.- La práctica educativa con los alumnos/as de integración, en esta categoría se analiza con qué tipo de alumnos ha trabajado el profesorado, que dificultades han tenido, como se han resuelto, quién o quienes les han ayudado a resolverlas y las ventajas que se han encontrado con estos alumnos.

- 3.- Formación del profesorado en torno a la diversidad, en este sentido hemos analizado que aspectos debería trabajarse el profesor en su formación, si ha asistido a alguna actividad de formación en torno a la atención a la diversidad dentro o fuera del centro y como valoraría dicha actividad.
- 4.- Opinión del aula de apoyo en el centro educativo, primero si el profesorado conocía el aula de apoyo y porque motivo, que le parecía su ubicación en el centro, si era adecuado y como podría mejorarse.
- 5.- Confección del horario de la maestra de pedagogía terapéutica y la asignación de horas de tutoría compartida y guardias, hemos analizado si el profesor conocía el horario de la maestra de pedagogía terapéutica y si creía conveniente la asignación de una hora de tutoría compartida y de guardias en su horario.
- 6.- La existencia de coordinación de las/los maestras/os de pedagogía terapéutica con el profesorado del centro, hemos analizado la opinión del profesorado con respecto a la coordinación, cómo ha influido esta en su tarea docente y ventajas e inconvenientes de la misma.
- 7.- La realización de los agrupamientos en el aula de apoyo, hemos analizado si el profesorado conoce los agrupamientos, en caso afirmativo si los consideraba adecuados y propuestas de mejora para el próximo curso.
- 8.- Valoración de la propuesta organizativa del aula de apoyo, aquí nos hemos referido a si el profesorado conocía la propuesta organizativa y en caso afirmativa como valoraba su eficacia.
- 9.- Relación entre la organización del centro, el aula de apoyo y los alumnos con necesidades educativas especiales, aquí hemos analizado la relación existente entre la organización del centro y el aula de apoyo y las dificultades y ventajas que han existido entre la organización del centro y los alumnos con necesidades educativas especiales.

A continuación, fuimos presentando el contenido de las entrevistas por las categorías de análisis que hemos citado anteriormente.

5. CONCLUSIONES

En este estudio hemos intentado conocer la opinión del profesorado en torno a algunos aspectos de la propuesta organizativa del aula de apoyo, tal como expresábamos en nuestros objetivos iniciales.

De este estudio se derivan las siguientes conclusiones:

- 1.- El profesorado se muestra a favor de la **integración** de los alumnos con necesidades educativas especiales, integración que lleva inmersas muchas dificultades, principalmente, la falta de recursos personales y materiales y la comunidad educativa no esta preparada para solventarlas.
- 2.- La **propuesta organizativa** del aula de apoyo no es demasiado conocida por los entrevistados, aunque, lo poco que se conoce se valora positivamente y con carácter mejorable.
- 3.- La **coordinación** en el centro se considera necesaria y se señalan aspectos positivos de la misma.
- 4.- La existencia de **barreras arquitectónicas** en el centro dificulta e impide el acceso de los alumnos con necesidades educativas especiales al aula de apoyo y a las distintas dependencias del centro.
- 5.- La **formación del profesorado** es necesaria para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, sobre todo en la práctica docente dentro del aula.
- 6.- Se destaca como problema la realización eficaz de los **agrupamientos**, señalando como inconvenientes: los grupos numerosos y los grupos con muchos alumnos con necesidades educativas especiales.
- 7.- En el conjunto de servicios del centro, el **aula de apoyo** es percibida por los profesores como un servicio necesario y como un aula de recursos al servicio de la comunidad educativa.
- 8.- En general, el profesorado muestra verbalmente una **actitud** positiva en torno a la integración, pero, en algunos de sus comentarios se revela una actitud negativa e incluso discriminatoria en torno a la integración de alumnos con discapacidad e inmigrantes.
- 9.- La **falta de recursos** personales y materiales para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales se señala como un problema en el centro educativo.

10.- Lo **difícil** y complicado que es trabajar con los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del grupo-clase, a veces, se sienten incapaces de atender a la diversidad.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ANTÚNEZ, S. Y GAIRÍN, J. [2002]: *La organización escolar. Prácticas y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- BISQUERRA, R. (Coord.) [2004]: *Investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CORBETTA, P. [2003]: *Metodología y Técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill.
- DE VICENTE, FERNÁNDEZ LÓPEZ Y RODRÍGUEZ [1990]: «Incidencia de la integración en la organización de una escuela infantil». En: López, J. y Bermejo, B. [1990]: *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID.
- DÍAZ PAREJA, E. M^a. [2003]: «Atención a la diversidad. Condiciones de una escuela para todos». En: *Bordón*, vol. 55, n.º 2, pp. 191-203.
- FLICK, U. [2004]: *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- GAIRÍN SALLÁN, J. [1998]: «Estrategias organizativas en la atención a la diversidad» En: *Educación* n.º 22-23, pp. 239-267 (Monográfico *Comprender la diversidad en educación*).
- ILLÁN, N. Y GARCÍA, A. (Coords.) [1997]: *La diversidad y la diferencia en la ESO. Retos educativos para el S. XXI*. Málaga: Aljibe.
- MARTÍN, E. Y MAURI, T. (Coord.) [1996]: *La Atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: Honsori.
- MUNTANER Y ROSELLÓ [1990]: *La organización del centro: Recurso para la integración*. En: López, J. y Bermejo, B. [1990]: *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID.
- REDONDO, D. J. [1996]: Modelos de atención a la diversidad en educación secundaria». En: *Escuela Española*, n.º 3.299, pp. 13-14.
- RUÍZ RUIZ [1990]: «La organización de los recursos personales de un centro de integración». En: López, J. y Bermejo, B. [1990]: *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID.

- SANDÍN, M^a. P. [2003]: *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- SANTOS GUERRA, M. A. [2002]: «Organizar la diversidad». En: *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 311, pp. 76-80.
- VALLÉS, M. S. [2002]: *Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos*, n.º. 32. Madrid: C.I.S.

**ALARCOS: UN MUSEO DIDÁCTICO Y UN RECURSO PARA EL PROFESORADO Y
EL ALUMNADO DE LA ESCUELA DE MAGISTERIO**

**ALARCOS: A DIDACTIC MUSEUM AND A RESOURCE FOR THE TEACHING BODY
AND PUPILS OF THE SCHOOL OF TEACHER TRAINING**

JULIA MORA LÓPEZ
UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

JULIA HIERRO MORA
LICENCIADA EN HUMANIDADES E HISTORIA DEL ARTE

RESUMEN: El presente trabajo incluye la planificación de un entorno relevante para la investigación y el estudio del pasado y el presente de nuestra localidad, Alarcos, en el que se encuentra reflejada parte de la historia de la provincia de Ciudad Real. Alarcos se presenta como una ejemplificación didáctica por considerar que la difusión, conocimiento, valoración y conservación del patrimonio histórico, artístico y cultural es un contenido curricular relevante en el actual Real Decreto de enseñanzas mínimas establecido para la Educación Primaria, además de considerarlo como un centro de interés, un apoyo a la tarea profesional del profesorado de la Escuela de Magisterio y un recurso educativo de primer orden, para que los alumnos y alumnas de esta Escuela aprendan a planificar procesos de enseñanza-aprendizaje, que puedan desarrollar con posterioridad con el alumnado en su período de prácticas en los centros escolares.

PALABRAS CLAVE: Programación, Educación superior, Recursos didácticos, Medio natural, Ciencias sociales.

ABSTRACT: The current work includes the planification of an environment which is necessary for the research and study of the past and present of this area, Alarcos, in which part of the history of the Province of Ciudad Real is reflected. Alarcos is exemplary in terms of its teaching value, bearing in mind that the dissemination, knowledge, and the value and conservation of historical, artistic and cultural heritage is a relevant part of the curriculum

under the Royal Decree of basic teaching set out for Primary Education. Moreover, apart from considering Alarcos to be a centre of cultural interest, a source of help in terms of the professional life of teachers of the School of Teacher Training and a first class educational resource, it also enables pupils from the School of Teacher Training to learn to plan teaching and learning processes, which they can then improve upon at a later point when they have to do practicals in schools.

KEYWORDS: Planning, Secondary Education, Teaching Resources, Natural Environment, Social Sciences

1. PRESENTACIÓN

Entre los grandes ejes que dotan de personalidad al currículo de Castilla-La Mancha se encuentra el pasado y presente histórico y artístico de nuestra localidad, provincia y región, que ayudará al alumnado a conocer sus orígenes, además de acercarlo a la cultura, aprovechando el interés que éste tiene por explorar el medio.

El estatuto de autonomía establece entre sus objetivos la protección y realce del paisaje y del patrimonio de nuestra comunidad. Por ello, el reconocimiento del pasado histórico, en sus múltiples manifestaciones, debe ser un objetivo de ámbito educativo.

El Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural incluye entre sus objetivos y contenidos la difusión, conocimiento, valoración y conservación de manifestaciones significativas del patrimonio histórico, artístico, cultural y natural. La ampliación de los contenidos curriculares, con aspectos geográficos, históricos y artísticos propios de la región, aparece a lo largo de las diferentes etapas educativas. En el caso de la etapa de Educación Primaria se pretende trabajar en la observación y la acción sobre el patrimonio natural, social, cultural, histórico y artístico del entorno inmediato, así como iniciarse en su utilización, valoración, disfrute y defensa del mismo.

El Parque Arqueológico de Alarcos-Calatrava puede ser un centro de interés, un apoyo a la tarea profesional del profesorado de la Escuela de Magisterio y un recurso educativo de primer orden, para que los alumnos y alumnas de esta Escuela aprendan a planificar procesos de enseñanza-aprendizaje que puedan desarrollar con posterioridad con el alumnado en su periodo de prácticas en los centros escolares.

Alarcos supone un entorno relevante para la investigación y el estudio del pasado y del presente de nuestra localidad, en el que está reflejada parte de la historia de la provincia de Ciudad Real, y que desde julio del 2003 (fecha de su inauguración), presenta la posibilidad para que el profesorado de la Escuela de Magisterio utilice sus instalaciones y recursos humanos al servicio de la de la formación del alumnado, en un intento por unir la cultura de nuestro entorno y la educación, como nuestro mayor legado.

A continuación se presenta, como modelo y estrategia de enseñanza, la planificación abierta y flexible de este entorno cultural y educativo "Alarcos" como ejemplificación didáctica de uno de los contenidos curriculares relacionados con el patrimonio histórico, artístico, cultural y natural que contempla el RD 1513/2006 de 7 de diciembre (BOE 8-12-2006) por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria.

2. CICLO AL QUE SE DIRIGE LA ACTIVIDAD

Factible de ser aplicada a un segundo ciclo de Educación Primaria (alumnado de 8 a 10 años), o a un tercer ciclo (alumnado de 10 a 12 años) según el grado de profundidad en el tratamiento de los contenidos. Puede adaptarse también al alumnado del primer ciclo (alumnado de 6 a 8 años).

3. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO QUE FACILITAN EL CONOCIMIENTO DE ESTE ENTORNO Y EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Partiendo de que desarrollo y aprendizaje son procesos dinámicos que tienen lugar como consecuencia de la interacción con el entorno, se destacan estas características del alumnado:

- Interés natural y creciente por conocer el medio y los hechos y acontecimientos que ocurren en él.
- Curiosidad por el conocimiento de ámbitos lejanos en el tiempo.
- Explicación, cada vez más objetiva, de hechos de su entorno, aunque todavía éstas no sean muy exactas o científicas.
- Comprensión de normas y costumbres que rigen los grupos sociales.

4. TEMPORALIZACIÓN

La visita está planificada para una mañana desde las 10:00 hasta las 12:00 horas y el desarrollo completo de la actividad está abierta a una semana o quincena, según la consideración del profesorado y la amplitud con que se desarrolle el tema.

5. ÁREA EN LA QUE SE ENCUADRA

Aunque el eje central o tema se ha obtenido del Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, se desarrollan objetivos y contenidos de otras Áreas de Educación Primaria.

5.1. OBJETIVOS GENERALES DE ÁREA

- Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorándola críticamente y adoptando un compartimiento en la vida cotidiana de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural (objetivo nº 5).
- Reconocer en el medio natural, social y cultural, cambios y transformaciones relacionadas con el paso del tiempo e indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión para aplicar estos conocimientos a la comprensión de otros momentos históricos (objetivo nº 6).

5.2. BLOQUE DE CONTENIDO

- Bloque 5. Cambios en el tiempo.

6. PROPUESTA DE OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Desde la finalidad de contribuir a la formación del alumnado en relación al patrimonio histórico, artístico y cultural que tiene su localidad se enuncia esta propuesta de objetivos:

- Distinguir entre parque arqueológico de parque temático o de parque de recreo
- Conocer la historia y la cultura de los pueblos que se asentaron en Alarcos, a través de los recursos humanos y materiales que brinda el Parque.

- Conocer formas de vida concretas del pasado a través de los restos arqueológicos obtenidos en el yacimiento de Alarcos.
- Diferenciar historia de leyenda.
- Conocer las diferentes épocas de la historia.
- Conocer cómo se contabiliza el tiempo (año, siglo, milenio)
- Diferenciar la historia próxima de la lejana.
- Comprender conceptos básicos como: tiempo, historia, sociedad, cambio, luchas por conseguir un territorio...
- Aprender vocabulario contextual al tema (íbero, exvoto, esfinge, cristiano, almohade, villa, cantero, adobe, hogar, tapial, mampostería, sillería, ermita, arqueólogo/a,...).
- Consultar diferentes fuentes de información.
- Respetar y cuidar el patrimonio artístico – cultural que tiene su localidad.
- Valorar el trabajo de las personas, sin discriminación por razón de sexo que se dedican a recuperar el patrimonio y a divulgarlo a los demás (arqueólogos/as, guías turísticos, vigilantes, personal de la Escuela Taller Alarcos).
- ...

7. PROPUESTA DE CONTENIDOS

7.1. POSIBLES CONCEPTOS

- Noción de Parque Arqueológico.
- Las etapas de la historia (Antigua, Edad Media...).
- La historia lejana, la historia reciente (pasado y presente).
- Formas de conocer la historia pasada (los documentos escritos, orales, gráficos y los restos arqueológicos).
- La historia y la leyenda. Diferencias.
- El paso del tiempo (año, siglo, milenio).

- El tiempo de los poblados, los castillos y las iglesias (poblamiento ibérico, musulmán y cristiano).
- Cultura y costumbres de otros pueblos (tradiciones, vivienda, vestimentas).
- Vocabulario contextual al tema (íbero, exvoto, esfinge, cristiano, almohade, villa, cantero, adobe, hogar, tapial, mampostería, sillería, ermita, arqueólogo/a, guía...).
- Los mapas y maquetas como instrumentos para la ubicación de lugares.
- Las profesiones de arqueólogo/a y guía. Como trabajos a poder desarrollar por hombres y mujeres.
- Los oficios de las personas que desarrolla diferentes trabajos en este entorno.
- ...

7.2. POSIBLES PROCEDIMIENTOS

- Comparar fotografías u objetos antiguos y actuales.
- Clasificar documentos que sirven para conocer la historia pasada, en: escritos, orales, gráficos u otros.
- Reconocer objetos, utensilio, formas de vida..., de distintas épocas.
- Observar mapas históricos (en el centro de interpretación del Parque).
- Localizar en mapas la ubicación del Parque Arqueológico.
- Expresar de diversas formas (oral, escrita, gráficamente...) lo leído, oído y visto relacionado con la visita al Parque.
- Formular preguntas y recoger por escrito las respuestas.
- ...

7.3. POSIBLES ACTITUDES

- Respeto, cuidado y conservación de este conjunto histórico, artístico, cultural y natural propio de la localidad.
- Los beneficios de vivir en comunidad y ayudarse mutuamente.

- Actitud negativa ante los efectos de la guerra y tratar los desacuerdos o conflictos de forma pacífica, utilizando el diálogo.
- Respeto a la diversidad de lenguas y culturas que existieron y existen y valoración por su contribución al enriquecimiento de la cultura actual.
- Cumplimiento de las normas establecidas en la salida y en todo el entorno del Parque.
- Agradecimiento a las personas que trabajan en el Parque, por la ayuda prestada.

8. POSIBLES ACTIVIDADES

Pueden estructurarse en tres momentos: antes, durante y después de la salida.

8.1. ANTES DE LA SALIDA

- De presentación de la salida (informar al alumnado de la finalidad de la visita, consultar mapas para localizar el lugar).
- De conocimientos previos (¿Sabéis qué es un Parque Arqueológico?, ¿Y un yacimiento?, ¿Quién ha visitado el Parque Arqueológico de Alarcos?, ¿Qué creéis que vamos a ver allí?...).
- De motivación (Mostrar fotografías de castillos, iglesias medievales de la localidad, provincia o comunidad y preguntarles si han visitado alguno de esos edificios y si saben para qué se utilizaban. Comentar con el alumnado si han visto películas de castillos y que describan, actividades, costumbres, vestidos, formas de ocio... de sus personajes, y extender esta actividad a lecturas. Comparar formas de vida...).
- De explicación al alumnado de conceptos básicos a dominar que preparen al alumnado para rentabilizar educativamente la visita (pueblos que habitaron el cerro, existencia de dos realidades culturales: musulmanes y cristiano).
- De lecturas individuales y colectivas que ayuden a conocer al alumnado cómo vivían las personas en tiempos remotos: costumbres, vestimentas, vivienda, alimentación... con diálogos posteriores que faciliten la adquisición del conocimiento.

- De búsqueda de información (página web del parque <http://www.jccm.es/cultura/parques/alarcos>).
- De preparación de la salida (elaboración de una lista con lo que necesitamos llevar, preparación del cuaderno de campo para anotar datos importantes, elaboración de preguntas que podemos hacer a las/los guías, elaboración de normas de comportamiento en la salida, formación de grupos y elección del coordinador).
- ...

8.2. DURANTE LA SALIDA

- Recordar las normas.
- Visionado de un video con la reconstrucción de cómo vivían los distintos pueblos que se asentaron en Alarcos con comentarios adaptados a la edad.
- Recorrido guiado (guías del Parque) por el itinerario en donde se encuentran los restos arqueológicos que pueden observarse en el yacimiento: ocupación ibérica, ciudad medieval y campo de batalla.
- Lectura de cartelas colocadas en el itinerario del parque.
- Preguntas a las/los guías y recogida de información.
- Visita guiada en el Centro de Interpretación visualizando la reconstrucción de formas de vida, objetos extraídos en las excavaciones, mapas, maquetas de la batalla, fosa de despojos y castillo,...
- Visita a la tienda ubicada en el Parque donde pueden obtener recuerdos de su paso por el lugar (preguntan, compran, resuelven operaciones mentales...).
- Anotar en su cuaderno de campo la información que consideren relevante para recordar y exponer con posterioridad en clase.
- ...

8.3. DESPUÉS DE LA SALIDA

- Actividades de comprensión y expresión oral:

- Lluvia de ideas y diálogos en los que se recojan las impresiones y los conocimientos adquiridos en la visita, valorando la actividad (pueden ir consultando su cuaderno de campo).
- Comentarios del póster que nos dieron y decisión de dónde lo ubicamos.
- Propuesta para un debate sobre diversas opciones:
 - La importancia de tener en nuestra localidad estos restos arqueológicos y la necesidad de mantenerlos en buen estado.
 - La manera de resolver los conflictos en la Edad Media comparándolo con La forma de actuar hoy en día.
 - Las profesiones no tienen sexo.
- ...
- Actividades de comprensión y expresión escrita:
 - Responder a preguntar del tipo:
 - ¿Cómo y dónde vivían los habitantes de los castillos?
 - ¿De qué eran sus casas?
 - ¿Qué utensilios utilizaban?
 - ¿Podían guardar sus alimentos durante mucho tiempo?
 - ...
 - Elegir entre varias afirmaciones explicando su elección.
 - Me gusta oír historias sobre hechos antiguos.
 - Me gusta leer libros de historias antiguas.
 - Disfruto yendo a visitar un Parque Arqueológico y me gustaría ver otros.
 - Cuando visito un Parque Arqueológico me aburro.
 - Preguntas de elección: ¿De dónde viene el nombre de Alarcos?
 - Almacén
 - Al-Arak

- Alameda
- Almena
- Realizar una composición escrita sobre lo visto, oído, aportando opiniones personales.
- Leer la biografía de un rey de la Edad Media (Alfonso X “El Sabio”).
- Buscar en el diccionario de las palabras: íbero, exvoto, esfinge, cristiano, almohade, villa, cantero, adobe, hogar, tapial, mampostería, sillería, ermita, arqueólogo/a, guía...
- Construir con pictogramas el álbum de la historia de los pueblos que vivieron en Alarcos.
- Sopa de letras.
- Palabras cruzadas.
- Ayudar al caballero a llegar al castillo de Alarcos eligiendo el camino correcto.
- Juego de las palabras encadenadas con pistas escritas.
- Descubrir el mensaje secreto ideando una estrategia que te permita leerlo.
- Adivinanzas.
- ...
- Actividades de expresión plástica, dramática, musical...
 - Elaboración de carteles, murales que expresen de forma gráfica los conocimientos adquiridos sobre: “Nuestros orígenes”.
 - Dibujar una línea del tiempo representando las diferentes etapas de la historia (Antigua, Edad Media...).
 - Audición musical del CD “El Crisol del Tiempo”
 - Dramatización sobre algún pasaje de la historia aprendida.
 - Construir con cartulina y/o plastilina un castillo.
 - Encontrar las diferencias entre dos dibujos.

- Inventar un logotipo para el Parque Arqueológico de Alarcos-Calatrava.
- ...
- Actividades de profundización y ampliación.
 - Visionado del vídeo “Yacimiento Arqueológico de Alarcos”. Ayuntamiento de C. Real.
 - Búsqueda de información de otros parques o yacimientos existentes en nuestra localidad (Calatrava La Vieja, Oreto, Cerro de las Cabezas, La Encantada, Calatrava La Nueva, etc.) o en nuestra región (Carranque, Segóbriga, ...).
 - Visita al Museo Provincial para continuar la formación del alumnado, viendo los restos arqueológicos encontrados en el Yacimiento de Alarcos y ubicados allí.
 - ...

8.4. POSIBLES RECURSOS MATERIALES Y HUMANOS

- Instalaciones del Parque (sala de audiovisuales, centro de interpretación, tienda...).
- Cartelas en los diferentes puntos clave del recorrido.
- Mapas históricos, fotografías aéreas, maquetas.
- Libros de diferentes editoriales u otros en los que aparezcan contenidos relacionados con el tema.
- Cuaderno de campo.
- Nuevas Tecnologías de la Información (ordenadores y Aula Althia).
- Cinta VHS “Yacimiento Arqueológico de Alarcos”. Ayuntamiento de Ciudad Real.
- Reproductor de CD y CD “El Crisol del Tiempo”
- Material fungible: papel continuo, cartulinas, ...
- Profesorado.
- Guías del Parque.

- Padres / madres que acompañen al alumnado.
- ...

9. PROPUESTA DE EVALUACIÓN

Se trataría de comprobar el aprendizaje adquirido por el alumnado en relación a los aspectos básicos sobre la historia de la ocupación íbera, musulmana y cristiana en Alarcos, así como de emitir un juicio de valor sobre el desarrollo de esta actividad o propuesta de U. Didáctica.

Aunque la evaluación se encuentra integrada en el proceso de desarrollo de las actividades realizándose una evaluación inicial, continúa y final, se apuntan estos indicadores como puntos de reflexión sobre los cuales puede hacerse un seguimiento: en relación al proceso de aprendizaje efectuado por el alumnado, y en relación al proceso de enseñanza que el profesorado ha planificado y desarrollado.

9.1. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

Los criterios de evaluación que se proponen en este apartado identifican la evolución y aprendizajes efectuados por el alumnado. A modo de ejemplo se proponen los siguientes:

- Expresa de diversas formas (oral, escrita, gráficamente...) aspectos básicos relacionados con la historia y la cultura de los pueblos asentados en el Yacimiento de Alarcos, que no tenía con anterioridad (cruzar las respuestas expresadas en las actividades de conocimientos previos con los expuestos en las actividades después de la salida).
- Diferencia lo que es una historia de una leyenda.
- Diferencia la historia próxima de la lejana.
- Conoce y clasifica documentos (orales, escritos, gráficos) que sirven para estudiar el pasado.
- Distingue las diferentes épocas históricas.
- Conoce cómo se mide el tiempo (años, siglos, milenios)
- Identifica los cambios sociales a través de la vida cotidiana, las costumbres, los objetos, las vestimentas, etc.

- Sabe dónde recurrir para conocer hechos lejanos.
- Ha manifestado interés preguntando sobre lo que se le explicaba.
- Manifiesta expresamente apreciar el entorno cultural y patrimonial de su localidad.
- Defiende la necesidad de conservar los restos arqueológicos.
- Le ha gustado realizar esta actividad.
- Su comportamiento ha sido adecuado en la salida y correcto con las personas que le han ayudado.
- Argumenta sus opiniones.
- ...

9.2. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA PLANIFICADO Y DESARROLLADO POR LOS DOCENTES

Se trataría de valorar la experiencia o actividad desde su rentabilidad educativa y la coherencia de los elementos que forman parte del proceso programador. Los indicadores que se proponen se conciben como una referencia para orientar la acción educativa llevada a cabo y emitir un juicio de valor sobre la propia U. Didáctica.

La temporalización:

- Situación de la actividad dentro del curso / ciclo / trimestre / mes.
- Número de días dedicados a ella.
- ...

Los objetivos:

- Adaptados a la edad del alumnado.
- Adecuados al tiempo en que se ha desarrollado la actividad.
- Factibles de ser evaluados.
- ...

Los contenidos:

- Se han tenido en cuenta los diferentes tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes).
- Están adecuados al desarrollo operativo y al nivel cognitivo del alumnado.
- Se han articulado sobre la base de los conocimientos previos.
- Han servido para completar su formación en relación a la historia de los pueblos que han pasado por su localidad y que suponen sus orígenes.
- Se contemplan aspectos relacionados con los valores y actitudes.
- ...

La metodología:

- El proceso planteado ha facilitado al alumnado el conocimiento in situ de aspectos culturales que forman parte de su currículo.
- La intervención educativa ha facilitado(desde la diversidad) la adquisición de hechos, procedimientos y actitudes de defensa y valoración de este entorno próximo
- ...

Las actividades:

- Han sido adecuadas para producir aprendizajes significativos.
- Han facilitado la consecución de los objetivos y el aprendizaje de los contenidos.
- Han motivado al alumnado para volver nuevamente al Parque con su familia o para que solicite una visita al otro yacimiento del Parque Arqueológico (Calatrava La Vieja).
- Han estado adaptadas a lo que cada uno/a ha podido y sabido hacer(diferencias individuales).
- Interés por las diversas actividades.
- ...

Los recursos materiales y humanos:

- Han sido suficientes.
- Se han adaptado al grupo-edad.
- Los recursos materiales y humanos que el Parque Arqueológico ha puesto a nuestra disposición han facilitado el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ...

La evaluación:

- Se han activado las ideas previas mediante preguntas, debates u otros procedimientos o recursos.
- Se ha valorado el trabajo de los alumnos.
- Se ha propuesto una autoevaluación y coevaluación.
- Las pruebas de evaluación aplicadas (orales, escritas, prácticas) han dado información sobre los conocimientos adquiridos por el alumnado.
- ...

10. TOMA DE DECISIONES Y ELABORACIÓN DE CONCLUSIONES

Desde la información obtenida, puede valorarse el sentido y la dirección de los cambios a adoptar en próximas U.D. salidas/visitas y tomar decisiones de modificación o mejora.

10.1. ASPECTOS A MANTENER

- Adoptar la decisión de integrar dentro de las salidas escolares del centro esta visita por su alta rentabilidad educativa.
- Ampliar esta salida a la visita de Calatrava La Vieja para completar el conocimiento del Parque Arqueológico Alarcos-Calatrava.
- ...

10.2. ASPECTOS A MODIFICAR TOTAL O PARCIALMENTE

- Crítica constructiva en relación a la propuesta y desarrollo relacionada con objetivos, contenidos, proceso metodológico y criterios de evaluación

11. CONCLUSIÓN

Esta propuesta puede servir como ejemplificación para planificar otros procesos de enseñanza/aprendizaje sobre otros entornos culturales y educativos de nuestra localidad, provincia o comunidad , que, dirigidos a cualquier nivel educativo, pueda utilizarse para que los alumnos y alumnas de la Escuela de Magisterio transmitan a su futuro alumnado el amor por la cultura, desechando la idea de que estos entornos son aburridos y sólo van dirigidos a los adultos.

**LA ENSEÑANZA PRECOZ DE LA LENGUA ESCRITA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS
Y LEGALES. LA LECTO-ESCRITURA Y LA LOE**

**EARLY TEACHING OF WRITTEN LANGUAGE: THEORETICAL AND LEGAL
BASIS. LOE AND READING AND WRITING SKILLS**

ESTHER NIETO MORENO DE DIEZMAS
UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

RESUMEN: En este artículo pretendemos hacer un recorrido por las leyes educativas que se han ido sucediendo a lo largo de los últimos 30 años para analizar la evolución legislativa que ha experimentado la enseñanza de la lecto-escritura a edad temprana. La ley del 70, inspirada en el paradigma conductual y en la teoría perceptivista del aprendizaje no contempla la enseñanza de la lengua escrita antes de la enseñanza obligatoria. A lo largo de la década de los 80 se va abriendo paso el paradigma cognitivo y el constructivismo que explican las implicaciones cognitivas del aprendizaje y anticipan el momento de madurez para el inicio del aprendizaje de la lecto-escritura a edad temprana, a partir de los 3 años. La LOGSE es deudora de estos presupuestos que están asumidos de manera más decidida y profunda en la LOE que aboga definitivamente por la iniciación al aprendizaje de la lengua escrita en la Educación Infantil. Analizaremos las principales novedades que la LOE supone respecto de la normativa anterior a la vez que insistiremos en el modelo de aprendizaje derivado de su articulado y en el nuevo marco de exigencia de las habilidades de lectura y escritura.

PALABRAS CLAVE: Lecto-escritura, Legislación educativa, Currículum, Programación, Educación infantil

ABSTRACT: The aim of this article is to analyse the different educative acts during the last thirty years in order to consider the legislative evolution in teaching of written language in an early age. Education Act 1970, inspired by conductivist paradigm and perceptual theory of learning, doesn't consider the teaching of written language before formal and compulsory education. During the eighties cognitive paradigm and constructivism get ahead explaining the cognitive implications of learning and they estimates that three is the age to start reading and writing. LOGSE postulates the same pedagogical basis, completely assumed

years after in LOE that definitively defends the teaching of written language in Primary School. This article also analyse the advanced position of LOE with regard to previous educative acts and it exposes the learning model fixed in the educative laws in order to establish an adequate methodological framework for reading and writing skills.

KEYWORDS: Reading and Writing Skills, Educative Act, Curricula, Schedule, Primary School

1. LA LEY DEL 70

Como es sabido, la Ley 14/1970 de 4 de agosto General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, conocida como Ley del 70 (o Ley Villar), aplazaba el aprendizaje de la lengua escrita y aboga por la iniciación del aprendizaje de la lecto-escritura a partir de los seis años, momento del comienzo de la escolarización obligatoria generalizada. La etapa anterior, denominada Educación Preescolar, sigue siendo un nivel no obligatorio a pesar de que su implantación se vaya extendiendo, y durante este periodo el niño realizaría tareas de tipo gráfico y psicomotor que le fueran preparando para alcanzar la madurez perceptiva necesaria para, terminada la etapa, comenzar con el aprendizaje de la lecto-escritura propiamente dicha.

1. 2. EL ENFOQUE FILOSÓFICO DE LA LEY DEL 70

Esta postura entronca con presupuestos conductistas que cifran la madurez alcanzada por el niño para iniciarse en la lecto-escritura en cuestiones periféricas y perceptivas y sobre todo en procesos visuales, auditivos y motóricos que el niño no ha resuelto aún a edad temprana. Desde este enfoque perceptivista se entiende que existen unas habilidades básicas prerrequeridas; unos prerrequisitos perceptivos como discriminación visual y auditiva, orientación en el espacio y en el tiempo, definición de la lateralidad, etc, que han de ser trabajados de forma previa a la iniciación de la lecto-escritura que tendría lugar a los seis años.

2. LA TEORÍA PERSPECTIVISTA PUESTA EN CUESTIÓN

El aprendizaje se explicaba por tanto conectando habilidades periféricas al proceso de adquisición de la lecto-escritura. Sin embargo, una vez puesta en práctica comienza a cuestionarse esta concepción. Por ejemplo, los disléxicos sometidos a la realización de ejercicios de percepción mejoraban su orientación en el espacio o su discriminación visual, pero no corregían su mala

competencia lectora. Además, surgen estudios, como los de Vellutino y Ellis que demuestran que un buen lector y un mal lector podían poseer el mismo nivel de destreza en lo que concierne a la capacidad de discriminación visual, ya que ambos ejecutaban con la misma corrección tareas como la de copiar un texto, por ejemplo, mientras que difería enormemente la competencia lectora de uno y otro.

Al socaire de estos hechos, se ponía de manifiesto que para adquirir la lengua escrita no habían de intervenir únicamente factores puramente perceptivos sino que debieran estar involucrados otros procesos cognitivos complejos. El concepto de madurez en el que se basaba la ley del 70 no era, por tanto el correcto. Habrá que partir de la redefinición del término “madurez” de Ausubel como «la adopción de las capacidades del individuo a las tareas que requiere un determinado aprendizaje» y determinar y definir qué es leer y escribir y cuáles son realmente las tareas implica el aprendizaje de la lengua escrita.

3. LA RESPUESTA DEL CONSTRUCTIVISMO Y LA TEORÍA COGNITIVA

En este sentido, el constructivismo y la teoría cognitiva aportan nuevas definiciones del significado de la lectura y la escritura. Leer y escribir no son procesos mecánicos de descifrado y caligrafía respectivamente, sino que entienden que leer es comprender un texto y escribir es producir un texto [Sole, 1992]; es decir, que en la adquisición de estas capacidades la importancia reside en los procesos cognitivos y no tanto en los periféricos.

Desarrollando la definición de madurez de Ausubel queda por dilucidar cuáles son las tareas que requiere el proceso de lectura. A este respecto es esclarecedora la explicación de Smith [1990] para el que en el proceso de lectura se activan dos fuentes de información: la información visual y la información no visual. El lector no puede depender únicamente de la información visual, puesto que si descifráramos letra a letra, la memoria a corto plazo (con espacio para unos 7 ítems) se saturaría y se produciría el efecto de visión encapsulada simplemente con una palabra larga de más de 7 letras. De ello se deduce que no captamos cada letra individualmente sino la palabra entera que tiene sentido único. Es decir, que en el proceso de lectura se activan conocimientos no visuales almacenados en la memoria a largo plazo y en particular, se ponen en juego conocimientos sobre la lengua escrita (conocimientos del léxico, de las relaciones grafo-fónicas, conocimientos

paralingüísticos, morfológicos sintácticos, semánticos y textuales) y conocimientos sobre el mundo (los conocimientos del mundo del lector deben adecuarse a un texto determinado para que pueda producirse la comunicación).

4. LA EDAD DE MADUREZ PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA

Ahora bien, ¿a qué edad se alcanza la madurez visual y la madurez no visual o cognitiva necesaria para emprender el aprendizaje de la lecto-escritura? Numerosos estudios demuestran que la agudeza visual necesaria implicada en el proceso de la lectura equivale a la precisa para distinguir a dos personas distintas a tres metros de distancia, discriminación que un niño ya realiza perfectamente a la edad de tres años. En cuanto a la madurez cognitiva necesaria para la comprensión, a los tres años el nivel de mielinización y el desarrollo de las conexiones entre las distintas partes de la corteza de su cerebro conlleva un nivel de desarrollo neurofisiológico suficiente para posibilitar procesos de comprensión. En este sentido es esclarecedor el trabajo de Glenn Doman [2000], que demuestra que los procesos neuronales que implican la comprensión oral y los que implican la comprensión escrita son iguales; es decir que “oír” es igual que “ver”:

Cuando el oído percibe o capta una palabra, este mensaje se descompone en una serie de impulsos electroquímicos que llegan al cerebro que recompone el significado de la palabra y la comprende. De la misma forma, el ojo percibe una palabra que se transforma en impulsos electroquímicos que llegan al cerebro donde se recompone de nuevo y se comprende la lectura.

Por tanto, a los tres años el niño comprende mensajes orales, por lo que puede iniciarse en la comprensión de mensajes escritos.

5. LA LOGSE

En 1990, cuando se promulga la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, numerosos estudios avalaban el constructivismo, piedra angular de la filosofía y concepción del aprendizaje presentes en esta ley. También habían proliferado a lo largo de la década de los 80 diversos trabajos y experiencias que abogaban por el aprendizaje temprano de la lengua escrita. En esta línea se inscriben, por ejemplo, los estudios de Rachel Cohen que demuestran que los niños pueden

iniciarse en la lecto-escritura a partir de los dos años y medio. Además, diversas experiencias evidenciaban que el aprendizaje precoz de la lengua escrita era muy beneficioso para el desarrollo cognitivo y del pensamiento, y que constituía un factor fundamental en la lucha contra el fracaso escolar e incluso coadyuvaba a moderar los efectos de la hiperactividad. Por su parte, Moya Trilla, insiste en que es necesaria la estimulación temprana ya que si los circuitos neurológicos no se ejercitan a tiempo corren el riesgo de no funcionar jamás al máximo de su capacidad.

Por todo ello sorprende que la LOGSE, cuando en su artículo 8 trata de las capacidades a desarrollar durante la Educación Infantil no haga alusión directa a la lecto-escritura. La única referencia que pudiera justificar la iniciación del aprendizaje de la lengua escrita antes de los seis años es la letra b) de dicho artículo que contempla como una de las capacidades a desarrollar durante la educación infantil «relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación».

De ello se infiere que la LOGSE no adopta una postura de compromiso ante la cuestión del aprendizaje temprano de la lengua escrita, y deriva el tema su normativa de desarrollo, en concreto al RD 1330/1991 de 6 de septiembre por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de Educación Infantil y al RD 1333/1991 de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de Educación Infantil. En este último se contemplaba que uno de los objetivos generales del área de la comunicación y la representación es «Interesarse por el lenguaje escrito y valorarlo como instrumento de información y disfrute y como medio para comunicar deseos, emociones e informaciones». Con ello no se aborda directamente la cuestión del aprendizaje de la lengua escrita, sino que se pretenden fomentar actitudes como “interés” y “valoración” pero no considerar la enseñanza de la lecto-escritura o su iniciación como un objetivo. Dicho decreto es más explícito en la introducción al área de comunicación y representación cuando afirma que «la enseñanza sistemática de la lengua escrita no constituye un objetivo de la Educación Infantil, pero eso no debe impedir el tratamiento de ese sistema, ni la respuesta a los interrogantes que sin duda plantearán los niños, siempre desde un enfoque significativo».

Por lo tanto, la postura de la LOGSE en defensa del aprendizaje de la lengua escrita a edad temprana no es tan determinante como se hubiera esperado al no considerarlo como un objetivo del currículo de la Educación Infantil. Como elementos positivos subrayaremos que se reconoce que a lo

largo de la Educación Infantil se plantean por parte de los educandos cuestiones acerca del lenguaje escrito, es decir, se constata esta curiosidad. Y es que si el constructivismo considera de vital importancia para posibilitar y construir nuevos aprendizajes elementos como la motivación y los conocimientos previos, ambos factores se encuentran en el niño a edad temprana, ya que vive rodeado de lenguaje escrito: carteles, señales, rótulos publicitarios, la marca de su yogur favorito (que sabrá escoger entre otros cuando acompañe a sus padres a hacer la compra), su nombre, el nombre de los programas de televisión que ve, o de los juguetes que posee o quiere poseer, el nombre de sus padres en el buzón de correos... en definitiva, el mundo actual envuelve al niño en una red de signos lingüísticos que hace que no partan de cero incluso antes de los tres años. Se trata de un potencial que hay que aprovechar.

Por otro lado, el decreto de currículo mencionado 1333/1991 al tratar el área de la comunicación y representación divide los contenidos en bloques, de modo que titula el bloque de contenidos II «Aproximación al lenguaje escrito». Entre los contenidos que se contemplan en este bloque destacaremos los procedimentales y en concreto nos concentramos en los apartados 6 y 7 referidos a la *lectura* y a la *escritura* respectivamente. En el apartado 6 considera como contenido procedimental la «Identificación de algunas palabras escritas muy significativas y muy seleccionadas que hagan referencia al entorno habitual y cotidiano del niño (por ejemplo, el propio nombre)». Este contenido nos remite a la adquisición por parte del niño de habilidades lectoras que le situarían en la fase logográfica que según la clasificación de Frith [1989] se caracterizaría por el reconocimiento global de algunas configuraciones gráficas, a pesar de que el niño no sea capaz de descifrar palabras nuevas cuya configuración desconoce.

Por su parte, el apartado 7 incluye como contenido procedimental la «Utilización de algunos conocimientos convencionales del sistema de la lengua escrita (linealidad, orientación izquierda-derecha, posición del libro, función de las ilustraciones, posición y organización del papel, etc.)», con lo que describe el estadio de escritura presilábica y podríamos situarnos en el primer nivel del aprendizaje de la escritura según la clasificación de Ferreiro y Teberosky, caracterizado por producciones realizadas como imitación de la escritura adulta a través de la utilización de unidades gráficas que no son diferenciadas ni analizables. El apartado siguiente, el 8 incide sobre este aspecto al contemplar la «Producción y utilización de sistemas de símbolos sencillos (cenefa, signos icónicos, diversos garabatos) para transmitir

mensajes simples». Por lo tanto no se persigue la adquisición de una escritura diferenciada compuesta de un repertorio variado de grafías convencionales, sino que basta con que el niño reproduzca los gestos del acto de escribir y utilice algunas características gráficas formales, como la linealidad, expuestas en el artículo 7.

6. LA LOE

En la actualidad nos encontramos en un momento legiferante en tanto en cuanto la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo, la LOE constituye el marco de un corpus legislativo que está en proceso de elaboración. Entre la normativa de desarrollo de esta ley contamos ya con un documento básico: el RD 1630/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Como es sabido, este Real Decreto supone el diseño del 65% del Currículo para las CCAA sin lengua propia oficial distinta del castellano, como es el caso de Castilla La Mancha, por lo que el currículo no se verá completo hasta que emane de la Junta de Comunidades el 35% restante.

Sin embargo, este estado fragmentario del Currículo no es óbice para poder analizar el caso que nos ocupa, puesto que el articulado existente hasta el momento se decanta sin ambages por la enseñanza precoz de la lengua escrita. El artículo 13 de la LOE, consagrado a la relación de los objetivos de la Educación Infantil contempla en su letra g) que este periodo debe contribuir a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan «Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo». Con ello se da un paso adelante respecto de la normativa anterior que como veíamos, no consideraba que la iniciación a la lengua escrita fuera un objetivo de la Educación Infantil.

El RD 1630/2006 de 29 de diciembre de Enseñanzas Mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, insiste en los objetivos pergeñados en la LOE y en su artículo 3 letra g) copia literalmente el citado y reproducido 13 g). En su ANEXO fija los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las diferentes áreas del segundo ciclo de la Educación Infantil, y en el momento en el que aborda el Área designada como: «Lenguajes: comunicación y representación» explica que:

En el segundo ciclo de Educación Infantil se pretende que niños y niñas descubran y exploren los usos de la lectura y escritura, despertando y afianzando su interés por

ellos. La utilización funcional y significativa de la lectura y la escritura en el aula, les llevará, con la intervención educativa pertinente, a iniciarse en el conocimiento de algunas de las propiedades del texto escrito y de sus características convencionales cuya adquisición se ha de completar en el primer ciclo de Primaria.

En esta declaración de principios rectores del área de *Lenguajes: comunicación y representación* que acabamos de reproducir se explicita el diseño de las líneas básicas que han de presidir el aprendizaje de la lengua escrita, principios deudores del constructivismo y del paradigma cognitivo, la mayoría ya presentes en la metodología LOGSE. Analicemos y desgranemos su contenido.

- «En el segundo ciclo de Educación Infantil se pretende que niños y niñas descubran y exploren los usos de la lectura y escritura...». Con ello se subraya la importancia de la actividad constructiva del alumno, que se deduce de la alusión al protagonismo del educando en su proceso de aprendizaje a través del aprendizaje por descubrimiento, ya que es el niño quien reelabora sus esquemas de conocimiento para construir los nuevos aprendizajes.
- «...despertando y afianzando su interés por ellos» es decir, insiste en la cuestión de la motivación, de la conexión de los aprendizajes con los intereses del niño y resalta la importancia del elemento actitudinal especialmente en este nivel, a pesar de que los contenidos no aparezcan segmentados en conceptos, procedimientos y actitudes como ocurría en la LOGSE.
- «La utilización funcional y significativa de la lectura y la escritura en el aula...». Partiendo de definiciones como la de Solé [1992: 21] para quien «Leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura», llegamos a la conclusión que lo que impulsa a un lector a desentrañar el mensaje presente en un texto escrito es que sea significativo para él, que le sea útil, necesario, que tenga una función. La lectura y escritura deben plantearse en el contexto de situaciones reales, cercanas y con sentido. Así pues, la concepción de la lectura como ejercicio de descodificación utilizando letras y sílabas sueltas o palabras y frases elegidas por su grado de complejidad formal y no por su contenido, no tendrá un valor funcional y no propiciará un aprendizaje significativo y conectado con los intereses

del niño, además de aumentar la complejidad del ejercicio, y sí lo tendrá por ejemplo, el hecho de que el niño tenga que colgar su babero en la percha marcada con su nombre, o que tenga que añadir su nombre en la lista de los niños que van a ir a una determinada excursión, por ejemplo.

- «...les llevará, con la intervención educativa pertinente, a iniciarse en el conocimiento de algunas de las propiedades del texto escrito y de sus características convencionales...». Con esta formulación se hace alusión a la importancia que ha de otorgarse a las fuentes de información no visuales como apoyo a la comprensión. Los conocimientos sobre la lengua escrita y sus convenciones tales como la distribución y separación del texto, la organización de la información o el manejo de los elementos tipográficos contribuyen a crear mejores lectores ya que, tal como defiende el modelo interactivo del aprendizaje [Solé, 1992] con la ayuda de las marcas del propio texto el lector crea expectativas a nivel semántico que guían la lectura. Se trata de potenciar la adopción de estrategias de lectura como la predicción [Cassany y otros, 1994: 215] que consiste en adelantarse a lo que dicen las palabras. En este contexto se centran las aportaciones de la lingüística del texto que señala la necesidad de que el niño se enfrente a distintos tipos de texto (cartel, listado, badge, cuento, tarjeta, postal, publicidad, periódico, poesía...) y que aprenda las características de estas superestructuras o tipos de textos cuyos esquemas formales contribuyen de nuevo a despertar expectativas acerca de su significado y función.

Una vez abordados los principios que vertebran el concepto del aprendizaje y su metodología presentes en la introducción al área, pasaremos a analizar el alcance y diseño de los *contenidos* del área de *Lenguajes: comunicación y representación* en lo respecta a la lectura y la escritura respectivamente.

Así pues, el Bloque 1 versa sobre el lenguaje verbal y está compuesto por tres apartados. El segundo apartado está dedicado a la *Aproximación a la lengua escrita* y sus contenidos son más ambiciosos que los previstos por la normativa de desarrollo de la LOGSE. En lo que respecta a la *lectura*, no se conforma con la identificación de «palabras muy significativas», sino que contempla la «identificación de palabras y frases escritas muy significativas y usuales. Percepción de diferencias y semejanzas entre ellas. Iniciación al

conocimiento del código escrito a través de esas palabras y frases». Con todo ello, este decreto hace alusión directa aunque no explícita, al modelo descendente que explica que el procesamiento de la lectura se lleva a cabo desde las unidades más globales a las más discretas (Top Down) y que implica métodos analíticos de enseñanza de la lectura, (tales como el método global, el método Decroly, el método de lenguaje integral...). En todo caso, descarta métodos sintéticos (como el método fonético o el silábico) puesto que describe el aprendizaje del código escrito como un proceso de inferencia de las unidades más pequeñas integrantes del código a partir de elementos mayores dotados de significado independiente como palabras o frases. Además, menciona *la iniciación al conocimiento del código escrito*, es decir, que introduce el estudio de la lengua como sistema hecho que contrasta con el RD 1333/1991 que rechazaba el estudio sistemático de la lengua escrita.

En cuanto a la *escritura*, el RD 1630/2006 dictamina la «Iniciación en el uso de la escritura para cumplir finalidades reales. Interés y disposición para el uso de algunas convenciones del sistema de la lengua escrita como linealidad, orientación y organización del espacio y gusto por producir mensajes con trazos cada vez más precisos y legibles». La redacción de este contenido supone un paso más en las fases por las que niño pasa en el proceso de la adquisición de la escritura respecto de la normativa anterior que hacía alusión a la escritura indiferenciada: *cenefas, símbolos icónicos, diversos garabatos*. Ahora, sin embargo se hace alusión a *trazos cada vez más precisos y legibles*, con lo que se nos remite a la etapa de la escritura diferenciada, es decir a la reproducción de formas gráficas que se acercan a las letras convencionales.

En conclusión, el currículo de Educación Infantil, que comenzará a aplicarse a partir del curso 2008-2009, tal y como establece el RD 806/2006 de calendario de aplicación de la LOE, supone un claro reconocimiento legal y normativo de toda una corriente de pensamiento avalada por estudios y experimentos que abogan por la enseñanza precoz de la lecto-escritura. Además, frente a la LOGSE, la LOE contempla un aumento del grado de exigencia en la consecución de capacidades referentes al aprendizaje de la lengua escrita, reconociendo así la preparación cognitiva del niño para asumir tales aprendizajes y la conveniencia de que los lleve a cabo debido al importante papel que la enseñanza precoz de la lengua escrita juega en el desarrollo del pensamiento y en la lucha contra el fracaso escolar. La única objeción que en esta cuestión cabría plantearle a la LOE es que supone un descenso en el nivel de contenidos respecto de la malograda LOCE, que

hacía una apuesta más atrevida en defensa del aprendizaje del lenguaje escrito.

7. BIBLIOGRAFÍA

- BIGAS, M. Y CORREIG, M. [2001]: *Didáctica de la lengua en la Educación Infantil*, Madrid: Síntesis Educación.
- CASSANY, D., LUNA, M. Y SANZ, G. [1994]: *Enseñar Lengua*, Barcelona: Grao.
- CLEMENTE LINUESA, M. [2001]: *Enseñar a leer*, Madrid: Pirámide.
- COHEN, R. [1989]: *Aprendizaje precoz de la lectura*, Madrid: Cincel.
- COLOMER, T. Y CAMPS, A. [1996]: *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid: Celeste/MEC.
- DOMAN, G. Y DOMAN, J. [2000]: *Cómo enseñar a leer a tu bebé*, Madrid: Editorial Edaf.
- FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. [1979]: *Los sistema de escritura en el desarrollo del niño*, Madrid: Siglo XXI.
- LEBRERO BAENA, M. [1990]: *La enseñanza de la lecto-escritura*, Madrid: Escuela Española.
- SMITH, F. [1990]: *Para darle sentido a la lectura*, Madrid: Aprendizaje Visor.
- SOLÉ, I. [1992]: *Estrategias de lectura*, Barcelona: Grao/ICE.

8. REFERENCIAS NORMATIVAS

- Ley 14/1970 de 4 de agosto General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- RD 1330/1991 de 6 de septiembre por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de Educación Infantil.
- RD 1333/1991 de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de Educación Infantil.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo.

RD 806/2006 de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación.

RD 1630/2006 de 29 de diciembre de Enseñanzas Mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

**LA DIDÁCTICA DE LA MÚSICA EN PLATAFORMAS VIRTUALES DE ENSEÑANZA.
LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS**

**MUSICAL TEACHING METHODS IN TERMS OF VIRTUAL PLATFORMS OF
TEACHING. HOW TO SOLVE PROBLEMS**

JUAN JOSÉ PASTOR COMÍN

UNIVERSIDAD DE CASTILA-LA MANCHA

RESUMEN: El uso de distintas plataformas virtuales en la enseñanza universitaria ha transformado radicalmente la planificación, organización y estructuración del proceso de aprendizaje y definido nuevas competencias del profesorado. Contemplando el horizonte de un Espacio común europeo de Enseñanza Superior, la posibilidad de proceder sobre entornos educativos virtuales combinados con la docencia presencial ha generado nuevas dinámicas y procesos de interacción no ya sólo entre profesor-alumno sino, fundamentalmente, entre la propia comunidad discente. En este sentido este artículo trata de profundizar, desde el área de Didáctica de la Expresión Musical, en la construcción del aprendizaje a través de la resolución de problemas integrando en prácticas sobre plataformas virtuales los contenidos requeridos en distintas asignaturas cursadas por el futuro maestro de Educación Musical.

PALABRAS CLAVE: Didáctica de la Música, Lenguaje Musical, Plataforma virtual educativa, elearning, Resolución de problemas.

ABSTRACT: The use of distinct virtual platforms for tertiary level teaching has radically transformed the planning, organisation and structure of the process of learning and has defined new teaching capabilities. Contemplating the future possibility of a common European Space for Secondary School and University Education, the possibility of virtual educational platforms, combined with normal teaching, becoming appropriate, has generated new dynamics and interactive processes, not just on a teacher-student basis, but rather between the actual teaching community. With this in mind, this article goes into some depth, from the perspective of didactics in Musical Expression, in terms of ways of

learning through resolving problems by using virtual educational platforms which detail the necessary requirements of various subjects stipulated for future teachers of Musical Education.

KEYWORDS: Didactics of Music, Musical terms, Virtual Educational Platform, E-learning, Problem solving

1. LA PLATAFORMA VIRTUAL: TRANSFORMACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES

Durante los últimos años se ha dado en el ámbito de la Educación una clara asociación entre los avances presentes en las redes de telecomunicaciones y los distintos procesos de aprendizaje. Esta colaboración ha tenido un especial rendimiento en las diferentes aplicaciones de eLearning que tanto en el ámbito de la empresa como en los espacios educativos han ido generando espacios propios de enseñanza gracias a las condiciones interactivas que su uso propician: ubicuidad –puede seguirse el proceso de aprendizaje allí donde estemos– y acceso libre [Atwell, 2007: 1-8]. Esta horizonte abierto por la incorporación de las TIC –Tecnologías de la Información y las Comunicaciones– supone no sólo una importante transformación de las preocupaciones docentes, sino, muy especialmente, una nueva formulación de sus competencias, dada la posibilidad de gestionar los procesos de aprendizaje no ya sólo en el ámbito presencial del aula sino también en la enseñanza virtual no presencial [Villaseñor, 2006:76-79]. Evidentemente el uso habitual combinado de ambas posibilidades facultan el seguimiento del aprendizaje del alumnado de muy diversas maneras y abre un amplio abanico de situaciones en la concreción de ese nuevo espacio europeo de enseñanza superior que se atisba en los próximos años, especialmente con la gradual aplicación del sistema de créditos ECTS.

2. EL E-LEARNING MÁS ALLÁ DE UNA AVENTURA PERSONAL: HISTORIA DE UNA APUESTA DE FUTURO EN LA UNIÓN EUROPEA

El 5 de diciembre de 2003 de acordó la *Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea por la que se adoptaba un programa plurianual (2004-2006) para la integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas de educación y formación en Europa (programa eLearning)* (Decision n.º 2318/2003/EC). Ya en la *Resolución del Consejo de 1996 relativa a los software educativos multimedia*

en el campo de la educación y de la formación se había pedido, por primera vez, un planteamiento integrado que abarcara todos los programas pertinentes. Por otro lado, los programas clave de la UE en materia de educación y formación, *Sócrates* y *Leonardo da Vinci*, ambos en su segunda generación, tenían ya plenamente en cuenta las nuevas tecnologías. *Sócrates* contaba con una línea específica, *Minerva*, dedicada al aprendizaje abierto y a distancia y al uso educativo de las TIC, hecho que ha ejercido una influencia decisiva en la creación e interconexión de redes europeas para la cooperación a todos los niveles educativos. *Erasmus* y *Comenius*, las acciones de Sócrates para la educación superior y escolar, han hecho un amplio uso de las nuevas tecnologías. En la nueva acción *Grundtvig* de Sócrates, dedicada a la educación de adultos y al aprendizaje permanente, las nuevas tecnologías se consideran una herramienta cotidiana. *Leonardo da Vinci*, en particular, ha sido un programa guiado por la innovación y está en el origen de un creciente número de productos, servicios y redes para la mejora de la formación a todos los niveles y el fomento del aprendizaje permanente.

A nivel nacional casi todos los países tienen su propio plan de acción para promover el uso de las TIC en la educación y la formación; a menudo, esto supone un apoyo directo a experimentos locales en todos los niveles de educación y formación, en particular para formar a los profesores y formadores [Rodríguez Conde, 2005: 23-67]. Existe una rica experiencia, que en algunos casos se encuentra ya en la tercera o la cuarta «generación» de políticas documentadas, basada en la evaluación de los esfuerzos realizados y que incluye una amplia consulta con los profesionales de la educación. En todos los Estados miembros se consideran necesarias políticas específicas para integrar las TIC en los sistemas de educación y formación [Lowther, 2000: 129].

En el marco de la iniciativa eLearning se ha iniciado una estrecha colaboración con los Estados miembros en varios ámbitos, como son el de la educación de los profesores, la pedagogía, los nuevos entornos de aprendizaje o las universidades virtuales. Esta cooperación debería tener un seguimiento en el contexto del nuevo programa eLearning, con vistas al análisis y al aprovechamiento conjuntos de la experiencia y a la identificación de buenas prácticas y de los distintos planteamientos ante cuestiones de interés común [Abbey, 2000: 24; Barberá, 2001: 72].

Sinteticemos algunos de los pasos que han impulsado la utilización de las plataformas virtuales en el ámbito europeo:

1. Por un lado, entre los objetivos de los programas de educación y formación *Sócrates* y *Leonardo* se incluía el desarrollo del aprendizaje abierto y a distancia, así como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
2. En las conclusiones del Consejo Europeo reunido en Lisboa los días 23 y 24 de marzo del 2000 (conocido como «Consejo de Lisboa») se destacaba la necesidad de adaptación de los sistemas de educación y formación europeos a las demandas de la economía del conocimiento, y se señalaba el fomento de las nuevas capacidades básicas, en particular con respecto a las tecnologías de la información, como uno de los tres componentes principales de este nuevo planteamiento.
3. En las conclusiones del Consejo de Lisboa se instaba a invertir en las personas y se subrayaba la necesidad de evitar que la nueva economía empeorara los problemas sociales existentes de desempleo, exclusión social y pobreza. Asimismo, se pedía que se fomentara la alfabetización digital en toda la Unión.
4. El plan de acción eEurope 2002, que desarrolla la estrategia de Lisboa, presentaba la iniciativa eLearning como su componente educativo y fijaba una serie de objetivos ambiciosos, entre otras cosas, para conectar los centros escolares a Internet y proporcionar la formación necesaria a un número suficiente de profesores. El plan de acción eEurope 2005 señala además al aprendizaje electrónico como una de las medidas importantes de las políticas.
5. La iniciativa «eLearning - Concebir la educación del futuro», lanzada en mayo de 2000 por la Comisión en respuesta al Consejo de Lisboa, fue aprobada por el Consejo Europeo en su reunión de Feira en junio de 2000. En marzo de 2001, reunido en Estocolmo, el Consejo Europeo tomó nota de los resultados positivos de esta iniciativa.
6. El «plan de acción eLearning» desarrollaba las cuatro líneas de actuación de la iniciativa eLearning (infraestructuras y equipamiento, formación, contenidos y servicios europeos de calidad y cooperación a todos los niveles) en diez acciones clave, reuniendo los diversos programas e instrumentos comunitarios, a fin de dotarlos de una mayor coherencia y de establecer una sinergia entre ellos y de mejorar la accesibilidad para los usuarios.

7. El Parlamento Europeo aprobó sendas resoluciones sobre estas Comunicaciones, reconociendo que la iniciativa eLearning estaba ayudando a consolidar la idea de un «espacio único europeo de la educación» que complementaba al espacio europeo de investigación y al mercado único europeo, y pidiendo que se desarrollara independientemente conforme a un nuevo programa específico, con un claro fundamento jurídico, para evitar la duplicación con los programas existentes y dotar a la acción comunitaria de una visibilidad y un valor añadido mayores [Belanger, 2000: 13 y ss.].
8. La *primera Resolución del Consejo de 13 de julio de 2001 relativa al eLearning* respaldaba todas estas iniciativas y pidió a la Comisión que continuara e intensificara sus acciones en este ámbito.
9. El 21 de noviembre de 2001, la Comisión adoptó la Comunicación «Hacer realidad un espacio Europeo del aprendizaje permanente», en la que señalaba el potencial del aprendizaje electrónico para permitir y gestionar las nuevas oportunidades educativas orientadas hacia este objetivo.
10. Era, pues, necesario abordar el problema de la exclusión social que resulta de la incapacidad de algunas personas para aprovechar plenamente las ventajas que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e Internet en la sociedad del conocimiento, la llamada «brecha digital», que a menudo afecta a los jóvenes y a las categorías sociales que ya son víctimas de otras formas de exclusión. El aprendizaje electrónico tiene el potencial de reforzar la cohesión social y de prevenir los riesgos de que aumente la exclusión social [Infante Moro, 2007:45].
11. El aprendizaje electrónico cuenta con el potencial para ayudar a la Unión a dar respuesta a los retos de la sociedad del conocimiento, mejorar la calidad del aprendizaje, facilitar el acceso a los recursos de aprendizaje, satisfacer necesidades específicas, en particular las de las personas con discapacidad, y permitir un aprendizaje y una formación más eficaces en el lugar de trabajo, en particular en las pequeñas y medianas empresas.
12. En la Declaración de Bolonia, firmada por veintinueve ministros europeos de educación el 19 de junio de 1999, se señalaba la necesidad de dar una dimensión europea a la educación superior y

se hacía hincapié en la importancia de integrar el aprendizaje electrónico en este contexto, en particular con respecto al desarrollo curricular, los sistemas de reconocimiento mutuo, el aseguramiento de la calidad, los programas de movilidad y los programas integrados de estudio, formación e investigación, dirigidos a profesores, investigadores y personal administrativo.

13. Puesto que el objetivo de la acción propuesta en el año 2003, a saber, fomentar la cooperación europea para mejorar la calidad y la accesibilidad de la educación y la formación mediante un uso eficaz del aprendizaje electrónico, no puede alcanzarse de modo satisfactorio con la acción aislada de los Estados miembros, dada la dimensión transnacional de las acciones y medidas necesarias, la Comunidad estableció una dotación financiera para toda la duración del programa

De este modo la *Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea por la que se adoptaba un programa plurianual (2004-2006) para la integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas de educación y formación en Europa (programa eLearning)* (Decision n.º 2318/2003/EC) establecía en su artículo primero el funcionamiento del programa eLearning, un programa plurianual destinado a mejorar la calidad y la accesibilidad de los sistemas europeos de educación y formación mediante el uso eficaz de las tecnologías de la información y la comunicación. Este programa se aplicó entre el 1 de enero de 2004 y el 31 de diciembre de 2006 procurando satisfacer los siguientes requisitos:

- a) Buscar y promover las maneras y los medios de utilizar el aprendizaje electrónico para intensificar la cohesión social y el desarrollo personal, impulsar el intercambio cultural y contrarrestar la brecha digital;
- b) promover y perfeccionar el uso del aprendizaje electrónico como factor facilitador de la implantación del modelo de aprendizaje permanente en Europa;
- c) aprovechar el potencial del aprendizaje electrónico para mejorar la dimensión europea de la educación;
- d) hacer posible una cooperación más estructurada en el ámbito del aprendizaje electrónico entre los diversos programas e instrumentos comunitarios y las acciones de los Estados miembros;

- e) proporcionar mecanismos para promover la mejora de la calidad de los productos y servicios, así como para su eficaz difusión y el intercambio de buenas prácticas.

El artículo 3 de dicha *Decisión* subrayaba la necesidad de establecer acciones y directrices para la consolidación de *Campus virtuales europeos* con el fin de procurar integración de una dimensión virtual en la educación superior; el objetivo era así fomentar el desarrollo de nuevos modelos organizativos para las universidades virtuales europeas (campus virtual) y para los planes europeos de intercambio y puesta en común (movilidad virtual), tomando como base los marcos de cooperación europeos ya existentes (programa Erasmus, proceso de Bolonia), así como imbuir del concepto de aprendizaje electrónico a sus herramientas operativas (ECTS [Sistema Europeo de Transferencia de Créditos], *masters* europeos; aseguramiento de la calidad; movilidad).

3. EL USO DE LA PLATAFORMA VIRTUAL: UNA AVENTURA EN EL MARCO INSTITUCIONAL

Como consecuencia de esta *Decisión* comunitaria se han extendido entre nuestras universidades plataformas como *WebCT* o *Moodle*, productos que van sin duda mucho más allá del habitual uso de ofertar contenidos en formato digital y realizar tutorías virtuales a través del correo electrónico. Las múltiples herramientas de que estas plataformas disponen permiten administrar y presentar los materiales de un modo no sólo personal, sino también dinámico y estructurado: la creación de materiales, gestión, disposición, planificación, seguimiento de las transferencias, control de participación y, fundamentalmente, el establecimiento múltiple de ejes bidireccionales (tutor-comunidad de alumnos; tutor-alumno; alumno-comunidad de alumnos; alumno-alumno; tutor-otros tutores) facilita enormemente el diálogo y la participación entre el conjunto de los actantes del proceso de aprendizaje [Wilson, 2001: 363-375; Kirkpatrick, 1994: 54]. La posibilidad, pues, de vincular gestión y contenido se realiza a través de diferentes recursos sistematizados de forma estándar en cualquiera de la plataformas arriba mencionadas [Onsurbe, 2004: 60]:

- Administración y gestión de cursos: inscripción, directorio de participantes y profesores, agenda, consulta de calificaciones, buzón de sugerencias, etc.
- Elaboración y distribución de contenidos.

- Herramientas de trabajo colaborativo: foros, chats, listas de distribución de correo, pizarra electrónica, audio-videoconferencia, etc.
- Servicio de correo electrónico entre todos los participantes: alumnos, profesores y administradores.
- Acceso a catálogos, directorios y bibliotecas on-line.
- Servicio de tutorías: sincrónica y asincrónica.
- Sistemas de control y seguimiento del alumno.
- Diseño de planes personalizados de formación.

Gracias a estos recursos el proceso de aprendizaje del alumno puede incorporar los siguientes elementos útiles en entornos no presenciales o semipresenciales, señalados por Barberà [2005:15]:

1. Aprender independientemente por medio de recursos digitales, sin la participación directa del docente en el desarrollo de la actividad.
2. Impartir la instrucción virtual mediante el ordenador, donde el profesor se convierte principalmente en un transmisor de información.
3. Aprender virtualmente elaborando proyectos de trabajo con la ayuda directa del docente.
4. Aprender mediante cooperación virtual, donde el núcleo central de la actividad está situado en la interacción entre los estudiantes.
5. Aprender mediante discusiones virtuales a través de debates.
6. Aprender mediante la resolución virtual de problemas, se centra en la resolución virtual de problemas, definidos o abiertos, bien sea de manera individual o bien colaboradora.

Considerar y examinar, en consecuencia, cada uno de estos procesos educativos instaurados por las TICs en la tarea docente conlleva, sin duda, una revisión y nueva formulación de las competencias atribuidas hasta el momento al profesorado [Kearsley, 2000: 35].

4. LA DIDÁCTICA DE LA MÚSICA Y LAS PLATAFORMAS VIRTUALES

El área de *Didáctica de la Expresión Musical* cuenta en estas plataformas con un excelente medio a través del cual puede complementar y permitir el desarrollo autónomo de ciertas prácticas docentes. Si bien es cierto que los contenidos relativos a nuestro área poseen un marcado carácter procedimental en muchas ocasiones asociado a la co-presencia de alumno-profesor, no menos cierto es que otros muchos contenidos pueden ser desarrollados de modo combinado gracias a la docencia presencial y a la habilitación de los instrumentos adecuados dentro de una plataforma virtual idónea. Esto nos permitirá, sin duda, guiar los procesos de aprendizaje del alumnado de un modo estructurado a través de una secuenciación coherente de los contenidos y de unos materiales y actividades que permitan el intercambio y trasvase de conocimientos no sólo en el eje vertical profesor-alumno, sino fundamentalmente en el eje horizontal conformado por el alumnado.

En España, si bien la Universidad de la Rioja mantiene un sistema de enseñanza virtual en sus estudios de *Ciencias e Historia de la Música*, son escasas, por el contrario, las experiencias referidas sobre la Educación Musical en este tipo de entornos telemáticos. En este sentido, el artículo de Gustems y Calderón [2002: 109-115] constituye una notable y ejemplar excepción. Como responsable de la asignatura *Lenguaje Musical II*, impartida en el segundo curso de la Especialidad de Educación Musical –y más concretamente, en su segundo cuatrimestre– consideramos oportuno durante los cursos 2005-2006 y 2006-2007 plantear como apoyo a la docencia presencial un entorno virtual en el cual se planteara a los alumnos una serie de *prácticas / problema* que requirieran la necesidad de utilizar todos aquellos recursos que habían adquirido en otras disciplinas a lo largo de sus estudios. Habiendo, pues, cursado las materias de *Lenguaje musical I*, *Didáctica de la Expresión Musical*, *Historia de la Música*, *Armonía*, *Formación Instrumental I* y *II* y *Agrupaciones musicales I y II*, diseñamos una serie de prácticas-problema (hasta 10) con su correspondiente cuestionario donde el alumnado debería saber desenvolverse poniendo en funcionamiento las destrezas adquiridas en otras áreas de modo que comprendieran así la estrecha relación de la disciplina estudiada –*Lenguaje musical*, técnica y formal– con aquellas otras que situaban el fenómeno musical en el seno de la historia, la estética, la interpretación o el análisis. El objetivo fundamental no era sino animar al alumnado a una integración de saberes aparentemente dispersos, invitando a la reflexión sobre lo constructivamente aprendido y, fundamentalmente, a

invitarles a valorar la importancia capital de un aprendizaje significativo capaz de acudir a las herramientas necesarias para resolver las dudas propuestas.

El diseño de dichas prácticas estaba aparentemente alejado de la actividad docente cotidiana del maestro en la escuela. Es muy improbable que autores como Webern, Sciarrino, Lachenmann, Cage, o Gesualdo lleguen a escucharse –algunos de ellos incluso en los Conservatorios. Sin embargo su elección respondía a una intencionalidad muy clara. Por un lado, asociados algunos de ellos a la música más contemporánea, nos permitirían discutir la génesis de todo hecho musical, esto es, el concepto de organización sonora como base de un *lenguaje* musical. La selección de distintas épocas nos plantearía problemas de recepción y nos ayudaría a revisar la adecuación de los oídos con los que escuchamos la música de cada compositor, así como al propiedad de los contextos preformativos en los que estas músicas hoy se ejecutan. Finalmente, la introducción de diferentes transcripciones nos permitiría considerar qué factores contribuyen a crear la especificidad de una obra musical. En definitiva, dichas prácticas no buscaban sino generar la más amplia reflexión del alumno en torno al hecho musical, liberándolo de cuantos prejuicios tonales, sintácticos, semánticos, históricos, etc... ha generado una heredada visión esteoreotipada de la música tendente a homogeneizar lo diverso y a desautorizar la amplia concepción de toda obra musical como fenómeno puramente sonoro. Sólo a través del esfuerzo que supone ingresar en cada uno de los lenguajes musicales propuestos podrá el alumnado extraer los elementos suficientes para construir un aprendizaje significativo en torno a los cuatro conceptos fundamentales gérmenes de toda organización musical dependiente de los parámetros del sonido: altura, duración, intensidad y timbre. En consecuencia, sólo estudiando con detalle los procesos de organización sonora el alumno universitario será consciente de la trascendencia de los mismos, de lo que habría de suponer en el ámbito estético y pragmático el privilegio de un parámetro o cualidad física del sonido sobre otra. Estas prácticas, en definitiva, no buscaban sino una profunda reflexión sobre la disparidad de criterios de combinación y composición, la existencia de una “gramaticalidad” compartida, los fines de cada obra, su inserción en la práctica social de donde nacieron, su transmisión, el sentido de su interpretación y escucha en nuestros días, y así un largo elementos que rara vez son considerados en conjunto.

A menudo hemos infantilizado la formación del futuro maestro de música. Si no hay una profunda experiencia del hecho musical complejo, desprejuiciada y analítica, difícilmente habrá una libre transmisión no

normativa y sancionadora de músicas más sencillas. La autoexigencia en la comprensión de nuestro patrimonio musical ha sido muchas veces pasada por alto en la formación de nuestros futuros docentes. Desgraciadamente si Anton Webern o Lachenmann siguen siendo condenados como músicas “disonantes” no estaremos sino sancionando y perpetuando la tiranía de un tipo de organización –tonal– poderosa pero no menos efímera y coyuntural que aquellas con las que convive. Nunca jugaremos libremente con el color y siempre no ceñiremos a cumplimentar la silueta sin salirnos de ella. Esta educación castrante delimitará la creatividad de los futuros estudiantes procurando la reiteración de un repertorio transmitido... Desgraciadamente numerosos manuales preocupados por la voluntad creativa del alumno olvidan profundizar en la exigencia que el maestro tiene de reflexionar analíticamente sobre la música del pasado. La escasa atención dispuesta sobre este asunto se materializa en numerosos libros recopilatorios de canciones infantiles – objetivamente irreprochables por su valor procedimental– pero que en la práctica devienen acomodaticios restringiendo incluso fuera del currículum una actitud crítica del docente frente el hecho musical que, de otro modo potenciada, sabría así heredar, asumir, transformar y formular creativamente tales repertorios.

Para satisfacer, pues, tales fines, el alumno dispondrá de los materiales (audiciones, explicaciones, partituras y artículos) y foros necesarios contenidos en la plataforma *Moodle* para el desarrollo de las prácticas que a continuación detallaremos.



UCLM
UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA



campus virtual

CAMPUS VIRTUAL » LENGUAJE MUSICAL II
Activar edición
Activar vista de estudiantes

Personas

Participantes

Actividades

Foros

Recursos

Buscar en los foros

Búsqueda avanzada

Administración

- Activar edición
- Configuración
- Editar información *
- Profesores
- Alumnos
- Grupos
- Copia de seguridad
- Restaurar
- Importar
- Reiniciar
- Informes
- Preguntas
- Niveles
- Calificaciones
- Archivos
- Ayuda
- Foro de profesores

BIENVENIDO

Esta versión inicial del curso proporciona un esquema básico de temas para la docencia de la asignatura. El contenido de dichos temas será actualizado por el profesor en breve.

[Foro de Noticias](#)

[Lenguaje Musical II Programa](#)

TEMA 1

- Tema I La música como lenguaje y sus materias primas. El sonido. Sus parámetros
- Artículos de lectura obligatoria
- Partituras y audiciones
- Prácticas sobre las audiciones
- Cuestionario para las prácticas sobre las audiciones
- Música y Ruido

TEMA 2

TEMA 3

TEMA 4

TEMA 5

Novedades

[Añadir un nuevo tema...](#)

5 de feb, 10:36
JUAN JOSE PASTOR COMIN
Bienvenidos a Lenguaje Musical II más...
[Temas antiguos ...](#)

Calendario

< marzo 2007 >

| Lun | Mar | Mié | Jue | Vie | Sáb | Dom |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
| 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | |

Eventos globales Eventos de curso
Eventos de grupo Eventos de usuario

Eventos próximos

No hay eventos próximos

[Ir al calendario...](#)
[Nuevo evento...](#)

Mensajes

No hay mensajes en espera
[Mensajes...](#)

Usuarios en línea

(últimos 5 minutos)

JUAN JOSE PASTOR COMIN

Lenguaje Musical II. Plataforma virtual Moodle. Juan José Pastor

| Nombre | Tamaño | Modificado |
|--|--------|------------------------------|
|  01_Musica_en_Grecia | 9.5Mb | 12 de febrero de 2007, 13:15 |
|  02_Tercera_Misa_de_Navidad | 6Mb | 12 de febrero de 2007, 13:25 |
|  03_Gesualdo | 5.3Mb | 12 de febrero de 2007, 13:46 |
|  04_Bach_y_Webern_Ricercare | 19.3Mb | 13 de febrero de 2007, 22:41 |
|  05_Beethoven_y_Liszt | 15.3Mb | 16 de febrero de 2007, 17:36 |
|  06_Anton_Webern | 2.1Mb | 22 de febrero de 2007, 23:18 |
|  07_Luigi_Nono | 7.5Mb | 22 de febrero de 2007, 23:19 |
|  08_Helmut_Lachenmann | 34.9Mb | 22 de febrero de 2007, 23:31 |
|  09_John_Cage | 6.2Mb | 22 de febrero de 2007, 23:37 |
|  10_Salvatore_Sciarrino | 9.8Mb | 22 de febrero de 2007, 23:40 |
|  11_Musica_electroacustica | 55.4Mb | 12 de febrero de 2007, 17:26 |



Ud. está en el sistema como [JUAN JOSE PASTOR COMIN.](#) ([Salir](#))

Plataforma virtual *Moodle*. Carpetas de prácticas.

| Nombre | Tamaño | Modificado |
|--|---------|------------------------------|
|  13_Allegro.mp3 | 5.9Mb | 13 de febrero de 2007, 22:41 |
|  Bach_Ricercare_a_6.pdf | 159.2Kb | 12 de febrero de 2007, 13:48 |
|  Bach_Ricercare_a_6_Musikalisches_Opfer.mp3 | 6.6Mb | 12 de febrero de 2007, 13:52 |
|  WEBERN_1.MP3 | 6.7Mb | 12 de febrero de 2007, 13:58 |



Ud. está en el sistema como [JUAN JOSE PASTOR COMIN.](#) ([Salir](#))

Plataforma virtual *Moodle*. Carpetas de prácticas: audiciones, documentos y partituras.

5. LA ESTRUCTURA DE LAS PRÁCTICAS

Como antes señalábamos, la elaboración de dichas prácticas busca procurar al alumno un primer encuentro con la investigación (consulta de diferentes fuentes, búsqueda de varios registros musicales, petición y selección de artículos, etc...). Todo ello pretende familiarizar a la clase con un hecho innegable: enseñar supone estar en condiciones de transmitir un saber previamente adquirido de forma constructiva por el docente. Por eso es necesario comprender que el lenguaje musical no es algo tan uniforme como en apariencia nos han transmitido, sino que, antes bien, debemos poner disposición del hecho artístico todos nuestros recursos para comprender las distintas manifestaciones de un modo adecuado. En definitiva se trata de partir de la experiencia musical para comprender un contexto musical de producción y un contexto de recepción (cómo debe ser esa música escuchada y qué elementos no deben pasar por alto). Esto, en definitiva, nos ayudará a comprender mejor eso que llamamos "lenguaje musical" en la historia.

En consecuencia, trataremos de ir desde lo particular a lo general y concluiremos cada práctica con una breve unidad didáctica. Los pasos que el alumnado debe seguir son los siguientes:

1. Lectura atenta del *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil* y del *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria* de modo que sea capaz de contextualizar su práctica docente.
2. Lectura atenta de una serie de artículos propuestos –cuya consulta es imprescindible– sobre la condición material del sonido como materia prima de la elaboración formal de un lenguaje. El alumno deberá sintetizar las ideas fundamentales de cada uno de ellos.
3. Escucha atenta de músicas propuestas, atendiendo a las indicaciones hechas en cada caso. Al alumnado se le facilitará las partituras de cada obra.
4. Selección de las músicas propuestas (tres prácticas) y justificación de dicha elección.
5. El alumno debe situarse en el contexto de recabar información sobre las cuestiones planteadas, procurarse las primeras lecturas

convenientes para su investigación, elaborar su *bitácora* personal y crear un índice propio para su práctica. Para ello deberá hacer uso de las bases de datos que pone a su disposición la Biblioteca General Universitaria de la UCLM, del servicio de digitalización y préstamos interbibliotecarios, así como de las lecturas dispuestas por el profesor de la asignatura. Deberá mostrar competencia en la lectura en otros idiomas (al menos inglés o francés).

6. Puesta en común de los materiales, lecturas y primeras observaciones con el profesor.
7. Orientación por parte del profesor en la conformación de vuestra propuesta. En este punto se facilitará al alumno nuevas fuentes, artículos, registros, etc..., así como la forma de acceso a ellos. No se facilitará nada al alumno que no haya realizado un trabajo previo.
8. Creación de un foro para cada una de las músicas encomendadas.
9. Elaboración de la práctica tratando de comprender y dar una respuesta original a las cuestiones que se presentan en el guión de cada ejercicio. Estas pautas no sólo constituyen interrogantes que deben ser resueltos, sino útiles orientaciones en la forma de proceder y abordar la escucha y comprensión de la música propuesta
10. Elaboración de una unidad didáctica (de no más de cuatro horas de temporalización) donde el alumno seleccionará y estructurará cómo aplicar al aula algunos de los contenidos estudiados con cada obra musical. Esta unidad didáctica deberá estar situada en un ciclo y curso determinado y contará con unos objetivos (generales y específicos), unos contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes), metodología, actividades, secuenciación, materiales, espacios y evaluación (cuándo, cómo y con qué tipo de instrumentos).
11. La extensión de la práctica será *la necesaria*. No es deseable una arbitraria acumulación de información de la que después el alumno no sepa dar razón. Una vez acabada y presentada dicha práctica, y tras ser leída y examinada con detenimiento, habrá una entrevista personal donde deberán ser justificadas y defendidas las conclusiones a las que ha llegado el alumno. En consecuencia no conviene lanzarse al registro indiscriminado de la información

disponible: antes bien, es conveniente digerirla, reposarla y buscar lo esencial. El futuro docente deberá saber siempre más de lo que expresa.

PRÁCTICAS:

01 Música en Grecia

AUDICIÓN: "Anakrousis" (Orestes Stasimo); Himno délfico de Apolo; Epitafio de Seikilos; Pean, Papyrus Berlin 6870.

PANIAGUA, G. y *Atrium Musicae de Madrid* [2000]: *Musique de la Grèce Antique*. Harmonia Mundi. Musique d'abord. Ref. 94881-60162.

PRESENTACIÓN: A pesar de los escasos testimonios musicales que nos han llegado de la música en la Antigua Grecia, hoy contamos con varios intentos de reconstrucción e interpretación de los mismos. Numerosos han sido los documentos que nos informan de la teoría musical y de sus instrumentos se han conservado restos iconográficos importantes. Tras escuchar las obras anteriores, reflexiona sobre las siguientes cuestiones:

- Trata de identificar cada una de las piezas: cuál es su origen (en el lugar y en el tiempo), su compositor, si lo hubiera, y finalidad para las que fueron compuestas.
- Explica la relación entre el nombre de las obras y su función.
- Considera y detalla los distintos elementos tímbricos que se perciben. Qué instrumentos se utilizan, que valor tenían en la época, qué relación simbólica tienen los instrumentos utilizados.
- Atiende a los aspectos dinámicos y rítmicos. ¿Existe algún tipo de dependencia o patrón rítmico?
- ¿Cuál es el valor de la palabra en cada una de las composiciones? Tal vez puedas identificar los textos. En estas composiciones, ¿la palabra griega tiene un valor meramente referencial, comunicativo, o también musical? Si esto es así subraya cuáles son las virtudes musicales de la lengua griega y las diferencias con relación a las lenguas romances.
- Atiende al uso de la voz en el canto y trata de definir su forma de interpretación (coral, responsorial, antifonal, canto solo, etc...). ¿Cómo

convive el canto con el resto de los instrumentos? ¿Podrías de algún modo sistematizar la relación de simultaneidad o continuidad entre los distintos tipos de instrumentos y la voz?

- ¿Cuáles son las relaciones del hecho musical en la Grecia antigua con el resto de las manifestaciones culturales? ¿Qué valor tienen la música en la sociedad griega? ¿Podrías encontrar textos en su literatura que revelaran la relación entre música y sociedad? ¿Cómo puedes relacionar dicho vínculo en cada una de las piezas escuchadas?
- Sin duda alguna observarás una organización especial de las alturas. Estudia y sintetiza de qué modo los griegos organizaron sus escalas y qué función y cualidades tenían éstas.
- ¿Ante qué tipo de interpretaciones te sitúas? ¿Son históricas? ¿Tenemos la certeza de que así sonaban hace más de dos milenios? ¿Qué relación mantenía la práctica musical con la escritura musical? ¿Qué relación existe entre interpretación musical y otro tipo de acción pública declamada?
- Esta interpretación está realizada por Gregorio Paniagua. Trata de localizar la fuente y localiza cuantos puedas otro tipo de registros de la música griega.
- Elabora una práctica docente sobre alguno de los aspectos significativos estudiados y céntrate especialmente en aquellos factores que creas que ayudan a comprender mejor la relación del lenguaje musical elaborado con la sociedad de la que nace.

OTRAS GRABACIONES:

Music of Ancient Greece Christodoulos Halaris and Instrumental Ensemble, Orata Arangm. 1992.

Musiques de l'Antiquité Grecque. Annie Bélis and the Kérylos ensemble. K617. 1996. (CD)

Music of the Ancient Greek, De Organographia (Gayle Neuman, Philip Neuman, William Gavin.) Pandourion Records. Pandourion Records, PRCD 1001, 1995 (CD) 1997.

MATERIAL DISPONIBLE:

- Allen, S. [1973]: *Accent and Rhythm*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, W. [1966]: *Ethos and Education in Greek Music*. Cambridge: HUP.
- [1979]: «What Song the Sirens Sang: Problems and Conjectures in Ancient Greek Music». En: *Research Chronicle of the Royal Musical Association*, vol. 15, pp. 1-16.
- [1994]: *Music and Musicians in Ancient Greece*. Cornell, Cornell University Press,
- Barker, A. [1984-1989]: *Greek Musical Writings*, 2 Vols. Cambridge Readings in the Literature of Music. (Cambridge: Cambridge University Press, 1984-89).
- Beaton, R. [1980]: «Modes and Roads: Factors of Change and continuity in Greek Musical Tradition». En: *Annual of the British School at Athens*, vol. 75 pp. 1-11.
- Calame, C. [2001]: *Choruses of Young Women in Ancient Greece*. New York: Rowman & Littlefield.
- Chailley, J. [1979]: *La Musique Grecque Antique*. Paris: Belles Lettres.
- Comotti, G. [1989]: *Music in Greek and Roman Culture*. Baltimore: Johns Hopkins.
- Devine A. M. , and L. D. Stephens [1994]: *The Prosody of Greek Speech*. New York: Oxford.
- Holst-Warhaft, G. [1992]: *Dangerous Voices: Women's Laments and Greek Literature*. London, New York: Routledge.
- Landels, J.G. [1999]: *Music in Ancient Greece & Rome*. London, New York: Routledge.
- Lefkowitz, M. & Fant, M. [1992]: *Women's Life in Greece and Rome: A Source book in Translation*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Maas, M. & J. Snyder. *Stringed Instruments of Ancient Greece*. New Haven: Yale University Press.
- Marshall, K. (ed.) [1993]: *Rediscovering the Muses: Women's Musical Traditions*. Boston: Northeastern University Press.

- Mathiesen, Th. [1981]: «New Fragments of Ancient Greek Music». En: *Acta musicologica*, vol. 53, pp. 14-32.
- [1988]: *Ancient Greek Music Theory*. Munchen: G. Henle Verlag, 1988.
- [1999]: *Apollo's Lyre : Greek Music and Music Theory in Antiquity and the Middle Ages*. Nebraska: Publications of the Center for the History of Music Theory and literature) University of Nebraska.
- Moore, T. [1998]: «Music & Structure in Roman Comedy»- En: *American Journal of Philology*, vol. 119, n.º 2 , pp. 245-273.
- Nagy, G. [1994]: *Pindar's Homer: Lyric Possession of an Epic Past*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Palisca, C. , A. Barbera, J. Solomon, C. Bower, & T. Mathiesen [1984]: «The Ancient Harmoniai, Tonoí, and Octave Species in Theory and Practice». En: *Journal of Musicology* , vol. 3, pp. 221-286.
- Parker, L.P.E. [1997]: *The Songs of Aristophanes*. Oxford: Clarendon Press.
- Pickard-Cambridge. [1962]: *Dithyramb, Tragedy and Comedy*. Revised by T.B.L. Webster. Oxford: Clarendon Press.
- [1968]: *Dramatic Festivals of Athens*, revised by John Gould and DM Lewis. Oxford: Clarendon Press.
- Pöhlmann, E. & West, M. L. [2001]: *Documents of Ancient Greek Music*. Oxford: Clarendon Press.
- Rayor, D. [1991]: *Sappho's Lyre: Archaic Lyric and Women Poets of Ancient Greece*. Berkeley: University of California Press.
- Schlesinger, K. [1939]: *The Greek Aulos*. London: Methuen & Co.
- Scott, W.C. [1996]: *Musical Design in Sophoclean Theater*. Hannover, New Haven & London: University Press of New England.
- Snyder, J. Mc [1989]: *The Woman and the Lyre: Women Writers in Classical Greece and Rome*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Strunk, O., L. Treitler, and Th. Mathiesen, eds., [1997]: *Source Readings in Music History: Greek Views of Music*. (W.W. Norton & Company; Revised edition (September 1997).
- Sultan, N. [1993]: «Private Speech, Public Pain: The Power of Women's Laments in Ancient Greek Poetry and Tragedy». En: *Rediscovering the*

Muses: Women's Musicial Traditions, edited by Kimberly Marshall. Boston: Northeastern University Press, pp. 92-110.

[1988]: «New Light on the Function of Borrowed Notes in Ancient Greek Music: A Look at Islamic Parallels». En: *Journal of Musicology*, vol. 6, pp. 387-398.

Touliatos, D. [1993]: «The Traditional Role of Greek Women in Music from Antiquity to the End of the Byzantine Empire». En: *Rediscovering the Muses: Women's Musicial Traditions*, edited by Kimberly Marshall. Boston: Northeastern University Press, pp. 111-123

West, M. L [1992]: *Ancient Greek Music*. Oxford: Clarendon, 1992.

[1993]: *Greek Metre*. Oxford: Clarendon, 1993.

Younger, J. [1998]: *Music in the Aegean Bronze Age*. Jonsered: Paul Aströms Förlag.

PAGINAS WEB:

The Thesaurus Musicarum Latinarum (TML), Thomas J. Mathiesen, Director. <http://www.music.indiana.edu/tml/start.html>

Perseus Digital Library (Tufts University): <http://www.perseus.tufts.edu/>

Women's Life in Greece and Rome. (Versión digital del libro de Mary R. Lefkowitz and Maureen B. Fant 2nd. ed. (Baltimore, 1992).

<http://www.stoa.org/diotima/anthology/wlgr/>

Ancient Greek Music (Austrian Academy of Sciences, © Stefan Hagel). Contiene una gran cantidad de testimonios musicales.

<http://www.oeaw.ac.at/kal/agm/>

The Oxyrhynchus Papyri. Centre for the Study of Ancient Documents, Oxford. <http://www.csad.ox.ac.uk/POxy/>

Papyrus collection of the University of Michigan,

<http://www.lib.umich.edu/pap/>

02 Canto gregoriano: Tercera Misa de Navidad

AUDICIÓN: *Tercera Misa de Navidad*. Choralschola der Wiener Hofburgkapelle, dir. Hubert Dorf. Philips 416808-2 (1985)

PRESENTACIÓN: El canto gregoriano constituye todavía una de las fuentes más ricas de la música occidental contemporánea. Es muy probable que la falta de hábito en su escucha nos haga pensar en él como una larga y fastidiosa cantinela. Sin embargo esta impresión procede de la falta de acomodación de nuestros oídos a los elementos del lenguaje musical que generan tensión y distensión en la declamación de la palabra litúrgica. Escucha atentamente junto a la partitura los distintos fragmentos de esta Tercera Misa de Navidad y responde a las cuestiones planteadas.

RBCKS Antiphona ad introitum VII

Is. 9, 6; Ps. 97

P U-ER • na- tus est no- bis, et fi- li- us

dá- tus est no- bis: e- ius impè- ri- um su- per

hú- me- rum e- ius: et vo- cá- bi- tur nomen

e- ius, magni consi- li- i An- ge- lus. Ps. Can- tá- te

Dómi- no cánti- cum no- vum: qui- a mi- ra- bí- li- a fe- cit. sm

The image shows a musical score for a Gregorian chant. It features a large initial 'P' at the beginning of the first line. The score is written on a single staff with square neumes. The lyrics are in Latin and are written below the staff. There are red markings above the staff, possibly indicating breath marks or phrasing. A box on the right side of the score contains the letters 'L 20' and 'E 30'. The text 'RBCKS Antiphona ad introitum VII' is at the top, followed by 'Is. 9, 6; Ps. 97'. The lyrics are: 'U-ER • na- tus est no- bis, et fi- li- us', 'dá- tus est no- bis: e- ius impè- ri- um su- per', 'hú- me- rum e- ius: et vo- cá- bi- tur nomen', 'e- ius, magni consi- li- i An- ge- lus. Ps. Can- tá- te', and 'Dómi- no cánti- cum no- vum: qui- a mi- ra- bí- li- a fe- cit. sm'. There are some additional markings at the end of the score, including a double bar line and some red markings.

CUESTIONES:

- Seguramente ya sabrás que se corresponde a un canto gregoriano. Ahora bien, ¿qué quiere decir exactamente canto gregoriano? ¿Puedes datarlo? ¿Puedes ofrecer una fecha, un compositor, un lugar para su composición? ¿Qué implicaciones tiene conocer o no este contexto de origen?
- La audición recoge distintos tipos de piezas. ¿Hay diferencias entre ellas? ¿Tienen algún sentido o alguna función unas frente a otras? ¿Interviene su función en la forma de ser cantadas o por el contrario es la forma de ser cantadas las que determinan su función?
- ¿Qué relación hay entre texto y música? ¿Qué tipo de relaciones crees que se pueden encontrar entre la melodía y la palabra? ¿Hay algún comportamiento interválico que intervenga en esa relación?
- ¿Por qué crees que aparecen varios tipos de signos alrededor de la partitura? ¿Qué cometido tienen? ¿Qué relación hay entre la notación y la interpretación de esta música? ¿Somos hoy día conscientes de cómo sonaba esta música? ¿Qué quiere decir exactamente el término “neuma”?
- ¿Existe una forma unívoca de interpretar estas obras? ¿Qué tipo de criterios existen? ¿Podrías indicar qué tipos de “escuelas”, si las hubiera, ofrecen sus criterios para la interpretación de estas obras? ¿Han sido siempre estas obras a lo largo de la historia escritas de igual modo e interpretadas de forma similar?
- Tal vez fuera interesante que contrastaras distintas interpretaciones de esta misma misa y las compararas. Ofrece una nómina de grabaciones y registros, trata de conseguirlas y analízalas auditivamente con detenimiento para encontrar los cambios más significativos.
- ¿Qué relación tiene el hecho musical con el hecho litúrgico, religioso o social en el que nace?
- ¿Qué puedes decir del ritmo de estas obras? ¿De qué depende?
- ¿Qué puedes decir de las agrupaciones vocales y alternancias y cuál es su justificación? ¿Qué nombres técnicos reciben las distintas formas de canto alternado?

- ¿Cuál es el material sonoro que estas obras utilizan? ¿Existe algún tipo de escala modelo sobre las que se construyen? Y si así fuere, ¿existen algunas notas más importantes que otras que ejerzan algún tipo de gravedad? ¿Reciben algún nombre por parte de la teoría?
- Existe algo que se llama “modo”. Valora en la escucha de estas obras qué quiere decir exactamente organización “modal”.
- ¿Podemos disfrutar de esta música actualmente? ¿Tiene sentido que se escuche fuera de la liturgia? ¿Tiene sentido programarla? ¿Hace falta un importante sentido religioso? ¿Puede entenderse de forma aislada o conjunta?
- ¿Existe alguna relación entre el diseño melódico y el gesto de la mano? ¿Qué tipo de correspondencia existe entre la elaboración melódica y la práctica vocal? ¿Qué quiere decir exactamente “quironimia”?
- Durante el renacimiento existió el hábito de construir misas sobre ciertos *cantus firmus*. ¿Podrías señalar algunas de ellas construidas sobre la antífona *Puer natus est*?
- Elabora una práctica docente sobre alguno de los aspectos tratados.

MATERIALES DISPONIBLES:

Antiphonale Monasticum pro diurnis horis, Solesmes: 1934 (reed. 1995).

Apel, Willi [1990]: *Gregorian Chant*, Indiana: Indiana University Press.

Asensio, Juan Carlos [1996]: «El Canto en la Antigua Iglesia de España», *Actas del Primer Congreso Nacional de Cultura Mozárabe (Historia, Arte, Literatura y Música)*, Córdoba, 27-30 de abril de 1995. Córdoba: Publicaciones Obra Social y Cultural, CajaSur, pp. 127-150.

(1998): «Los recitativos del *Liber Omnium Offerentium* hispánico, ¿testimonio de modalidad arcaica?». En: *Études Grégoriennes*, XVI, Solesmes, pp. 75-94.

(2005): *El canto gregoriano: Historia, Liturgia, Formas*. Madrid: Alianza Editorial (incluye CD)

- Berchmans Göschl, Luigi Agustoni-Johannes [1998]: *Introduzione All'interpretazione del Canto gregoriano, I. Principi fondamentali*. Roma: Edizioni Torre d'Orgeo.
- Bernardo, Màrius [1993]: «Sobre el origen y la procedencia de la tradición inódica hispánica a fines de la Edad Media». En : *Actas del XV Congreso de la Sociedad Internacional de Musicología, «Culturas Musicales del Mediterráneo y sus ramificaciones», Madrid, 3-10/IV/1992*, vol. 4. *Revista de Musicología*, vol. XVI, n.º 4, pp. 2335-2353 [107-125].
- Cardine, Eugène [1970]: *Sémiologie Grégorienne*, Solesmes. Edición española, *Semiología Gregoriana*, Silos: Abadía de Silos, 1982).
- Castro Caridad, Eva [1991]: *Tropos y Troparios Hispánicos*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones.
- Cattin, Giulio [1987]: *Historia de la Música 2, El Medioevo, primera parte*. Madrid: Turner Música.
- Colette, Marie-Noël [1990]: «L'invention musicale dans le Haut Moyen Age: ponctuation et transposition». En : *Analyse Musicale* 18, pp. 7-17.
- Dennerly, Annie [1989]: *Le Chant Postgrégorien. Tropes, séquences et prosules*, París : Librairie Honoré Champion.
- Fernández de la Cuesta, Ismael [1980]: *Manuscritos y Fuentes Musicales en España. Edad Media*. Madrid: Ed. Alpuerto
- (1983): *Historia de la Música Española. I. Desde los orígenes hasta el 'ars nova'*, Madrid: Alianza Música.
- (1985): «La irrupción del Canto Gregoriano en España. Bases para un replanteamiento», *Actas del Simposium Confluencias Musicales en la Península Ibérica, Revista de Musicología*, VIII, pp. 239-248.
- González Barrionuevo, Herminio [1995]: «Relación entre la notación mozárabe de tipo vertical y otras escrituras neumáticas». En: *Studi Gregoriani*, 11, pp. 5-112.
- (1998): *Ritmo e interpretación de Canto Gregoriano*. Madrid: Ed. Alpuerto.
- Graduale Triplex*, Solesmes, 1979.

- Hiley, David [1993]: *Western Plainchant, a handbook*, Oxford: Oxford University Press.
- Hoppin, Richard [1991]: *La música medieval*, Madrid: Akal.
- Huglo, Michel [1985] : «La pénétration des manuscrits aquitains en Espagne», *Actas del Simposium Confluencias Musicales en la Península Ibérica, Revista de Musicología*, VIII, pp. 249-285.
- Jeanneteau, Jean [1986]: *Los Modos Gregorianos*, Silos.
- (1990): «L'Introït "Puer natus est" de la Messe grégorienne du Jour de Noël: Une analyse musicale selon neuf paramètres». En : *Analyse musicale*, n.º 18, pp. 26-31
- Kelly, Thomas, F. [1989]: *The Beneventan Chant*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Levy, Kenneth [1998]: *Gregorian Chant and the Carolingians*, Princeton University Press.
- Martín, Julián López [1994]: *La Liturgia de la Iglesia*, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos (BAC, Manuales 6).
- Martimort, Aimé Georges [1987]: *La Iglesia en oración. Introducción a la liturgia*. Barcelona: Herder.
- Prado, Germán [1934]: *Cantus Lamentationum pro ultimo triduo Hebdomadæ majoris juxta hispanos codices*, Tournai: Desclée.
- Rodríguez Suso, Carmen [1993]: *La monodia litúrgica en el País Vasco*, Bilbao Bizkaia: Kutxa, 3 vols.
- Rojo, Casiano & Prado, Germán [1929]: *El Canto Mozárabe. Estudio histórico-crítico de su antigüedad y estado actual*, Barcelona: Diputación Provincial de Barcelona.
- Suñol, Gregorio [1935] : *Introduction a la Paléographie Musicale Grégorienne*, Tournai : Desclée.
- Turco, Alberto [1992]: *Il Canto antico di Milano*, Roma: Edizioni Torre d'Orfeo.
- (1991): *Il Canto Gregoriano*, 2 vols. Roma: Edizioni Torre d'Orfeo.
- Saulnier, Daniel [1996] : *Le Chant Grégorien*, Abbaye de Fontevraud.
- (1997) : *Les Modes Grégoriens*, Solesmes, 1997.

VV.AA. [1991]: *La Notation Musicale des Chants Liturgiques Latins*, Solesmes.

VV.AA. [1989-1993]: *Paléographie Musicale. Les principaux manuscrits de chant grégorien, ambrosien, mozarabe, gallican, publiés par les moines de Solesmes*, Solesmes.

03 Gesualdo

AUDICIÓN : « Sepulto Domino » en *Gesualdo. Sabato Sancto. Responsoria*. Ensemble vocal européen. Director. Philippe Herreweghe. Harmonia Mundi. 7901329

PRESENTACIÓN: La figura de Gesualdo es una de las más fascinantes dentro de la historia de la música. Sus composiciones, sin embargo, responden a una estética arcaica ya en su tiempo, especialmente los *Responsoria*, publicados en 1611 en un momento donde el mundo musical era ya el de la ópera. Sin ser excesivamente académica, esta música se sitúa en la línea del *stile antico*, aunque su peculiar lenguaje construyó una nueva relación entre música y texto y contravino las convenciones precentes. En sus obras se fuerzan las tesituras, existen fuertes fragmentaciones rítmicas, prolongaciones extremas, alternancias no simétricas, etc..., todos ellos procedimientos que nos invitan a reflexionar sobre la capacidad del propio lenguaje para reinventarse continuamente. Escucha atentamente "Sepulto Domino", uno de los *responsoria* para el Oficio de Tinieblas del Sábado Santo escrito por Gesualdo, príncipe de Venosa y responde a las cuestiones propuestas.

**Respons des ténèbres
du samedi saint**

Carlo Gesualdo di Venosa
(1560-1613)

Respons n°9

Soprano 1
Soprano 2
Alto
Tenor 1
Tenor 2
Basse

Se - pul - to Do - mi - no, si - gna - tum est mo - nu -
mentum et sepulchrum eius. Et sabbatum observatum est secundum legem. Et sabbatum observatum est secundum legem.

- Localiza esta obra en el tiempo. Profundiza en la biografía de su autor, los hechos significativos de su vida y las condiciones de producción de esta composición.
- Verás que se trata de una obra polifónica. ¿Qué relación existe entre la monodía y la polifonía en la época en la que esta composición surge? ¿Consideras que esta forma de proceder era innovadora en su fecha de composición o responde a una estética anterior?
- Atiende a la estructura general de la obra: ¿Cuántas partes percibe el oyente? ¿Cuántas partes dispone el compositor? ¿Qué valor tiene la repetición de secciones enteras? ¿Qué procedimientos se utilizan para clarificar la estructura musical?
- Observa atentamente el movimiento de las voces, especialmente la relación entre ellas: ¿existen patrones que se reiteren en las distintas entradas? ¿Qué tipo de combinaciones tímbricas se presentan? Atiende especialmente a factores de mayor o menor densidad y participación de las voces, extensión hacia los registros graves, agudos o centrales, extensión bidireccional en el ámbito (grave y agudo). Trata de ponerlo en relación con el texto cantado.
- Estudia la forma de cadenciar de las voces. Tómalas primera de una en una, posteriormente en sus múltiples agrupaciones y, finalmente, examina aquellas que segmentan la obra al cadenciar todas las voces conjuntamente. Valora los solapamientos dinámicos y cadenciales.

- Considerando los momentos de partida del discurso y los lugares de detención, ¿qué tipo de consonancias aparecen en los momentos cadenciales y sobre qué notas? Y, más importante todavía, ¿qué tipo de disonancias resuelven? Al estudiar la relación disonancia / consonancia, observa detenidamente la relación interválica entre las voces implicadas en cada movimiento cadencial.
- Observa detenidamente el proceder y la evolución hacia cualquier resolución interválica. ¿Cómo podemos llegar a establecer un marco armónico consonante estable y qué relaciones interválicas son percibidas como inestables? ¿Puedes hallar un parangón válido con nuestro sistema tonal?
- Valora el cromatismo desde una doble perspectiva armónica y melódica. ¿Qué implicaciones tiene que encontremos el cromatismo en juegos imitativos? ¿Es este un factor desestabilizador armónico o, por el contrario, constituye un referente melódico para el oído? ¿Qué tipo de relaciones armónicas instaura el cromatismo?
- Estudia las relaciones verticales y trata de establecer una secuencia armónica. ¿Podríamos hablar de una sintaxis tonal? Si no fuera así... ¿qué sentido tiene el hecho cromático en una sintaxis no tonal?
- Estudia con detenimiento la planificación rítmica. Encontrarás elongaciones, estrechos, espacios rítmicamente más vivos y agitados así como lugares de dilatación rítmica: trata de ponerlos en relación con la densidad de líneas, así como con el valor semántico del texto. Estudia de qué modo el hecho rítmico interviene en la transmisión de un significado poético.
- Detente ahora en la significación textual: ¿existen líneas melódicas o comportamientos rítmicos que tratan de representar el texto? ¿Qué nombre recibían estos gestos expresivos? Si crees que existen, identifícalos y descríbelos.
- Observa el texto y la distribución del mismo en cada una de las voces. ¿Cuál crees que es el criterio de dicha distribución?
- ¿Qué tipo de agrupación vocal interpretaría esta obra? ¿Es posible interpretar esta composición con una agrupación coral extensa? ¿Cuántas voces por voz juzgas necesarias y en virtud de qué

argumentos? ¿Podrías encontrar otras versiones diferentes a la presentada y comentar las diferencias?

- ¿Existe algún tipo de relación entre esta música litúrgica y la música profana? Quizá sea el momento de escuchar junto a la obra de Salvatore Sciarrino otras obras profanas del propio Gesualdo y reflexionar sobre la especificidad (o no) de dicha escritura.
- Elabora una unidad didáctica sobre algunos de los aspectos tratados en el estudio de esta composición.

MATERIALES DISPONIBLES:

Cecchi, Paolo [1987]: «Le scelte poetiche di Carlo Gesualdo: Fonti letterarie e musicali» en *La musica a Napoli durante il seicento*, Roma: Torre d'Orfeo, pp. 47-75.

(1988): «Cadenze e modalità nel quinto libro di madrigali a cinque voci di Carlo Gesualdo». En: *Rivista italiana di musicologia*, vol. XXIII, pp. 93-131.

Dahlhaus, Carl [1988]: «Il cromatismo di Gesualdo». En: *Il madrigale tra Cinque e Seicento*, Bologna: Mulino, pp. 207-230.

Dal Molin, Paolo [2004]: «Mo(nu)mento di Carlo Gesualdo» En: *Acta musicologica*. vol. 76, n.º 2, pp. 221-251.

De Lisa, Antonio [2002]: «Osservazioni sul "Sesto libro dei madrigali" di Carlo Gesualdo» En: *De musica. Anuario in divenire*. Vol. 6 <http://users.unimi.it/~gpiana/dm6/dm6gesad.htm>

Fernández de la Cuesta, Ismael [1993]: «El nacimiento del mito musical de Nápoles en la época de Fernando el Católico» *Nassarre: Revista aragonesa de musicología*. Vol. 9, n.º 2, pp. 53-93.

Ficherman, Diego [2002]: «Gesualdo» en *Goldberg. Revista de Música Antigua*. N.º 19, pp. 22-33.

Misuraca, Pietro [2000]: *Carlo Gesualdo principe di Venosa*, Palermo: Epos.

Modeo, Sandro [1998]: «Palestrina e Gesualdo: Perfezione e infrazione». En: *Nuova civiltà delle macchine*. Vol. 16, n.º 1-2 (61-62), pp. 81-90.

Pizzichelli, Barbara [1995]: *Introduzione a Gesualdo da Venosa*. Roma: ISMEZ

- Stroë, Aurel [1992] : «Bifurcations chez Gesualdo» En : *Quadrivium: Musiques et sciences*. París : Villette. 1992.
- Tuscano, M^a Manuela [1999]: «Chemins vers une esthétique de l'inquiétude dans la musique de Gesualdo». En: *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*. Vol. 30, n.º 1, pp. 27-53.
- Witzenmann, Wolfgang [2000]: «Nuove osservazioni sulla musica sacra di Carlo Gesualdo» En: *Recercare: Rivista per lo studio e la pratica della musica antica*. Vol. 12, pp. 53-74.
- Watkins, Glenn E. y Le May, Thomasin [1986]: «Imitatio and emulatio: Changing concepts of originality in the madrigals of Gesualdo and Monteverdi in the 1590s» En: *Claudio Monteverdi: Festschrift Reinhold Hammerstein zum 70. Geburtstag*,. Laaber: Laaber-Verlag, pp. 453-487

04 La ofrenda musical: Bach y Anton Webern

AUDICIÓN: Johann Sebastian Bach, *Musikalisches Opfer*. Concentus Musicus Wien. Director: Nikolaus Harnoncourt. Teldec. Das Alte Werk, 1970. 0630-13563-2

Anton Webern: «J. S. Bach. Fuga (Ricerca) a 6 voci (orch. 1934-1935)». En: *Anton Webern: Complete Works*. Director: Pierre Boulez. Berliner Philharmoniker. Deutsche Grammophon. 1999. 457-537-2

PRESENTACIÓN: A comienzos de 1747, Bach y su hijo Friedemann se dirigieron a Berlín para visitar a Philippe Emmanuel Bach, clavecinista en la corte de Federico II. De esta visita quedó testimonio en el *Berlinischen Nachrichten* del 11 de mayo de ese año: el músico de Leipzig improvisó sobre un pianoforte una fuga con el tema concedido por un tema impuesto por el rey de Prusia y ésta fue el germen de un complejo trabajo posterior dedicado al monarca. Si bien la tarea que se le demandó al compositor era realmente difícil, teniendo en cuenta las características del sujeto, la respuesta no fue menos genial obligando al intérprete de flauta a un nivel de exigencia nunca antes visto. Dos siglos después, Anton Webern, fascinado por las posibilidades del *Ricerca a 6* de la *Ofrenda musical*, hizo de esta fuente un espacio para la reflexión de la música contemporánea sobre uno de los parámetros que el Impresionismo puso al descubierto: el timbre.

El análisis de ambas obras nos permiten confrontar no sólo cómo es elaborado el lenguaje musical en el XVIII sino el aprovechamiento que del pasado hace la creación contemporánea para proyectarla sobre el futuro...

Ricercare a 6
Musikalisches Opfer

Johann Sebastian BACH (1685 - 1750)

BWV 1079

The image displays the musical score for 'Ricercare a 6' by Johann Sebastian Bach, BWV 1079. The score is organized into three systems, each containing six staves. The first system begins with a treble clef and a key signature of two flats. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and articulation marks. The second system starts at measure 9, and the third system starts at measure 16. The score is presented in a clear, black-and-white format, suitable for educational purposes.

- Profundiza en el contexto de producción de esta obra. ¿Cuándo fue compuesta, con qué fines? Valora si es una obra aislada o se integra en un conjunto de piezas. Si fuera así, ¿qué lugar ocupa en ese conjunto?
- ¿Qué significa el término “Ricercares”? ¿Qué sentido le atribuye la tradición y la práctica musical precedente? ¿Qué sentido le atribuye Bach en su composición? ¿Tiene algún valor técnico? ¿Nos informa sobre la propia factura musical? ¿Trasciende, en caso de que tuviera un valor técnico, este sentido para alcanzar otros?
- ¿Existen otras obras de Bach que tengan un carácter similar? Si así fuera detalla cuantas puedas y subraya brevemente en qué consisten.
- ¿Existe en esta composición algún tema especialmente importante? ¿Cómo lo delimitarías? ¿Qué propiedades tiene? Atiende especialmente al diseño melódico, interválica, carácter rítmico, orientación, etc... Reflexiona sobre los criterios que has utilizado para delimitar el tema.
- Seguramente puedas calificar este tema de “cromático” ¿Qué quiere decir exactamente “cromático”? ¿Qué posibilidades melódicas y armónicas contiene ese cromatismo? ¿Posee el mismo valor que el cromatismo de las obras de Gesualdo? Piensa especialmente en las posibilidades armónicas que el movimiento cromático contiene.
- Verás que el tema es enunciado en vacío: ¿por qué? La voz continuará y este tema aparecerá en otra voz. ¿Qué tipo de relación hay entre ambas voces, especialmente interválica? ¿Qué melodía se opone ahora al tema conocido? Fíjate bien en cómo están estudiados los lugares de tensión (disonancia) y las consonancias. Cuando aparece el tema por tercera vez observa cómo se comportan las dos voces precedentes. ¿Qué puedes decir del diseño melódico de la voz en este caso superior?
- ¿Qué relación mantienen rítmicamente la segunda y tercera voz frente a la que introduce nuevamente el tema? Esta relación rítmica interviene en el ámbito armónico con la acentuación o atenuación de disonancias?

- ¿El tema o sujeto es siempre enunciado de la misma manera o hay ligeras variaciones? Si las hay, ¿a qué crees que son debidas?
- Observa el movimiento de la voz inferior a partir del compás 56. ¿Vuelve a repetirse esta pauta en algún otro lugar? ¿Hasta dónde se extiende? ¿Qué relación tiene ese movimiento melódico con el cromático del tema principal?
- ¿Qué sucede en el compás 78? ¿Percibes un cambio de planteamiento? ¿Se percibe éste acústicamente? ¿Hay algún cambio tímbrico? Quizá desde el compás 1 al 78 pueda percibirse una cierta unidad... Si es así, ¿en qué consiste? ¿Podrías indicar una secuencia de acontecimientos (cadencias, grados, intervención de voces, etc...) hasta este punto? Responde a la siguiente cuestión: ¿cuáles son las dos últimas voces que antes del compás 78 introducen el sujeto? ¿Crees que existe alguna razón para que sean las que son?
- Fíjate bien en el compás 79 y ss.: ¿aparece algún nuevo elemento? ¿Tiene algún tipo de relación con la música anterior? ¿Su textura es tan densa como aquella de la que la música acaba de salir? ¿Vuelve a aparecer el sujeto completo? ¿dónde?
- ¿Por qué crees que se adelgaza nuevamente la textura a partir del compás 108? ¿Y por qué sucede nuevamente lo mismo en el compás 124? ¿En qué lugares y cuándo vuelve a aparecer el sujeto citado de forma completa?
- Del compás 130 en adelante vuelve a adelgazarse nuevamente la textura ¿crees que obedece a algún hecho significativo? ¿Coincide con algún otro evento importante? Valora si desde hace algunos compases existe un cambio rítmico. Estudia igualmente desde cuándo.
- Observa el comportamiento del bajo desde el compás 157. ¿Te resulta familiar? ¿Dónde lo has visto antes? Este movimiento nos conducirá hasta el compás 164 ¿Aparece algún elemento nuevo, o lo es sólo en apariencia? ¿Por qué? Observa si se produce en algún lugar la entrada del sujeto.
- Fíjate bien en el compás 179. ¿Te resulta familiar ese elemento melódico? ¿De dónde procede?
- ¿Cómo concluye la obra? ¿Por qué?

- Trata de contemplar su estructura. ¿Crees que la cesura que se produce en el compás 78 es significativa? Si así fuera, trata de singularizar esta primera parte con relación a la segunda. Por otro lado: Fíjate bien en las entradas a partir del compás 79 del sujeto. ¿Son tan continuas? Si no es así, ¿qué las separa? ¿Cómo caracterizarías la música que interviene entre entrada y entrada? ¿Qué crees que quiere decir el término “episodio”?
- Trata de realizar una gran mapa de todas las intervenciones del tema principal, en los grados en que aparece y señalando el concurso del resto de las voces. Esto te dará una buena imagen de la planificación de texturas, melódica y armónica de toda la obra.
- Escucha ahora con atención la orquestación de Webern. ¿Es la misma música?
- ¿Se utiliza una voz por instrumento? Trata de establecer las relaciones de timbre con las voces escritas.
- ¿Qué crees que quiere decir “melodía de timbres”? ¿Cómo puede explicarse en esta obra?
- Infórmate e investiga con detalle sus condiciones de creación. ¿Crees que se trata de música de vanguardia? ¿Consideras que posee alguna originalidad? ¿Se trata de música de Bach o de Webern? ¿Consideras sencilla esta tarea? ¿Aporta algo a la música de Bach?
- ¿Se percibe de igual modo la estructura que antes hemos buscado en Bach o se enmascara?
- Fundamentalmente: ¿crees que se trata de la misma música? Justifica tu respuesta.
- Escucha finalmente con mucha atención el *allegro* de la sonata en trío y contesta a esta pregunta: ¿qué relación tiene su tema principal con el sujeto que hemos visto en el “Riccercare”?
- Elabora una unidad didáctica sobre algunos de los aspectos que hayas trabajado con detalle.

MATERIAL DISPONIBLE:

- Budde, Elmar [1987] : *Webern und Bach*. Kassel: Baerenreiter.
- Butler, Gregory [2002]: «The printing history of J.S. Bach's "Musical offering": New interpretations» En: *The journal of musicology: A quarterly review of music history, criticism, analysis, and performance practice*. Vol. 19, n.º 2, pp. 306-331.
- (2002): «The "galant" style in J.S. Bach's "Musical offering": Widening the dimensions». En: *BACH: The journal of the Riemenschneider Bach Institute*. Vol. 33, n.º 1, pp. 57-68.
- Chailley, Jacques [1985]: «Peut-on restituer le plan de L'offrande musicale?». En : *Education musical*, vol. XL/ 319, pp. 45-48
- Cogan, Robert [1994]: «Spectrograph of the Bach-Webern ricercar à 6 from "The musical offering"». En: *Sonus: A journal of investigations into global musical possibilities*. Vol. 15, n.º 1, pp. 1 y ss.
- Collins, Denis Brian [1999]: «Bach and approaches to canonic composition in early-eighteenth-century theoretical and chamber music sources». *BACH: The journal of the Riemenschneider Bach Institute*. Vol. 30, n.º 2, pp. 27-48.
- (2001): «An unusual effect in the "Canon per tonos" from J. S. Bach' "Musical offering"». En: *Music perception: An interdisciplinary journal*. Vol. 19, n.º 2, pp. 141-153.
- Currie, James Robert [2002]: «Splinters in the eye: Interpreting Webern's Bach transcription» En: *Journal of Musicological Research*. Vol. 21, n.º, pp. 167-195.
- David, Hans T. [1973]: *J.S. Bach's Musical offering: History, interpretation, and analysis*. Magnolia: P. Smith; New York: Dover; London: Constable.
- Kirkendale, Ursula [1980]: «The source for Bach's Musical offering: the Institutio oratoria of Quintilian». En: *Journal of the American Musicological Society*, vol. XXXIII, n.º 1, pp. 88-141.
- (1987): «Bach und Quintilian: Die Institutio oratoria als Modell des Musikalischen Opfers». En: *Music in German*. Frankfurt: Lang, pp. 85-107.

- Kirkendale, Warren [1997]: «On the rhetorical interpretation of the *ricercar* and J.S. Bach's "Musical offering"». En: *Studi musicali*. Vol. 26, n.º 2, pp. 331-376.
- Kremer, Joseph-François [1994]: *"L'offrande musicale" de Jean-Sébastien Bach: Introduction et analyse musicale*. París : Kimé.
- Marissen, Michael [1994]: «More source-critical research on Bach's "Musical offering"» *BACH: The journal of the Riemenschneider Bach Institute*. Vol. 25, n.º 1, pp. 11-27.
- McNulty, Loretta Jean Wood [1978]: *A comparative study of the Bach transcriptions of Schoenberg, Webern, and Stravinsky*. MM diss., Musicology: Indiana University.
- Moore, Tom [1997]: «La "Ofrenda musical" de Bach/Bach's "Musical offering"». En: *Goldberg: Early music magazine/Revista de musica antigua*. n.º 1, pp. 33-41.
- Oleskiewicz, Mary [1999]: «The trio in Bach's "Musical offering": A salute to Frederick's tastes and Quantz's flutes?» En: *Bach perspectives*, vol. 4, pp. 79-110.
- Radice, Mark A. [1975]: «An inventory of Bach's Musical offering». En: *Bach. Quarterly journal of the Riemenschneider Bach Institute*, vol. VI, n.º 1, pp. 12-16.
- Rampe, Siegbert [1993]: «Bach, Quantz und das "Musicalische Opfer"». En: *Concerto: Das Magazin für Alte Musik*. Vol. 10, n.º. 84, pp. 15-23.
- Schaarwächter, Jürgen [1999]: «Eine neue Quelle zu Bachs "Musicalischem Opfer": Zur Bach-Rezeption in Großbritannien». En: *Bach-Jahrbuch*. Vol. 85, pp. 151-157.
- White, H. [1984]: «Canon in the Baroque era: Some precedents for the Musical offering». En: *Bach. Quarterly journal of the Riemenschneider Bach Institute*, USA. Vol. XV, n.º 4. pp. 4-15.
- Wolff, Christoph [1967]: «Der Terminus "Ricercar" in Bachs "Musikalisches Opfer"». En: *Bach-Jahrbuch*, vol. 53, pp. 70-78.
- (1971): «New research on Bach's Musical offering». En: *The Musical Quarterly*, vol. LVII, n.º 3, pp. 370-408.

05 Beethoven / Liszt. 1^{er} Movimiento de la 5^a Sinfonía.

AUDICIÓN: Beethoven: 1^{er} Movimiento de la 5^a Sinfonía. *Beethoven. Symphonies*. The Academy of Ancient Music. Director: Christopher Hogwood. Decca. Editions de l'Oiseau-Lyre. 1997. Ref. 452 551-2

Liszt: *Beethoven-Liszt. The Complete Symphonies*. Piano: Leslie Howard. Hyperion, 1993. CDA66671/5.

PRESENTACION: Escucha atentamente el primer movimiento de la 5^a Sinfonía de Beethoven para después escuchar la transcripción que hiciera Franz Liszt del mismo. Unánimemente considerada como la más beethoveniana de todas las sinfonías, el poeta Schindler la bautizó como "sinfonía del destino" por llamar así el destino a la puerta. El op. 67 de Beethoven ha sido comparado con la basílica de San Pedro o con las pirámides por su aspecto colosal. La obra fue admirada por poetas como Goethe, a la que impresionó de manera inhabitual, tal y como nos relata Mendelssohn [Poggi, 2004: 258]. Casi cuarenta años más tarde, en 1840, Liszt publicó sus transcripciones de las nueve sinfonías beethovenianas, abriendo su publicación con la sentencia "El nombre de Beethoven es un nombre sagrado en el arte". El término utilizado por Liszt para sus transcripciones fue el de *partition de piano* (partitura de piano), que tiene un sentido restrictivo mucho mayor que el de transcripción. De hecho, su deseo no fue otro sino el de combinar el ingenio del intérprete con los efectos de la orquesta y hacer sentir las diferentes sonoridades y matices del conjunto orquesta dentro de las limitadas posibilidades del piano. En este sentido no se trataba de una reelaboración del material musical sino, fundamentalmente, de explotar al límite los recursos de que el piano disponía para imitar las texturas orquestales. Liszt dedicó la transcripción de esta sinfonía al pintor Jean Auguste Dominique Ingres (1780-1867), cuyo clasicismo se aleja de la figura beethoveniana.

Sheet Music from www.mfiles.co.uk
Symphony No. 5
(in C minor, Op. 67)

Ludwig van Beethoven

Allegro con brio

2 Flutes
2 Oboes
2 Clarinets in E \flat
2 Bassoons
2 Horns in E \flat
2 Trumpets in C
Timpani in C/G
Violins 1
Violins 2
Violas
Cellos
Basses

Beethoven. 1^{er} Movimiento. Sinfonía n.º 5. Op. 67

Allegro con brio. (♩ = 104.)

ff
(Instruments & voices of Clarinettes)
cresc.
f
ff
p

Liszt. Transcripción: 1^{er} Movimiento de la Sinfonía n.º 5 de Beethoven

CUESTIONES:

- Infórmate sobre las condiciones de producción de la composición beethoveniana: cuándo se escribió, qué otras obras se gestaron al mismo tiempo, tiempo de elaboración, estreno.
- Infórmate sobre la recepción de esta obra: testimonios de otros compositores, reflexiones literarias, musicológicas, etc...
- Estudiemos ahora detenidamente sus características hasta el compás 58. ¿Podrías identificar alguna cesura intermedia?
- Fíjate bien en los compases 1-21. ¿De qué modo se introduce el resto de la orquesta? ¿Cómo describirías este enriquecimiento tímbrico?
- Fíjate ahora en el tema inicial. Sin duda habrás oído innumerables comentarios al respecto. Documentalos y recógelos en tu práctica.
- Desde el punto de vista armónico, esta sinfonía está en *dom*. Ahora bien. ¿Cuándo descubrimos exactamente que estamos en *dom*? ¿Esto sucede desde el inicio? Valora y subraya las implicaciones de tu respuesta.
- Armónicamente identifica la secuencia de grados que intervienen desde el compás 1 al 21.
- ¿Existe alguna anomalía en la duración de alguna altura en el compás 21? ¿Cuál y por qué?
- La presentación del tema parece establecerse sobre una relación de pregunta respuesta. ¿Sucede así en los compases siguientes? Valora la relación elementos reiterados en grupos de dos y tres.
- Fíjate ahora en el compás 22 y siguientes. Desde el punto de vista tímbrico... ¿el tema es enunciado con la misma densidad sonora que en el inicio? ¿Qué acorde o sobre qué grado se esbozan estas dos notas? ¿Hacia qué tonalidad nos conducirá la música en el compás 58? ¿Crees que existe alguna relación entre este punto (compás 22) y la función del compás 58?
- Vayamos a los compases 25 y ss. El juego de preguntas y respuestas ¿se articula de igual modo que en el inicio de la obra?

- Fíjate en los compases 33-44. ¿Crees que se trata de un momento estable en la obra o tiene alguna función de transición? ¿Crees que podrías aplicar el término de progresión? ¿En qué consistiría? ¿Hay algún tipo de crecimiento rítmico o estrechamiento de las células motivicas? Y finalmente, ¿cómo se comporta rítmica y melódicamente la cuerda grave en este punto? ¿Te parece un comportamiento adecuado al movimiento de las otras cuerdas o tal vez demasiado estático, etc...? ¿Cómo lo valorarías?
- Fíjate ahora en la sección del compás 44 al 58: ¿Cómo describirías el movimiento de los violines? ¿Vuelves a tener un juego de pregunta respuesta? Sin embargo, parece que temáticamente podríamos dividirlo en tres secciones... Fíjate en la evolución armónica y señala hacia dónde evoluciona la música.
- ¿Cómo juzgarías las indicaciones de intensidad justamente en ese punto? ¿De qué forma contribuye el aspecto tímbrico?
- ¿El compás 59 introduce un nuevo tema? ¿Dónde surge el nuevo tema? ¿De qué modo pervive el tema primero?
- ¿Qué tipo de diálogos se establece entre los distintos instrumentos de la orquesta en la presentación del nuevo tema? ¿Cuántas veces aparece de forma idéntica? ¿Cómo evoluciona?
- ¿Cómo concluye esta exposición de la forma sonata? ¿Qué relación observas entre este final (c. 122) y el inicio?
- Después del compás 122... ¿qué nueva sección aparece y cómo se le llama?
- Esta nueva sección ha de conducir hacia una reexposición. ¿En qué compás la situarías?
- Fíjate bien ahora en cómo evoluciona esta sección. ¿Qué puedes decir desde el punto de vista temático? ¿Y armónico? ¿Y en cuanto a la distribución de intensidades? ¿De dónde proceden los valores en blancas? ¿Qué relación se establece entre las voces en estas alternancias de valores largos? ¿Existe algún tipo de reducción o estrechamiento?

- ¿Cómo se esboza el tema principal? Descríbelo desde el punto de vista de la intensidad y el timbre? ¿Ha cambiado en algo con respecto a su enunciado original, en el primer compás? ¿Cómo?
- ¿Esta reexposición repite el tema inicial del mismo modo en que fue por primera vez enunciado? ¿Qué sentido crees que tiene la intervención en el c. 269 del oboe?
- ¿Dónde aparece reexpuesto el 2º tema? ¿Qué diferencias –armónicas y tímbricas– encuentras con respecto a su enunciado en la exposición?
- Fíjate en la primera corchea del compás 275. ¿Podría dar uno por terminada ahí la sinfonía? Da tus razones ¿En qué tonalidad estamos?
- ¿Qué nombre recibe esta última sección? Descríbela con el mayor detalle que puedas.
- Escucha ahora atentamente la transcripción que de este movimiento hizo Franz Liszt. Escúchala siguiendo primero su propia partitura. Escúchala después siguiendo la partitura orquestal. Compara finalmente ambas escrituras.
- Comenta las siguientes palabras de Liszt a sus propias transcripciones al piano de las sinfonías de Beethoven. Trata de informarte sobre su trabajo como transcriptor:

The name of Beethoven is sacred in art. His symphonies are at present universally acknowledged to be master-pieces; whoever seriously wishes to extend his knowledge or new works can never devote too much reflection and study upon them. For this reason every way or manner of making them accessible and popular has a certain merit, nor are the rather numerous arrangements published so far without relative merit, though, for the most part, they seem to be of little intrinsic value for deeper research. The poorest lithograph, the most faulty translation always gives an idea, indefinite though it be, of the genius of Michel Angelo, of Shakespeare, in the most incomplete piano-arrangement we recognize here and there the perhaps half effaced traces of the master's inspiration. By the development in technique and mechanism which the piano has gained of late, it is possible now to attain more and better results than have been attained so far. With the immense development of its harmonic power the piano seeks to appropriate more and more all orchestral compositions. In the compass of its seven octaves it can, with but a few exceptions, reproduce all traits, all combinations, all figurations of the most learned, of the deepest tone-creations, and leaves to the

orchestra no other advantages, than those of the variety of tone colors and massive effects---immense advantages, to be sure. [...]

Such has been my aim in the work I have undertaken and now lay before the musical world. I confess that I should have to consider it a rather useless employment of my time, if I had but added one more to the numerous hitherto published piano-arrangements, following in their rut; but I consider my time well employed if I have succeeded in transferring to the piano not only the grand outlines of Beethoven's compositions but also those numerous fine details, and smaller traits that so powerfully contribute to the completion of the ensemble. My aim has been attained if I stand on a level with the intelligent engraver, the conscious translator, who comprehend the spirit of a work and thus contribute to the knowledge of the great masters and to the formation of the sense for the beautiful.

- Responde ahora a la siguiente pregunta: ¿piensas que estamos ante la misma música? ¿Cuál es la contribución de Liszt? ¿Qué diferencias encuentras en las interpretaciones? ¿Qué importancia tiene para la historia de la música esta transcripción?
- Documentate sobre la labor de Franz Listz como transcriptor.
- Elabora una unidad didáctica sobre algunos de los aspectos estudiados con detalle.

MATERIALES DISPONIBLES:

Cory, William Michael [1981]: *Franz Liszt's Symphonies de Beethoven: partitions de piano*. DMA diss.: U. of Texas, Austin, 2v. 178 pp.

Domokos, Zsuzsanna [1996]: «"Orchestrations des Pianoforte": Beethovens Symphonien in Transkriptionen von Franz Liszt und seinen Vorgängern». En: *Studia musicologica Academiae Scientiarum Hungaricae*, vol. 37, n.º 2-4, pp. 249-341.

French, Zachary [2002-2003]: «Liszt's transcription of Chopin's opus 74 songs: A glimpse into the technique of nineteenth-century embellishments». En: *JALS: The journal of the American Liszt Society*, vol. 52-53, pp. 64-74.

Gut, Serge [2000]: «Les mélodies de Chopin dans les transcriptions pour piano de Franz Liszt» En: *Ostinato rigore: Revue internationale d'études musicales*. N.º 15, pp. 75-88.

- Ho, Allan B. [1990]: «The pianist's guide to transcriptions, arrangements, and paraphrases». En: *JALS: The journal of the American Liszt Society*. N.º 28, pp. 77-80.
- Hughes, Walden [1992]: «Liszt's solo piano transcriptions of orchestral literature. DA Music: University of Northern Colorado.
- (1994): «Franz Liszt: Symphonist of the keyboard». En: *The Music Review*. Vol. 55, n.º. 1, pp. 1-12.
- Poggi, Amedeo y Ballora, Edgar [2004]: *Beethoven. Repertorio completo*. Madrid: Cátedra.
- Tollefson, Arthur [1975]: «The Liszt pianoforte scores of the Beethoven symphonies». En: *Piano Quarterly*, vol. XXIII, n.º 89, pp. 46-49.
- Walter, Alan [1997]: «Liszt y las transcripciones de canciones de Schubert». En: *Quodlibet: Revista de especialización musical*. N.º. 7, pp. 95-107.

06 Anton Weber. Cinco movimientos op. 5 para cuarteto de cuerdas. Movimiento nº 3 (adaptación para orquesta)

AUDICIÓN: Anton Webern: «Cinco movimientos op. 5 para cuarteto de cuerdas. Movimiento n.º 3 (adaptación para orquesta). En: *Anton Webern: Complete Works*. Director: Pierre Boulez. Berliner Philharmoniker. Deutsche Grammophon. 1999. 457-537-2

PRESENTACIÓN: En 1928-1929, veinte años después de haber realizado los *Cinco movimientos para cuarteto de cuerdas, op. 5*, Webern realizó una transcripción de esta obra con la intención de que fuera tan amplia como la orquesta lo permitiera, con la finalidad de que las distintas secciones (tutti, soli, etc...) se diferenciaran bien desde el punto de vista sonoro. Añadiendo así los contrabajos a la partitura original, Webern practicó la división de las cuerdas, que pasaron de cuatro a catorce partes en la introducción inicial. Como primera obra instrumental que toma sus distancias con el sistema tonal, el op. 5 da igualmente la espalda a las formas clásicas: sólo el primer movimiento puede ser todavía analizado como una forma sonata mientras que el resto de los tiempos, alterando lentos y vivos, anuncian los caminos futuros.

III

Sehr bewegt (♩ = 84)

ohne Dämpfer am Steg... *ppp* pizz. arco

ohne Dämpfer am Steg... *ppp* pizz.

ohne Dämpfer am Steg... *ppp* pizz.

ohne Dämpfer *ppp* pizz.

sempre ppp

5 am Steg... arco *stacc.*

arco *p* pizz. *f* arco *stacc.*

arco *p* pizz. *f*

arco *p* pizz. *f*

col legno... 10

col legno... *ppp* pizz. *ppp*

col legno... *ppp* pizz. *ppp*

col legno... *ppp* pizz. *ppp*

arco *ppp* pizz. *ppp*

CUESTIONES:

- Escucha esta obra sin seguir la partitura. Refiere tus impresiones.
- Escucha atentamente esta obra siguiendo su partitura. Infórmate sobre cuándo fue compuesta.
- Señala si esta versión se corresponden con la versión de cuarteto o de orquesta. ¿Qué diferencias hay entre ambas? Puedes ayudarte del artículo de Félix Meyer para estudiar la relación cuarteto-orquesta.
- Sería conveniente que escucharas el conjunto de la obra, sus cinco movimientos, siguiendo la partitura adjunta.
- Atiende ahora al movimiento nº 3 y escúchalo atentamente. ¿Existe algún tipo de altura que prevalezca sobre las otras?
- ¿Existe algún tipo de recurso pedal? ¿dónde y con qué diseño?
- Fíjate en los tres primeros compases. ¿Qué relación interválica se establece entre los dos violines? ¿Podrías señalar si este tipo de relación interválica es determinante en el resto de la obra? ¿Cómo interviene la viola? ¿Crees que la relación de tercera y semitono (semitono + 3ª; 3ª + semitono) tiene alguna relevancia en la construcción de la obra?
- Según lo dicho, observa los primeros compases y el 5. Extrae tus propias conclusiones. Mira también los compases 7 y 8 y dime si aprecias esta relación interválica.
- Trata de encontrar las relaciones de las alturas desde una perspectiva horizontal. Piensa de igual modo de qué modo esas relaciones intervienen en el plano armónico.
- Infórmate sobre cuál es el sentido del siguiente juego de palabras y qué relación tiene con la construcción musical:

S A T O R
A R E P O
T E N E T
O P E R A
R O T A S

- Trata de dividir la obra en secciones y justifícalas.

- ¿Observas algún procedimiento de reiteración tradicional? Señala dónde y qué función tiene.
- ¿Observas algún elemento temático?
- ¿Qué dirías del final de la obra?
- Fíjate bien en la distribución de intensidades y coméntalas.
- Detalla los distintos procedimientos tímbricos que el compositor utiliza.
- ¿Te parece una obra concisa o, por el contrario, breve pero con demasiados elementos? Justifica tu respuesta.
- ¿A qué crees que obedecen los cambios de *tempo*?
- Realiza una valoración de esta obra frente a otras contemporáneas. ¿Resulta fácil su escucha? ¿Has disfrutado de ella?
- Nuestras pautas de escucha, ¿se acomodan a la explotación de los distintos parámetros del sonido que esta obra propone? ¿Qué hábitos pueden perjudicarnos y qué hábitos beneficiarnos a la hora de situarnos ante este tipo de música?
- Lee con detalle el artículo de Alicia Díaz de la Fuente que aquí te presentamos. Si dispones de tiempo y deseas escuchar la *sinfonía op. 21* de Webern, consulta el análisis de Paolo Rotili incluido en la plataforma.
- Una vez que has reflexionado sobre la obra completa, contrasta tu primera opinión con la que ahora tienes.
- Elabora una unidad didáctica sobre algunos de los aspectos que hayas estudiado con detalle.

MATERIALES DISPONIBLES:

Archibald, Bruce [1972]: «Some thoughts on symmetry in early Webern: op. 5, no. 2». En: *Perspectives of New Music*, vol. X, n.º 2, pp. 159-63.

Burkhart, Charles [1980]: «The symmetrical source of Webern's opus 5, no. 4». En: *Music Forum*. Vol. V, pp. 317-334.

- Clampitt, David [1999]: «Ramsey theory, unary transformations, and Webern's op. 5, no. 4». En: *Intégral: The journal of applied musical thought*. vol. 13, pp. 63-93.
- Lai, Eric [1989]: «Transformational structures in Webern's opus 5, no. 3». En: *Indiana Theory Review*. Vol. 10, pp. 21-50.
- Lewin, David [1982]: «An example of serial technique in early Webern». En: *Theory and Practice. Journal of the Music Theory Society of New York State*. Vol. VII, n.º 1, pp. 40-43.
- (1983): «Transformational techniques in atonal and other music theories». En: *Perspectives of New Music*, Vol. XXI, n.º 1-2, pp. 312-371.
- Persky, Stanley [1972]: «A discussion of compositional choices in Webern's Streichquartet, op. 5, first movement». En: *Current Musicology*, vol. 13, pp. 68-74.
- Santa, Matthew [1999]: «Defining modular transformations». En: *Music Theory Spectrum: The Journal of the Society for Music Theory*. Vol. 21, n.º 2, pp. 200-229.
- Vander Weg, John Dean [1983] : *Symmetrical pitch- and equivalence-class set structure in Anton Webern's opus 5*. PhD diss.: U. of Michigan, 161 pp
- VV.AA. [1998]: *Anton Webern*. Rouen : Les Cahiers du CIREM.

07 Luigi Nono. La lontananza nostalgica utopica futura

AUDICIÓN: Luigi Nono. *La lontananza nostalgica utopica futura*. Irving arditti, violín; André Richard, sound-projection. Naïve. Montaigne. 2000, Ref. MO782133

PRESENTACIÓN: Esta obra escrita para banda magnética en 1988 se compuso a partir de las improvisaciones del violinista Gidon Kremer y puede definirse como una obra para violín y ocho canales de sonidos pregrabados y electrónicamente modificados. En la versión que aquí se presenta hubo un primer ciclo de muchas horas de grabación por parte del violinista Gidon Kremer, que el compositor Luigi Nono fue "destilando" de manera diversa según después serían reproducidas por los diversos pares de canales. En los canales uno y dos el sonido del violín ha sido densamente transformado en otra cosa, en los canales tres y cuatro el instrumento suena en crudo y repite una o dos notas básicas sin

demasiadas alteraciones tecnológicas; en los canales cinco y seis se recoge el violín en vivo incluidos los ruidos del estudio y los canales siete y ocho el violín se muestra acelerado y violento. Todo eso es luego procesado electrónicamente y emitido por parlantes mediante el sistema entonces llamado llamado *3D sound*; el segundo violín-en este caso Irving Arditti, interactúa en vivo con los “espacios vacíos” que van dejando las grabaciones, a lo largo de cuarenta minutos. Como resulta obvio, el resultado final de la pieza es siempre abierto y admite una plasmación cambiante según el intérprete y la perspectiva por él adoptada.



Gidon Kremer



La lontananza... página preparatoria

CUESTIONES:

- Esta obra recibe el subtítulo de *Madrigale per più "caminantes"*. Valora qué instrumentos escuchas en ella. Infórmate posteriormente sobre cuáles son realmente los instrumentos para los que está concebida.
- Infórmate sobre el modo en que debía ser interpretada.
- ¿Qué quiere decir "música mixta". Valora el sentido que tuvo en su momento la cinta magnética... Ayúdate del artículo «Música Mixta» para elaborar tus reflexiones publicado en el «Séminaire théorique: Introduction à l'histoire et à l'esthétique des musiques électroacoustiques», de Bruno Bossis.
- Reflexiona sobre cómo la tecnología influye en la manipulación del sonido.
- ¿Hay algún tipo de relación entre esta obra y otras del propio Nono?
- ¿Cuál es la relación entre la interpretación en directo y la grabada en cinta magnética?
- ¿Cómo se concibe la interpretación en directo? ¿Cómo se concibe la manipulación de la banda magnética? ¿Cómo está construida esa banda magnética?
- ¿Qué valor tiene la improvisación? ¿Nos situamos ante la interpretación canónica de *La lontananza nostalgica utopica futura* o, antes bien, nos situamos simplemente ante una de sus posibles realizaciones? ¿Qué implicaciones tiene este concepto para la definición de la obra de arte?
- Tal vez este texto del propio Nono te ayude a situarte ante la obra: <http://www.provincia.venezia.it/alnono/scritti/42-LONTA.PDF>
- Atiende al estudio "Le paradoxe postmoderne et l'oeuvre tardive de Luigi Nono" de Friedemann Sallis publicado en la revista *Circuit* [2000, vol. 11) <http://www.erudit.org/revue/circuit/2000/v11/n1/004702ar.html>, para conocer mejor las claves de las últimas obras de Nono
- En los siguientes enlaces podrás encontrar información adicional sobre la música de Nono:

<http://www.festival-automne.com/public/ressourc/publicat/1987nono/013.htm>

<http://www.provincia.venezia.it/alnono/>

<http://www.hdr.splinder.com/archive/2006-11>

- Busca la relación tanto semántica como poética de Nono con el texto de Machado "Caminante, son tus huellas el camino, y nada más".
- Elabora una unidad didáctica sobre algunos de los aspectos que hayas trabajado.

MATERIALES DISPONIBLES:

Borio, Gianmario [2001]: «Tempo e ritmo nelle composizioni seriali di Luigi Nono». En: *Schweizer Jahrbuch für Musikwissenschaft / Annales suisses de musicologie / Annuario svizzero di musicologia*. N.º 21, pp. 79-136.

Castenet, Pierre Albert [2003]: «Musical idioms in Italy». En: *Studies in Penderecki*. Vol. 2, pp. 75-81.

De Benedictis, Angela Ida [2001]: «Luigi Nono: Due interviste [1964] e un epitaffio (1962)». En: *Musica/Realtà*. N.º 65, pp. 191-201.

Drees, Stefan [1997]: *Architektur und Fragment: Studien zu späten Kompositionen Luigi Nonos*. PhD Musikwiss.: Folkwang Hochschule, Essen.

Feneyrou, Laurent [2002]: *"Il canto sospeso" de Luigi Nono: Musique & analyse*. París: Michel de Maule.

Irvine, John [2005]: «Los "Canti di vita e d'amore" de Luigi Nono: Nuevas fases de desarrollo de 1960-62». En: *Quodlibet: Revista de especialización musical*. N.º 31, pp. 3-28

Nielinger, Carola [2006]: «"The song unsung": Luigi Nono's "Il canto sospeso"». En: *Journal of the Royal Musical Association*. Vol. 131, n.º 1, pp. 83-150.

Ruget-Langlis, Natalie [2003]: «Luigi Nono: La résonance sémantique à travers l'électronique--Remarques sur "Quando stanno morendo"». En: *Musica falsa: Musique--art--philosophie*. N.º 18, pp. 68-71.

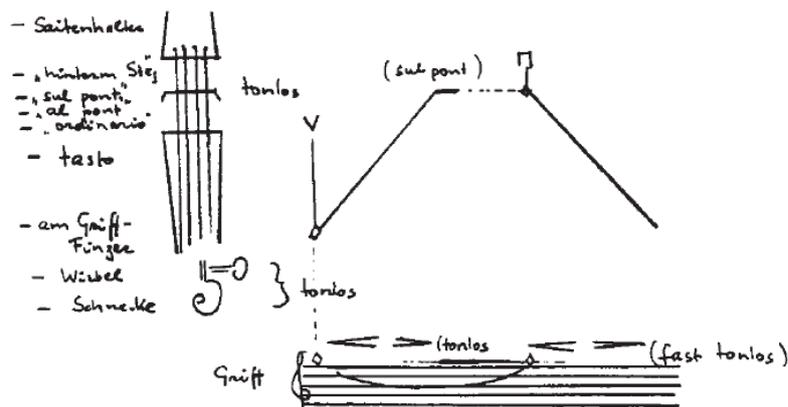
Sitsky, Larry [2002]: *Music of the twentieth-century avant-garde: A biocritical sourcebook*. Westport, CT, US: Greenwood.

Zenck, Martin [2004]: «...la sua voce disperata...: Echos der Stimme Ingeborg Bachmanns in Luigi Nonos "Risonanze erranti"». En: *Neue Zeitschrift für Musik*. Vol. 165, n.º 3, pp. 26-33.

08 Helmut Lachenmann. Cuarteto de cuerdas "Reigen seliger geister"

AUDICIÓN: Helmut Lachenmann. *Reigen seliger geister*. Arditti String Quartet. Naïve. Montaigne. 2000. MO 782130

PRESENTACIÓN: Este cuarteto escrito en 1989 –*Danza de los espíritus bienaventurados*– introdujo en su partitura inicial cerca de nueve páginas que detallaban las formas y técnicas de interpretación introducidas en la partitura. Entre ellas cabe citar aquella en la que los intérpretes colocan los instrumentos sobre sus rodillas y son rasgados con un plectro. De este modo el compositor apela físicamente a la tradición de la cuerda pulsada (anterior a la frotada) y considera así el cuarteto de cuerdas no como una formación sino como un instrumento. Los acordes secos, prolongados por una resonancia casi sorda, realizados simultáneamente por los cuatro intérpretes producen una sonoridad global, mecánica, vertiginosa, casi hipnótica. Se abandona así la idea que desde Haydn se proyectó sobre el cuarteto, como un espacio de diálogo entre cuatro entidades diferentes para erigirse en un único instrumento.



Handwritten musical score for Viola and Cello. The Viola part is on a treble clef staff with notes and rests, including dynamic markings like ppp and sfz. The Cello part is on a bass clef staff with notes and rests, including dynamic markings like pppp and sfz. There are also performance instructions like 'tonos, sphärisch' and 'Spannschraub'.

CUESTIONES:

- Helmut Lachenmann fue en cierto modo discípulo de Luigi Nono. A través de los artículos de que dispones profundiza en su formación musical.
- Escucha esta obra sin auxilio documental alguno. Atiende especialmente a los aspectos tímbricos, a los ataques, las intensidades, etc...
- Sin duda alguna su escucha te resultará difícil. Lee con detalle y comenta el artículo de Helmut Lachenmann [2004]: «On My Second String Quartet "Reigen seliger gesiter"», En: *Contemporary Music Review*, vol. 23, nº. 3-4, pp. 59-79.
- ¿Cuál es el valor del silencio en esta obra? ¿Tiene algún sentido como elemento musical?
- Fíjate en la composición *Hänschen klein* cuya partitura encontrarás en la plataforma. Esta obra la podrás escuchar en la siguiente dirección:

<http://www.amazon.com/gp/music/wma-pop-up/B000003VRC001007/102-9123039-5984135>

- Lee atentamente el análisis de Fernando Villanueva [2006] y extrae tus propias conclusiones. ¿Percibes algún planteamiento común entre esta obra y el cuarteto analizado? Consulta igualmente la página del IRCAM dedicada a este compositor:

<http://mac-texier.ircam.fr/textes/c00000053/>

- Elabora una unidad didáctica sobre algunos de los elementos estudiados con detalle.

MATERIALES DISPONIBLES:

- Alberman, David [2005]: «Abnormal playing techniques in the string quartets of Helmut Lachenmann». En: *Contemporary Music Review*. Vol. 24, n.º 1, pp. 39-51.
- Albertson, Dan (ed.) [2004]: «Helmut Lachenmann: Inward beauty». En: *Contemporary Music Review*. Vol. 23, n.º 3-4.
- Gadenstätter, Clemens [2004]: «Helmut Lachenmann: Short portrait with self-portrait». En: *Contemporary Music Review*. Vol. 23, n.º 3-4, pp. 31-37.
- Grella-Mozejko, Piotr [2005]: «Helmut Lachenmann: Style, sound, text». En: *Contemporary Music Review*. Vol. 24, n.º 1, pp. 57-75.
- Hockings, E. [1993]: «Review: A Portrait of Helmut Lachenmann», En: *Tempo*, New Ser., n.º 185, pp. 29-31.
- Lachenmann, Helmut [2004]: «On my second string quartet ("Reigen seliger Geister")». En: *Contemporary Music Review*. Vol. 23, n.º 3-4, pp. 59-79.
- Lazkano, Roman [2004]: «"Two feelings" with Lachenmann». En: *Contemporary Music Review*. Vol. 23, n.º 3-4, pp. 39-41.
- Moahmmad, Iyad [2004]: «The theory of perception in the aesthetic conception of Helmut Lachenmann: A "redefinition" trial of the "functional" aspect of music». En: *Contemporary Music Review*. Vol. 23, no. 3-4, pp. 91-95.
- Nonnenmann, Rainer [2005]: «Music with images: The development of Helmut Lachenmann's sound composition between concretion and transcendence». En: *Contemporary Music Review*. Vol. 24, n.º 1, pp. 1-29.
- Pace, I. [1998a]: «Positive or Negative 1». En: *The Musical Times*, vol. 139, n.º. 1859, pp. 9-17;
- [1998b]: «Positive or Negative 2». En: *The Musical Times*, vol. 139, n.º 1860, pp. 4-15.
- [2005]: «Lachenmann's "Serynade": Issues for performer and listener». En: *Contemporary Music Review*. Vol. 24, n.º 1, pp. 101-112.

- Service, Tom [2005]: «Expressivity and critique in Lachenmann's "Serynade"». En: *Contemporary Music Review*. Vol. 24, n.º 1, pp. 77-88.
- Steenhuisen, Paul [2004]: «Interview with Helmut Lachenmann: Toronto, 2003». En: *Contemporary Music Review*. Vol. 23, n.º 3-4, pp. 9-14.
- Ulman, Eric [2004]: «Representations of the natural in Cage, Young, and Lachenmann». En: *The open space magazine*. N.º 6, pp. 245-255.
- Villanueva, F. [2006]: «Aproximación analítica a la pieza *Hänschen klein* de Helmut Lachenmann». En: *Espacio sonoro, Revista cuatrimestral de música contemporánea*. N.º 10. (julio).
- <http://www.tallersonoro.com/espaciosonoro/12/index.htm>

09 John Cage. Sonata XII

AUDICIÓN: John Cage. *Sonatas and Interludes for Prepared Piano*. Piano: Boris German. Naxos. 1998. LC 05537.

PRESENTACIÓN: Las *Sonatas e Interludios* ocupan un lugar especial dentro de la obra de John Cage. Escritas durante un periodo de dos años, de 1946 a 1948, este ciclo representa la cúspide de su obra para piano preparado, instrumento para el cual ya había compuesto una serie de piezas durante la década de los cuarenta y que lo consolidaría como un compositor muy importante en la vanguardia musical de Estados Unidos. El piano preparado funciona como medio de búsqueda de nuevos timbres. Cage sentía una gran fascinación por sonidos que no necesariamente pertenecían al sistema musical tradicional y encontró en el piano preparado una gran herramienta la cual le permitía experimentar con nuevos sonidos de una manera práctica. Es así como, en cierta forma, las *Sonatas e Interludios* apuntan hacia el futuro y al mismo tiempo se mantienen dentro de la tradición. Por un lado, podemos encontrar en las *Sonatas e Interludios* frases musicales definidas, y por otro lado la importancia del sonido como tal, con todas sus variables, va cobrando cada vez más relevancia. Cage trabajó en la organización de la estructura de las *Sonatas e Interludios* de manera muy minuciosa. Como se puede ver en el programa de mano, hay una clara simetría en el orden de las *Sonatas e Interludios*. En total son 16 Sonatas y 4 Interludios organizados en 4 grupos de cinco (4 Sonatas y un Interludio). De la misma manera, cada Sonata o Interludio tiene una estructura rítmica muy definida y que se

puede observar tanto en la estructura de las frases como a nivel de la macroestructura.

Sonata XII from *Sonatas and interludes*, mm. 24–31.

The image displays a musical score for Sonata XII, measures 24 through 31. The score is written for piano and is in 4/4 time. It consists of three systems of music. The first system (measures 24-26) begins with a dynamic marking of *f* (forte) and includes an 8^{va} (octave) marking above the treble clef. The second system (measures 27-28) and the third system (measures 29-31) both feature a circled 8^{va} marking above the treble clef. The notation includes treble and bass clefs, a key signature of one sharp (F#), and various musical notations such as notes, rests, and chords.

CUESTIONES:

- Escucha atentamente esta obra. ¿Qué quiere exactamente decir la expresión “piano preparado”?
- ¿Cuándo fueron compuestas estas obras?
- ¿Qué sentido tiene aquí el término *sonata*?
- ¿Cuál es la influencia del pensamiento oriental en Cage y cómo se traduce en el conjunto de su obra?

- Sintetiza las ideas propuestas por el propio Cage en las entrevistas entregadas («John Cage on his own music, I & II»)
- Lee atentamente el texto de Pritchett sobre sus seis visiones de las *Sonatas e interludios* para piano preparado y sintetiza las ideas fundamentales.
- Lee el análisis de las sonatas 1-3 realizado por Tim Foxon y sintetiza las principales conclusiones
- Estudia con detalle el uso de los niveles rítmicos y armónicos estudiados en Cage por Rob Haskins.
- Podrás seguir los ejemplos de las sonatas e interludios en la siguiente dirección:

http://www.amazon.com/Cage-Sonatas-Interludes-Prepared-Piano/dp/B00000JMYM/sr=1-1/qid=1172144986/ref=sr_1_1/102-9123039-5984135?ie=UTF8&s=music

- ¿Qué supone desde el punto de vista tímbrico la propuesta de Cage?
- Reflexiona sobre el valor del azar en el pensamiento de este compositor. ¿Cómo podemos definir, pues, una obra musical?
- ¿Qué relación encuentras entre obra y actividad?
- En las siguientes direcciones facilitadas por la Universidad de Princeton podrás profundizar en el pensamiento de este compositor.

<http://www.music.princeton.edu/~jwp/>

<http://www.music.princeton.edu/~jwp/texts/bookintro.html>

<http://home.grandecom.net/~jronsen/cagelinks.html>

http://www.soundnet.org/concerts/mov_refs/2002.shtml#cage
(necesita la instalación de Quick time)

- Elabora una unidad didáctica sobre algunos de los aspectos tratados en el estudio

MATERIALES DISPONIBLES:

- Bernstein, D. [2002]: «Music I: to the Late 1940s», En: Nicholls, D. (ed.) [2002]: *The Cambridge Companion to John Cage*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 63-84.
- Cage, J. [1961b]: «Forerunners of Modern Music». En: *Silence: Lectures and Writings*. Middletown: Wesleyan University Press, pp. 62-66.
- [1961b]: «Experimental Music». En: *Silence: Lectures and Writings*, Middletown: Wesleyan University Press, pp. 7-12.
- [1961c]: «Composition as Process: II: Indeterminacy». En: *Silence: Lectures and Writings*, Middletown: Wesleyan University Press, pp. 35-40.
- [1961d]: «Indeterminacy»: En: *Silence: Lectures and Writings*. Middletown: Wesleyan University Press, pp. 260-273.
- [1967]: «Rhythm etc». En: *A Year from Monday: New Lectures and Writings*. Middletown: Wesleyan University Press, 120-132.
- [1973]: «Diary: How To Improve the World (You Will Only Make Matters Worse) Continued 1970–71» En: *M: Writings, '67-'72*. Middletown: Wesleyan University Press, p. 96-116.
- [1991]: «For More New Sounds». En: *John Cage: An Anthology*, ed. Richard Kostelanetz, New York: Da Capo, pp. 64-66.
- [1993]: «The East in the West». En: *John Cage: Writer*, ed. Richard Kostelanetz, New York: Limelight Editions, pp. 21-25.
- Cage, J. y Retallack, J. [1996]: *Musicage: Cage Muses on Words, Art, Music. John Cage in Conversation with Joan Retallack*. (Ed. Joan Retallack). Middletown: Wesleyan: University Press.
- Feldman, M. y Gena, P. [1982]: «H. C. E. (Here Comes Everybody): Morton Feldman in Conversation with Peter Gena» En: Gena, P. (ed.) [1982]: *A John Cage Reader: in Celebration of his 70th Birthday*, New York: C. F. Peters, pp. 51-73.
- Haskins, R. [2002]: «Toward a Critical Description of John Cage's Compositions». Comunicación presentada en *The American Musicological Society St. Lawrence Chapter Meeting*, Geneseo, New York, abril de 2002. <http://robhaskins.net/writings/AMS2002abs.htm>.

- Kostelanetz, R. [1987]: «John Cage: His Own Music». En: *Perspectives of New Music*, vol. 25, n.º 1/2, pp. 88-106.
- [1989]: «John Cage: His Own Music II». En: *Perspectives of New Music*, vol. 26, n.º. 1, pp. 26-49.
- [1994]: *Conversing With Cage*. New York: Limelight Editions.
- Nyman, M. [1999]: *Experimental Music: Cage and Beyond*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pritchett, J. [1989]: «Understanding John Cage's Chance Music: An Analytical Approach» En: Fleming, R. [1989]: *John Cage at Seventy-Five*, Lewisburg, PA: Bucknell University Press, 1989., pp. 249-261.
- [1993]: *The Music of John Cage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taruskin, R. [1993]: «No Ear for Music: The Scary Purity of John Cage». En: *The New Republic* Issue 4,078 (March 15, 1993), pp. 26-34.
- Tenney, J. [1993]: «John Cage and the Theory of Harmony» En: Kostelanetz, R. [1993]: *Writings about John Cage*, Ann Arbor: University of Michigan Press, pp. 136-161.
- Visscher, E. de [1992]: «John Cage and the Idea of Harmony». En: *Musicworks*. 52 (Spring), pp. 50–57.

10. Salvatore Sciarrino. Le voci sottovetro. “Moro, Lasso”

AUDICIÓN: Salvatore Sciarrino. *Le voci sottovetro*. Ensemble Recherche. Cairos. WDR 3. 1999. 0012022KAI

PRESENTACIÓN: ¿Cuál es el último sentido del título *Le voci sottovetro*? Para Sciarrino este título evoca la voz de los genios encerrados en un vaso o lámpara maravillosa que recoge muy bien en su tradición la literatura árabe. Este conjunto de transcripciones tiene su origen en 1998, cuando el compositor se dispuso a escribir para un teatro de marionetas siciliano. La voluntad de compositor no fue otra sino la de transformar la música del pasado y animarla con el espíritu de la estética contemporánea a través de unas composiciones que bajo un timbre diferente, se revelan como nueva música.

Soprano I

Soprano II

Contralto

Tenor

Bass

Mo - ro las - so al - mio

Mo - ro las - so al - mio duo -

Mo - ro las - so al - mio

6

e chi mi puo dar vi - ta, e chi mi puo dar vi -

duo - lo, e chi mi puo dar vi - ta, e chi mi puo -

lo e chi mi puo dar vi - ta, e

lo e chi mi puo dar vi - ta, e

duo - lo e chi mi

11

ta, ahi, che m'an - ci - de

dar vi - ta, ahi, che m'an - ci - de

chi mi puo dar vi - ta, ahi, che m'an - ci - de

chi mi puo dar vi - ta, ahi, che m'an - ci - de

puo dar vi - ta, ahi, che m'am - ci - de

Gesualdo: *Moro, Lasso*

CUESTIONES:

- Escucha con detalle las obras propuestas que Sciarrino arregla para *Le voci sottovetro*.
- Infórmate sobre la formación del compositor así como sobre sus postulados estéticos. Trata de encuadrar esta obra en el tiempo y sitúala entre otras manifestaciones estéticas contemporáneas
- Sintetiza las propias ideas que Sciarrino formula sobre *Le voci sottovetro*.
- ¿Cuál es la relación que mantiene Sciarrino con la música de Gesualdo?
- Tanto la *Gagliarda*, como “Tu m'uccidi”, ¿son ejemplos de música contemporánea o de finales del XVI? Justifica tu respuesta.
- Escucha ahora atentamente la composición “Moro, Lasso”. ¿De quién es el texto? ¿Puedes traducirlo?
- Centrémonos en la obra de Gesualdo: ¿de qué modo el texto es puesto en relieve por la música?
- Sírrete de la partitura de Gesualdo para seguir la elaboración de Sciarrino. ¿Cuáles son los cambios más significativos? ¿Qué diferencias encuentras desde una perspectiva tímbrica?
- Analiza el descenso cromático en valores largos del primer verso. Contraponlo al tratamiento musical que recibe el verso inmediatamente posterior.
- ¿Se aplican los mismos diseños rítmicos o melódicos a versos diferentes? ¿Con qué fin?
- Estudia la distribución de las texturas. Sírrete para ello del análisis que encontrarás de esta pieza en la plataforma.
- ¿Podrías elaborar la partitura de la voz solista? Justifica su comportamiento.
- ¿Crees que Sciarrino añade elementos que no están escritos en la partitura? Si fuera así, ¿con qué fin?

- Reflexiona sobre el sentido de la percusión.
- ¿En qué medida "Moro, Lasso" constituye, desde el punto de vista estético y de la creación, un recuerdo del pasado o, por el contrario, una intervención que compromete el futuro?
- ¿Crees que los oídos del siglo XXI están preparados para escuchar la obra de Gesualdo? ¿Lo estaban los del siglo XVII? ¿Y nuestros oídos? ¿Están preparados para recibir la música de Sciarrino? ¿Se recibe la música sólo con el oído?
- Realiza una unidad didáctica con algunos de los elementos que hayas estudiado con detalle.

MATERIALES DISPONIBLES:

Angius, Marco [2002]: «Le voci sottovetro: Da Sciarrino a Gesualdo». En: *Hortus musicus*. Vol. 3, n.º 11, pp. 39-45.

[2003]: «Da "Infinito nero" a "Cantare con silenzio": Sciarrino, l'estasi e Bergson». En: *Hortus musicus*. Vol. 4, n.º 13, pp. 48-53.

[2003]: «Da "Infinito nero" a "Cantare con silenzio": Sciarrino, l'estasi e Bergson: Part 2». En: *Hortus musicus*. Vol. 4, n.º 15, pp. 97-103.

[2004]: «Dalla forma alla trans-forma: Sciarrino e l'anamorfose». En: *Hortus musicus*. Vol. 5, n.º 19, pp. 58-63.

[2004]: «Salvatore Sciarrino sulla coscienza compositiva». En: *Hortus musicus*. Vol. 5, n.º 18, pp. 52.

Giacco, Grazia [2001]: *La notion de figure chez Salvatore Sciarrino*. París: L'Harmattan.

Graccho, Grazia [2000]: «Entre l'espace et le temps: Les "figures" de Sciarrino». En : *Dissonance*. N.º 65, pp. 20-25.

Schubert, Giselher [1995]: *Alte Musik im 20. Jahrhundert: Wandlungen und Formen ihrer Reze*

Sciarrino, Salvatore [2004]: «Conoscere e riconoscere». En: *Hortus musicus*. Vol. 5, n.º 18, pp. 53-55.

BIBLIOGRAFÍA: APROVECHAMIENTO DIDÁCTICO DE PLATAFORMAS VIRTUALES

- ABBEY, B. [2000]: *Instructional and cognitive impacts of web-based education*. Londres: Idea Group Publishing.
- ATWELL, G. [2007]: «Personal Learning Environments – the Future of eLearning?». En: *Elearning papers*, vol. 2, n.º 1, pp. 1-8
www.elearningpapers.eu
- BARBERÁ, E. Y BADIA, A. [2001]: *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: ICE-UB / Horsori.
- [2004]: «El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior». En: *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 2, n.º 2,
<http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>
- BELANGER, F. ; JORDAN, D. H. [2000] : *Evaluation and implementation of distance learning: technologies, tools and techniques*. Londres: Idea Group Publishing.
- CALDERÓN, CATERINA; GUSTEMS CARNICER, JOSEP [2002]: «Enseñanza presencial y virtual en la educación musical». En: *Eufonía. Didáctica de la Música*. Vol. 25, pp. 109-115.
- FREITAS, F. A.; MYERS, S. A., AVTIGIS, T. A. [1998]: «Student perceptions of instructor immediacy in conventional and distributed learning classrooms». En: *Communication Education*, n.º 47, pp. 367-372.
- GOSLING, D.; D'ANDREA, V. [2001]: «Quality development: a new concept for higher education». En: *Quality in Higher Education*, . vol. 7, n.º 1, pág. 7-17.
- INFANTE MORO, A.; SANTOS FERNÁNDEZ, Mª N.; SANTISTEBAN GARCÍA, P. [2007]: «La docencia on line en la universidad presencial». En: *Conocimiento, innovación y emprendedores : camino al futuro / coord. por Juan Carlos Ayala Calvo*. Logroño: Universidad de la Rioja, pp. 35-47.
- JANICKI, T.; LIEGLE, J. [2001]: «Development and evaluation of a framework for creating web-based learning modules: a pedagogical and systems perspective». *JALN*. Vol. 5, n.º 1, pp. 58-84.

- KEARSLEY, G. [2000]: *On line education. Learning and teaching in cyberspace*. Toronto: Wadsworth.
- KIRKPATRICK, D. L. [1994]: *Evaluation training programs: the four levels*. San Francisco: Berrett-Kohler.
- LOWTHER, D. L.; JONES, M. G. ; PLANTS, R. T. [2000] : «Preparing tomorrow's teachers to use web-based education». En: B. Abbey (ed.). *Instructional and cognitive impacts of web-based education*. Londres: Idea Group Publishing, pp. 129-146.
- MORENO, F. ET AL. [2002]. *Diseño instructivo de la formación on-line*. Barcelona: Ariel.
- NULDEN, U. [1999]: «Thematic modules in an asynchronous learning network: a scandinavian perspective on the design of introductory courses». En: *Group Decision and Negotiation*, vol. 8, pág. 391-408.
- ONSURBE MARTÍNEZ, S. [2004]: «Plataformas de e-Learning: un nuevo punto de vista del aprendizaje». En: *BIT*, n.º 146, pp. 59-62.
- PECK, R. M.; WALLANCE, C. M. [1993]: «Evaluating distance courses: Initiative, methodology, and application». En: T. Nunan (ed.). *Distance education futures*, Adelaida: ESA, pp. 527-538.
- PLS RAMBOLL MANAGEMENT [2004]: *Studies in the Context of the E-Learning Initiative: Virtual Models of the European Universities*, Report to the EU Commission.
- POWERS, S. M.; GUAN, S. [2000]: «Examining the range of student needs in the design and development of a webbased course». En: B. Abbey (ed.). *Instructional and cognitive impacts of web-based education* (Hershey (Estados Unidos): Idea Group Publishing, pp. 200-216.
- RODRÍGUEZ CONDE, M^a. J. [2005]: «Aplicación de las TIC a la evaluación de alumnos universitarios». En: *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, n.º 6, pp. 23-67.
- VILLASEÑOR SÁNCHEZ, G.; BARRIENTOS PARRA, X. [2006]: «De la enseñanza a distancia al e-learning: consonancias y disonancias». En: *Telos: Cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad*, n.º 67, pp. 76-79.
- WILSON, R. L.; WEISER, M. [2001]. «Adoption of asynchronous learning tools by traditional full-time students: a pilot study». En: *Information Technology and Management*, vol. 2, pp. 363-375.

EL USO DEL PORTFOLIO EN LA DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA

THE USE OF A PORTFOLIO IN WRITING DIDACTICS

LUIS FERNANDO RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

I.E.S. FRAY ANDRÉS DE PUERTOLLANO (CIUDAD REAL)

RESUMEN: En el presente artículo pretendo mostrar una herramienta didáctica para mejorar la competencia escritora de nuestros alumnos. Hoy en día, los profesores de secundaria nos quejamos de que dichos alumnos no escriben bien: no saben escoger el registro, ni el género más adecuados; sus escritos adolecen de profundidad temática y escasa coherencia... Por todas estas razones, además de porque la escritura es inherente al ser humano y una de las destrezas más importantes en la sociedad actual, su enseñanza se ha convertido en uno de nuestros objetivos prioritarios. Sin embargo, encontramos dificultades a la hora de conseguir resultados eficaces. Así pues, primero expondremos cuáles son los mecanismos que rigen los procesos de escritura y cómo obtienen un marco metodológico adecuado en el "Portfolio Europeo de las lenguas" incluso para los casos de primera lengua, como el que nos ocupa.

PALABRAS CLAVE: Portfolio, Didáctica de la escritura, Planificación docente, Espacio europeo de educación, lecto-escritura.

ABSTRACT: This aim of this article is to present a didactic tool for improving the writing abilities of pupils. Nowadays, secondary school teachers complain that pupils do not write properly: they do not employ register correctly, nor the most appropriate genre or form; their writing lacks maturity and is often barely coherent. Writing is something which is inherent to mankind and one of the most fundamentally important skills to possess in today's society, so for these reasons and those previously stated, the teaching of this skill has become a primary objective for teachers. However, teachers come up against various difficulties in achieving effective results. With this in mind, we begin by looking at which methods are used to deal with the writing process and how these methods comply with an adequate

methodological framework in the European Portfolio for Languages, including cases which deal with the mother tongue, as in this case.

KEYWORDS: Portfolio, Writing Didactics, Teaching Plan/Educational Planning, European Space for Education, Reading and Writing

Escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición (...).

Cassany, *Construir el escribir*

1. INTRODUCCIÓN

Como muy bien ha descrito el profesor Casaseca, se pide a nuestros alumnos que escriban bien, pero no se destinan los recursos necesarios para ello. Esto obedece a que, en la enseñanza de la escritura, se dan cita dos problemas de fondo: por un lado, un problema actitudinal de falta de motivación (los alumnos rechazan las tareas relacionadas con ella). En segundo lugar, se ha visto tradicionalmente la escritura como algo sublime, artístico. En cambio, recientes investigaciones han demostrado que la escritura es un proceso, una técnica y que, en consecuencia, puede enseñarse con una programación que se base en textos reales y en circunstancias de uso también reales. Entretanto, las didácticas que empleamos distan mucho de estas conclusiones¹.

En definitiva, el ideal que deberíamos alcanzar se basaría en las siguientes propuestas: plantear textos extensos, que necesiten varias sesiones de trabajo (así, el alumno tendrá que releer lo producido y evaluarlo por sí mismo; también buscará ayuda de colaboradores). Estas actividades de mayor duración también requieren mayores habilidades y destrezas cognitivas (procedimientos de búsqueda de información, de selección y ordenación de datos, de adecuación a la situación...). Dichas destrezas se han sistematizado en procesos cognitivos denominados de "planificación, textualización y revisión". Así pues «resulta más rentable que el aprendiz escriba un solo texto

¹ El profesor Cassany [2004] ha hecho una síntesis de los males que aquejan a nuestras prácticas: *se escribe mucho pero se enseña poco a escribir; no se enseña a escribir lo que necesita escribir el alumnado; no se enseña a escribir para pensar y aprender; se escribe en soledad* (cuando la escritura es un acto social); *se transmiten valores y actitudes perniciosos* (pues escribir se asocia con "deberes").

de 3 o 4 páginas en dos o más semanas, realizando varias tareas para conseguirlo, que no que produzca 3 o 4 redacciones de una página durante el mismo periodo» [Cassany, 2004: 139].

2. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS

La escritura presenta características lingüísticas específicas que son de sobra conocidas. Primeramente, se la ha definido como un acto de comunicación, por lo que responde a una intención cuya correcta interpretación es, muy a menudo, la parte principal de su significación. Como tal acto de comunicación, debe anclarse en un contexto, de donde provienen aspectos tan importantes como la elección del género, el registro, la interacción necesaria de los conocimientos de autor y lector (sus representaciones mentales)².

Por otra parte, más intrínsecamente, es, también, un discurso organizado que debe contener el contexto antes mencionado. Ello se debe a que se trata de actos de comunicación diferidos, en los que los participantes no están presentes. De esto se deriva que dicho discurso se convierta en objeto de reflexión y se tome conciencia del lenguaje mismo; de ahí que, en los textos escritos, la información se jerarquice y disponga conforme a esquemas muy establecidos.

Como se puede apreciar, la didáctica de la escritura debe hacerse teniendo en cuenta sus condiciones pragmáticas, no únicamente las gramaticales. Hasta tal punto es así, que se distinguen varios tipos de escritura según su relación con el autor y el lector. En este sentido, el profesor Björk [2005] diferencia entre escritura basada en el yo y aquella que se orienta al lector (y que tiene en cuenta el propósito del texto y se ve obligada a emplear tipos textuales y géneros determinados en cada caso). Por su parte, Cassany [2004] es más exhaustivo y nos habla de usos “intrapersonales”: registrativo (para guardar información), manipulativo (para elaborarla) y epistémico (para crear un conocimiento nuevo). Frente a ellos, están los usos

² Esta faceta de la escritura responde a su carácter social, como ya vieron Bajtin y Vygotsky (*vid. Sperlíng, 2001 en la bibliografía*). De ese carácter social se desprenden las interacciones entre lectura y escritura (*op. cit.*). También de estas tesis surge la importancia que se les da a conceptos como “género”, “registro” y “estilo”: para muchos autores, sólo se puede hablar de la escritura en estos términos, pues presentan los escritos como producciones reales de uso (para una distinción adecuada entre ellos, *vid. Reyes, 2001*).

“interpersonales”: en los que la escritura responde a un propósito de actuación social (informar, influir, ordenar,...). Por último, el autor refiere la consabida función estética de los textos escritos.

En relación con estos datos, resulta muy interesante una clasificación de los modelos de enseñanza que hace el profesor Cassany en su artículo “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita” (*vid. infra*. bibliografía):

- Enfoque basado en la gramática: en el que el profesor propone unos ejercicios y corrige aspectos ortográficos y morfosintácticos.
- Enfoque basado en las funciones: que contempla los usos de los textos escritos, por lo que se analizan primero unos modelos de textos y se reproducen después por los alumnos.
- Enfoque basado en el proceso: que tiene en cuenta los procedimientos cognitivos que se ponen en marcha en la composición de los textos. Ahora el profesor ejerce como un mero guía que ayuda a los alumnos a desarrollar por sí mismos estas destrezas.
- Enfoque basado en el contenido: lo más interesante de éste fue que dio lugar a la llamada “escritura a través del currículo”. Según este movimiento, la escritura debía servir como herramienta en la enseñanza de todas las materias a través de proyectos y tareas de investigación que se acuerdan con los alumnos (que es el método que emplea el *Portfolio* – en adelante PEL)³.

Así pues, vemos que todos los autores defienden una enseñanza de la escritura que contemple las operaciones y estrategias en que se basan los textos escritos. Además, la escritura se revela como fundamental en procesos heurísticos, para desarrollar ideas y construir conocimientos («el lenguaje escrito es instrumento de elaboración del conocimiento del mundo, de uno mismo, de las demás personas», Camps, 2003).

³ En consonancia con esta clasificación, la profesora Camps [2003] señala una evolución desde el formalismo hasta la escritura como actividad discursiva: se escribe para hacer cosas y así los alumnos se apropian de unos saberes *que se hacen explícitos* (misma dinámica que PEL). Otras clasificaciones parecidas las encontramos en las obras de la profesora Serafín [1989] y Björk [2005].

Estos cambios metodológicos tan importantes se apoyan en un andamiaje teórico que concede especial relevancia a los procesos cognitivos subyacentes a la tarea de escribir y que superan lo estrictamente lingüístico.

3. PROCESOS COGNITIVOS SUBYACENTES A LA TAREA DE ESCRIBIR⁴

La complejidad del proceso de escritura proviene de tres factores (MEC, 1998): los conocimientos declarativos, los de tipo procedimental y los de gestión y control. Todos ellos exigen la puesta en práctica de diversas estrategias cada vez, conforme se avanza en la escritura. Según el equipo que trabajó en esta investigación, la actividad de componer (general para todo individuo) se articula en cinco etapas de menor a mayor dominio: asociativa (fase de planificación en que se seleccionan los contenidos), ejecutiva (en la que intervienen reglas gramaticales), comunicativa (se da desde el principio y tiene en cuenta al receptor), unificadora (el escritor se convierte en lector crítico de su texto) y epistémica (la escritura mejora el conocimiento). En cualquier caso, es el escritor el que debe aprender a regular estratégicamente los componentes del proceso.

Más concretos son los “procesos cognitivos” propiamente dichos que se ponen en marcha en todo proceso de escritura⁵:

- *Interpretación textual*: encargada de elaborar representaciones de entradas verbales o no verbales. Incluye tareas como la lectura⁶, procesos de comprensión y de revisión. De ahí, actividades como el resumen, tomar notas, reorganizar datos,...
- La *reflexión*: que construye representaciones internas nuevas de otras anteriores. Así se generan proyectos de textos. Aquí se agrupan tareas de solución de problemas y toma de decisiones, pero sobre todo, las inferencias y la planificación. Esta operación se centra en la forma y el contenido del texto, junto con el lenguaje que debe emplearse.

⁴ Este apartado toma la información principalmente del profesor Cassany [2004], pero también de obras que coinciden en lo fundamental con él pero añaden algún matiz peculiar: Björk [2005] y el libro colectivo del MEC, *Pensar para escribir* [1998].

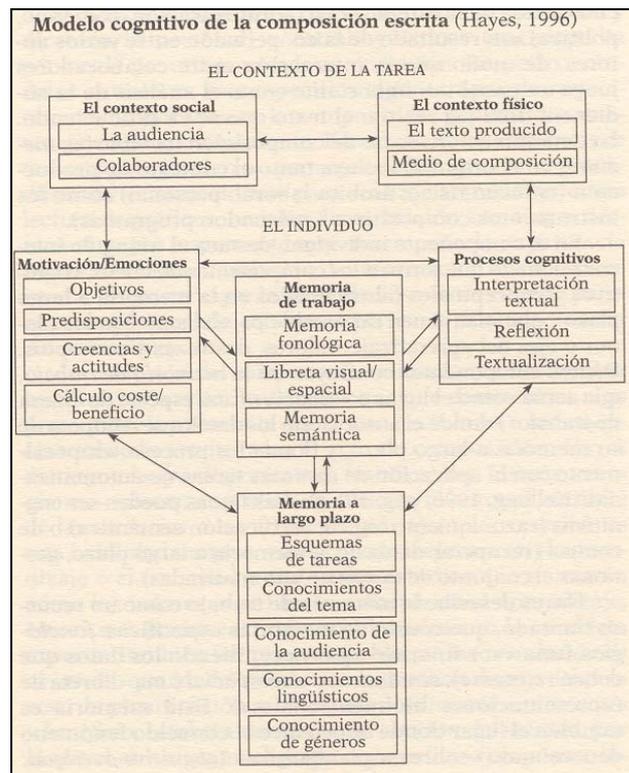
⁵ Este modelo está tomado de Hayes y Flower y aparece en Cassany, 2004.

⁶ Las relaciones interdependientes que establecen la lectura y la escritura son muy interesantes (*vid.* Sperling , 2001) pero exigirían otro artículo aparte.

Dentro de la planificación, se distinguen otras operaciones importantes como la formulación de objetivos, la generación de ideas y su organización.

- La *textualización*: que crea productos escritos basados en un plan previo del escritor. Si la anterior concernía a la “memoria a largo plazo”, ésta atañe a la “memoria de trabajo”, que almacena la forma verbal, la evalúa y la redacta si conviene.

En el siguiente cuadro aparece el modelo cognitivo más reciente para representar la complejidad de la escritura, que se revela como una tarea de tareas que se asumen no linealmente, sino de forma cíclica (se va de un estadio a otro según las necesidades de cada paso del proceso de escritura).



[Cassany, 2004]

Al lado de todo ello, surge con importancia la *revisión*, basada en el modelo CDO (comparar, diagnosticar y operar). Ésta tiene en cuenta el texto planificado y su ejecución en el texto realizado. Si ésta no es satisfactoria, se diagnostica el problema y se soluciona. Por tanto, la revisión debe conectarse con la planificación, hasta tal punto, que retoma los objetivos de aquélla y formula preguntas relativas a su consecución.

De todo ello se deriva la importante consecuencia de que se necesitan unidades didácticas diferentes de las que tradicionalmente asumimos. Un buen ejemplo de estas unidades lo encontramos en la obra de Björk (2005). Este autor nos ofrece ejemplos prácticos de cómo tener en cuenta estos procesos cognitivos en unidades dedicadas a las principales modalidades textuales.

Por su parte, Cassany [2004] nos permite nuevamente conocer en qué principios metodológicos se basa esta enseñanza. Así pues, en primer lugar, se establece que sea *interactiva*, *cooperativa* y *oral*. Estas tres condiciones satisfacen la naturaleza socio-cultural del lenguaje como ya dijeron Bajtin y Vygotsky [Sperling, 2001] y dan lugar a crear un verdadero entorno comunicativo. En dicho contexto, cobra importancia un tipo de trabajo cooperativo en el que la responsabilidad descansa tanto en el profesor como en los alumnos. El primero se convierte en un guía o en un lector especial; los segundos participan activamente de todas las decisiones didácticas (temas, periodización, entregas, evaluación –a través de la cual los alumnos se convertirán en eficaces revisores de sus propios textos y de los de los demás– ...).

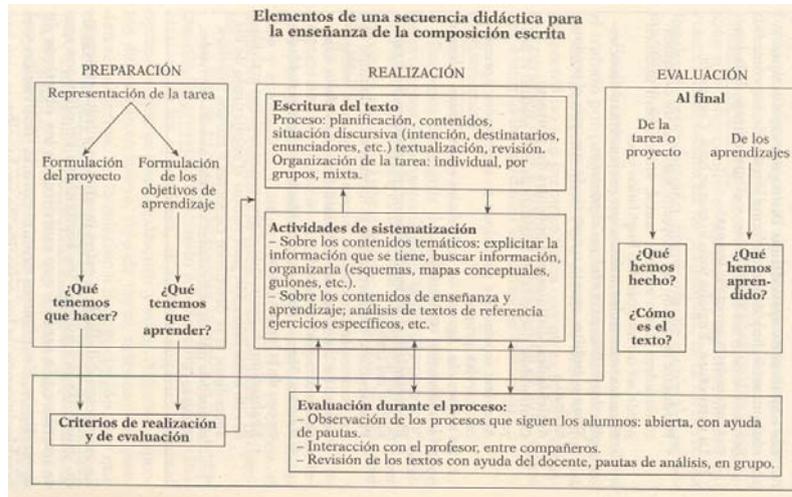
El tipo de unidad preferido por las últimas investigaciones es el denominado de “proyectos o tareas”, pues desarrollan las condiciones anteriores y exigen la puesta en práctica de las cuatro destrezas básicas (leer, escribir, hablar y escuchar). Además, son el marco más adecuado para plantear unidades interdisciplinares basadas en una secuencia progresiva de los contenidos⁷. En el cuadro siguiente (tomado de Björk, 2005) puede verse un esquema de unidad como la que se sugiere.

⁷ Véanse más arriba la escritura como actividad, las unidades basadas en el enfoque del contenido y la “escritura a través del currículo”. Por otro lado, el PEL se basa, precisamente, en unidades que responden a este modelo.

1. Aumentar y activar los conocimientos de su memoria a largo plazo:
 - 1.1. Hacerse una idea de a quién va dirigido el texto, o a quién tendría que ir dirigido.
 - 1.2. Con qué objetivos.
 - 1.3.Cuál es el tema y qué es lo más relevante del mismo. Cómo buscar información pertinente. La generación de ideas.
 - 1.4. Qué estrategias va a emplear. La organización de las ideas recuperadas.
 - 1.5. Qué genero será el apropiado.
2. Desarrollar capacidades propias del entorno de la tarea:
 - 2.1. El llamado "problema retórico", que alude al tema, a la audiencia y tipo de género.
 - 2.2. La composición del texto provisional o borrador, que influirá en los siguientes.
3. Aumentar sus habilidades de redacción:
 - 3.1. Escribir textos coherentes: cuyo tema sea claro, bien ordenado y que progrese correctamente.
 - 3.2. Redactar textos bien cohesionados: uso correcto de los elementos fóricos, de la cohesión semántica y de los conectores y marcadores.
 - 3.3. Textos adecuados a la situación: buena elección del registro, del estilo, del tono, de la modalización (presencia del emisor en el texto).
4. Convertirse en revisores de sus propias producciones:
 - 4.1. Realizar diagnósticos eficaces de sus textos comparando lo que planificaron con el producto real.

Estas unidades deben darse en una programación basada en el concepto de "escritura extensiva" [Cassany, 2003], que presenta los siguientes objetivos:

- Acostumbrarse a escribir en todo tipo de contextos.
- Escribir para aprender en todas las materias, lo cual representa la forma más compleja de escritura: escritura heurística o para “transformar el conocimiento”⁸.



[Cassany, 2004]

4. EL PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS

El modelo de unidad didáctica que propongo se sirve de una herramienta para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL), que surge de la decisión tomada por el Consejo de Europa para que la enseñanza de las lenguas comunitarias se ajuste a unos criterios homogéneos, unos principios comunes que promovieran el plurilingüismo.

⁸ Las investigaciones de los profesores americanos, pioneros en estas didácticas, han llegado a esta conclusión hace tiempo. Así, puede confrontarse la opinión de McCormick [2001]: «La escritura en las áreas curriculares», capítulo en el que sostiene que se escribe para aprender, para organizar las ideas y estructurar el pensamiento. Por ello, recomienda empezar preguntándose qué saben los alumnos, qué esperan saber o qué creen saber. Otras técnicas consisten en imaginar hipótesis, estructurar la información, encargar informes,...

Toda la información sobre esta didáctica de las lenguas se encuentra en un documento que proporciona las bases comunes para la descripción de objetivos, métodos y procedimientos de evaluación en el campo de la enseñanza de lenguas, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. En él, encontramos el principal punto de contacto entre esta didáctica de las lenguas (que puede –y debería– aplicarse a la enseñanza de la lengua materna) y la didáctica más específica de la composición: los objetivos se basan en las necesidades comunicativas de los alumnos y en sus características y recursos. El objetivo principal es que alcancen competencia comunicativa y dominio lingüístico.

Así pues, se establece una ideología que parte de preguntas como ¿qué hacemos cuando hablamos o escribimos con otros? O también, ¿qué tienen que hacer los estudiantes mediante el uso de la lengua?

El modelo se basa en el uso de “descriptores”, que concretan qué conocimientos y destrezas tienen que aprender los estudiantes para actuar eficazmente en los muy diversos contextos socio-culturales en los que se usan las lenguas. Asimismo, se basa en acciones (término equivalente al de “actividad” de Camps) agrupadas en torno a la consecución de un objetivo, pasando entonces a convertirse en “tareas” (otro término clave en la metodología de la composición). Ello obedece a que las actividades de una lengua, los actos de habla, se inscriben en contextos sociales más amplios y que, además, les otorgan sentido.

La importancia de estos descriptores reside en que son iguales para todos y ello posibilita que se puedan comparar entre sí. A este respecto, la competencia comunicativa⁹ permite establecer unos “niveles comunes de referencia”. En mi opinión, el nivel que debe presentar un alumno en el ámbito de la composición al terminar la ESO corresponde al de “Domino operativo eficaz”. Este nivel es el segundo más alto en la escala que plantea el *Marco*, el superior es “Maestría”. En definitiva, tendríamos que conseguir que nuestros estudiantes escribieran como “usuarios competentes”, cerca de lo que Cassany considera “escritores expertos”.

⁹ El *Marco* explicita que, dentro de la competencia comunicativa, se dan cita la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática del individuo. Más aún, sostiene que la competencia lingüística se activa mediante actividades como la comprensión, expresión, interacción y mediación. Estas actividades se hacen posibles, a su vez, por medio de textos orales y escritos. Por consiguiente, la comprensión y expresión, orales y escritas, son “procesos primarios”.

Con respecto a estos descriptores, el profesor tiene libertad para “centrarse en una serie concreta de niveles y en un conjunto concreto de categorías”; esto es, podremos establecer las tareas que consideremos prioritarias y secuenciarlas en los distintos niveles de competencia. Esto será muy necesario, pues la programación de la escritura necesita objetivos y descriptores de evaluación más específicos y, sobre todo, más avanzados que los que aparecen para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Mi propuesta se basará, como veremos más adelante, en partir de géneros y tipos de texto para determinar la secuencia de actividades de cada tarea y los niveles de competencia que marquemos¹⁰.

Con vistas al diseño de actividades, cobran especial relevancia los “Propósitos comunicativos”. A este respecto, el profesor deberá decidir el ámbito de aplicación (personal, público, profesional, educativo); tendrá que determinar las situaciones, instituciones o lugares con los que se relacionará y aplicará el escrito; por último, decidirá sobre los temas: personales, cotidianos, tiempo libre y ocio (aficiones, cine, teatro, intereses,...), etc.

Por ejemplo: imaginemos que hemos establecido que, en 2º de ESO, los alumnos desarrollarán el aprendizaje de la escritura de cartas. A partir de este género discursivo, estableceríamos una serie de secuencias: usos, funciones, situaciones donde son necesarias las cartas o donde pueden darse; elementos del emisor y del receptor; tipo textual narrativo; elementos formales: saludo, cuerpo y despedida,...

Una vez secuenciados estos conocimientos, deberíamos diseñar plantillas de co-evaluación y de adquisición autónoma de estos conceptos (plantillas de análisis de modelos, huecos para rellenar, corrección de errores, descripción de situaciones, etc).

A continuación, pediríamos a los alumnos que se cartearan entre ellos. Esto sería el proyecto en sí mismo, el cual tomaría una situación real de comunicación y necesitaría de todos los procesos de escritura (planificación, textualización y revisión) para cada una de las cartas. Negociaríamos cuántas

¹⁰ El documento europeo establece niveles de competencia semejantes a un carnet de conducir: desde el nivel A, el más bajo, hasta el C. Cada uno de ellos se divide en dos subniveles.

cartas escribirían y serían los propios alumnos los que las guardaran y presentaran cuando quisieran¹¹.

Así pues, ésta sería una de las tareas para el curso, a la que habría que añadir cuantas consideráramos preciso.

No obstante, la conexión entre el *Marco* y la escritura no se agota aquí, sino que encuentra su razón de ser en el epígrafe “Actividades de expresión escrita” (cf. *Marco*, pp. 80 y ss.). Precisamente en él vemos que se mantienen las destrezas ya vistas a propósito de los procesos cognitivos explicados más arriba.

En este documento se nos dice que el usuario de una lengua “produce como autor” textos tan variados como formularios, cuestionarios, artículos, carteles, informes, memorandos, notas, escritos creativos, cartas,... Es decir, una programación de escritura debería ser tan variada como textos se produzcan en nuestras sociedades. Dichos textos se agrupan en tres apartados: “Expresión escrita en general”, “Escritura creativa”, “Informes y redacciones” (sobra decir que esta clasificación es menos exhaustiva que la de Serafini¹², que sería la que tomaríamos como base).

De todas formas, quisiera mostrar algunos de los descriptores de estos apartados, para que viéramos cómo podríamos proceder nosotros en nuestras programaciones y diseño de proyectos.

Así, en el primer apartado, “Expresión escrita en general”, aparecen los siguientes:

¹¹ Precisamente esta es una de las partes más importantes del PEL, herramienta básica del *Marco*: el aprendiz es el responsable único: guarda el material para el dossier (nuestra carpeta), escribe, selecciona qué nos da,...

¹² Esta autora hace hincapié en una progresión de los textos desde los expresivos hasta los argumentativos. Un paso intermedio lo constituyen los informativo-referenciales. Los creativos, por su parte, pueden darse en cualquier fase. Ello obedece a que los argumentativos exigen mayores capacidades por parte del alumno (confrontar, clasificar, establecer relaciones de causa-efecto y defender una tesis). Dentro de cada tipo habría que situar géneros como: carta, diario, autobiografía, información, crónica, cuento ensayo, comentario,...

- C2. Escribe textos complejos con claridad y fluidez y con un estilo apropiado y una estructura lógica.*
- C1. Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, ejemplos,...*
- B2. Escribe textos claros y detallados sobre temas relacionados con su experiencia, tomando información de varias fuentes...*
- B1. Escribe textos sencillos y cohesionados sobre temas cotidianos, dentro de su campo de interés.*

En el apartado de “Escritura creativa” podemos leer los siguientes:

- C2. Escribe historias atractivas y descripciones de experiencias con claridad y fluidez y un estilo literario adecuado al género elegido.*
- C1. Escribe descripciones y textos imaginarios de forma clara y bien estructurada, con un estilo convincente, personal y natural*
- B2. Escribe descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias en textos claros y estructurados.*
- B1. Escribe descripciones claras y detalladas sobre temas específicos: reseñas de películas, libros,...*

En el de "Informes y redacciones", los descriptores son estos:

- | | |
|-----|--|
| C2. | Escribe informes, redacciones o artículos complejos con claridad y fluidez, presentando una argumentación o apreciación crítica. |
| C1. | Escribe exposiciones claras y bien estructuradas sobre temas complejos, amplía y defiende puntos de vista complementarios. |
| B2. | Escribe redacciones e informes que desarrollan un argumento ofreciendo detalles relevantes que lo apoyen. Escribe redacciones o informes que desarrollan un argumento, razonado a favor o en contra de un puntos de vista concreto. Sabe sintetizar información de varias fuentes. |
| B1. | Escribe redacciones cortas y sencillas sobre temas de interés. Sabe resumir y comunicar su opinión con cierta seguridad sobre hechos concretos cotidianos. Es capaz de escribir informes muy breves en formato convencional. |

Sólo he tomado los niveles más altos, ya que me parecen los más apropiados a los cursos de ESO.

Dentro de este apartado de la expresión, se mencionan las "estrategias de expresión"¹³, que nos servirían para crear ítems de evaluación que podrían aparecer en formato de plantilla, como ya hemos dicho, y servir tanto a alumnos como a profesores¹⁴. Esas estrategias tomarán en cuenta los recursos empleados por los alumnos.

Por ejemplo: en la fase de "planificación", se tendrá en cuenta si planifica lo que hay que decir y cómo hay que decirlo, si ensaya diferentes combinaciones y expresiones, si calcula cómo transmitir las ideas principales,... En "compensación", si cambia de palabras, si usa circunloquios, perífrasis, si define cuando no conoce la expresión exacta,... Finalmente, en

¹³ El Marco también prevé estrategias de "interacción", similares a las "entrevistas" del ámbito anglosajón, que ya vimos que eran fundamentales para miniclases, fases de planificación y, principalmente, revisión.

¹⁴ De hecho, existen plantillas hechas que vienen con apartados para el profesor, para el propio alumno y para los compañeros (*vid. Cassany, Usando el Portfolio Europeo de las lenguas (PEL) en el aula*).

“control y corrección”, se observará si resuelve problemas, corrige errores, toma nota de los mismos, pide confirmaciones, etc.

Más adelante, en este documento europeo, encontramos más puntos de conexión con la didáctica de la escritura. Uno de ellos es la función heurística de la misma: “La capacidad que tiene el alumno de encontrar, comprender y transmitir nueva información”. Otro, las características que debiera tener la evaluación: sumativa y formativa al mismo tiempo. En el *Marco*, reciben el nombre de evaluación “directa” e “indirecta”, “de la actuación” y de “los conocimientos”.

En resumidas cuentas, hasta aquí he querido poner de relieve los aspectos coincidentes entre la metodología recomendada para la enseñanza de la escritura y la metodología que se recomienda desde los máximos órganos europeos para la enseñanza más general de las lenguas. Y vemos que coinciden plenamente, pues ambas parten de un mismo enfoque comunicativo.

A continuación, me gustaría poner un ejemplo de cómo podría diseñarse una programación de la composición bajo las directrices que contempla el PEL. Éste es el reflejo de lo que aparece en el *Marco*. Se compone de tres secciones: “Dossier”, “Biografía” y “Pasaporte”. El primero es el equivalente a la carpeta de textos, donde el alumno guarda todo el material que ha usado y producido. La segunda sección es una especie de diario en el que los estudiantes anotan las lenguas que se hablan en su centro y comunidad, así como aspectos sociales relevantes. La tercera sección es la autoevaluación que llevan a cabo los alumnos, donde especifican qué nivel tienen en cada una de las competencias ya vistas más arriba.

Cassany, en un artículo dedicado al uso de esta herramienta en el aula, recomienda que se empiece por el Dossier en cursos bajos y que no hayan trabajado antes con el PEL. Además, para vencer posibles reticencias, se nos dice que es muy fácil integrar los trabajos del PEL con los libros de texto, siempre y cuando estos adopten «un enfoque moderno, centrado en la comunicación y en el uso lingüístico»¹⁵.

¹⁵ En el caso de nuestra asignatura, me parece muy fácil de incluir en nuestra didáctica general, ya que todos los libros de texto incorporan secciones donde se estudian los principales tipos de textos y comunicaciones. Así pues, siguiendo el hilo de los libros, el profesor podrá seleccionar una tarea más específica sobre la que informará a sus alumnos.

Por tanto, a la par que seguimos nuestra programación ya clásica de la asignatura, podemos insertar proyectos o tareas propias de la escritura que usen el PEL. Es decir, donde los alumnos tengan que llevar a cabo actividades tendentes a un objetivo real comunicativo y cuyo producto final sea un tipo de escrito. Así, ellos mismos decidirán cuándo trabajan, qué material usarán, cuál presentarán, cómo interaccionarán con los compañeros,...

Más arriba veíamos un ejemplo: las cartas personales. Este proyecto puede darse en cualquier curso de ESO y basta con adaptar nuestra programación apenas perceptiblemente: al explicar la comunicación o los textos narrativos, podemos ya introducir el uso de las cartas, incluso de correo electrónico¹⁶.

Otra forma de usar el PEL es contrastar nuestras programaciones con los objetivos que marca aquél. Por ejemplo: en un curso como 1º de ESO, podríamos comenzar por usar textos expresivos, que son los más idóneos para romper el hielo. Así, tomaríamos como referencia el siguiente criterio del *Marco*:

Competencia lingüística general.

- C2. Saca provecho de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, eliminar lo ambiguo.
- C1. Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresar con claridad y sin limitaciones lo que quiere decir.
- B2. Se expresa con claridad y dispone de suficientes elementos lingüísticos para hacer descripciones, desarrollar argumentos, construir oraciones complejas.
- B1. Dispone de suficientes elementos lingüísticos para describir situaciones impredecibles, explicar lo principal de una idea o problema y expresar temas abstractos o culturales, familiares, cotidianos.

Estos descriptores son muy generales y precisan de una mayor concreción, que vendría dada por el proyecto que diseñáramos para adquirir

¹⁶ Llama la atención cómo hoy en día se va a recuperar el estudio de la estructura de las cartas también para el correo electrónico, pues muchas empresas se quejan de la mala redacción de sus empleados. Asimismo, se ha comprobado que un correo bien redactado, con buen encabezamiento, cuerpo y despedida, recibe más y mejor atención que un correo informal o demasiado conversacional.

esas destrezas. Uno posible sería la escritura de un "Diario". Éste es un texto expresivo, donde el autor vierte su subjetividad y que se refiere a cualquier aspecto: privado, social, de las clases,...

A continuación, secuenciaríamos las distintas actividades, que podrían ser:

1. Lectura de diarios: el de Ana Frank, algunos fragmentos de los diarios de Trapiello, algún *blog* de internet¹⁷,...
2. Una vez leídos, extraeríamos sus características estructurales y lingüísticas básicas mediante el uso de plantillas creadas a propósito: marcas del emisor, referencias al receptor, situaciones y modo de mencionarlas, uso de deícticos, expresión de emociones y sentimientos,...Para cada uno de estos rasgos, diseñaríamos actividades: cambios en la persona gramatical, estudio de los pronombres (muy importante para anáforas y deixis), estudio de los tiempos verbales (sobre todo los del eje del pasado), pequeñas introducciones al texto narrativo (pues éste es uno de sus géneros discursivos), algunos ejemplos de modalizaciones y expresión de juicios de valor, léxico connotativo,...
3. Más adelante, usaríamos técnicas de escritura generales, como las que nos ofrecen Cassany [1995] y Reyes [2001]. En estos manuales, encontramos recomendaciones y ejercicios para practicar diversas estrategias de escritura sin adecuarlas a ningún género o tipo de texto en concreto. Serían una especie de 'consejos para escribir bien'. El profesor podría adecuar perfectamente dichas estrategias a actividades secuenciadas dentro de su proyecto (estrategias para planificar, redactar y revisar).
4. Finalmente, se acordaría con los alumnos qué clase de diario escribirían y cuántos ejemplos le entregarían al profesor.

En cuanto a la metodología, al principio se escribiría en clase para que los alumnos pudieran interactuar (incluso trabajar determinadas tareas en pequeños grupos). Nos serviríamos del PEL para proporcionar a los alumnos

¹⁷ Se insiste mucho en acercar a los alumnos a varios tipos de comunicación. Muy especialmente, la que se sirve de las nuevas tecnologías: correos electrónicos, webs interesantes, bitácoras, etc.

Así, imaginemos que el nivel que queremos alcanzar en 1º de ESO es el B1¹⁸. Este nivel señala que el alumno debe ser capaz de escribir “textos sencillos y bien enlazados sobre temas personales”, sin más pretensiones de profundidad. Esto se ajusta bien al nivel que actualmente tenemos en estos cursos. Pues bien, lo que tendríamos que hacer es, siguiendo nuestra programación ya establecida, al paso que tratamos un tipo de texto concreto, diseñaríamos un proyecto de larga duración que tuviera como objetivo final la producción de un género discursivo que se ajustara a sus características.

En consecuencia, a lo largo de un curso, podríamos acordar la realización de tres o cuatro proyectos (o, quizá mejor, de uno por evaluación). La metodología seguiría las recomendaciones vistas más arriba y emplearíamos como herramienta básica el *Portfolio* (que existe físicamente como una carpeta en la que el alumno rellena plantillas diversas como la anterior y puede guardar sus trabajos en el “Dossier”).

En este sentido, quisiera mostrar otros cuadros del PEL, además del referido a la propia lengua, que nos ayudarían a establecer unos objetivos globales para cada curso.

El primer cuadro se refiere a las “lenguas ambientales”: *¿Qué sé hacer con mis lenguas ambientales?*. El segundo, se refiere a cuestiones como la motivación, la manera de trabajar, la toma de conciencia sobre la escritura, aspectos muy valorados para que el alumno adquiera conciencia, autonomía y control sobre los procesos de escritura¹⁹: *Mi manera de aprender*.

¹⁸ No me parece descabellada una programación que parta de este nivel para 1º, el B2 para 2º de ESO, C1 para 3º y C2 para 4º.

¹⁹ Este componente actitudinal cobra fuerza hoy día y se ve apoyado por recientes investigaciones como la de Hayes y Flower (*vid. cuadro supra*).

| Escribir: | | | | | | | | | |
|-----------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| A1 | Se rellenar impresos (en el centro escolar, en centros de ocio, de deportes) con mis datos personales (nombre, fechas, direcciones, nacionalidad). | | | | | | | | |
| | Puedo escribir algunas frases aisladas, en ejercicios y tareas de clase. | | | | | | | | |
| A2 | Se escribir notas y mensajes sencillos para dar avisos o hacer encargos sobre temas cotidianos. | | | | | | | | |
| | En clase, escribo redacciones breves sobre temas muy cercanos: mi familia, lo que me gusta hacer, etc. | | | | | | | | |
| | Escribo textos breves de dos o tres párrafos, con frases cortas y unidas con conjunciones como "y", "pero" o "porque". No domino bien la ortografía. | | | | | | | | |
| B1 | En clase, escribo redacciones breves y tomo notas y apuntes; se escribir poemas muy sencillos e historias cortas para participar en concursos escolares y actos culturales. | | | | | | | | |
| | Se escribir descripciones y narraciones sencillas y detalladas sobre temas cotidianos y de mi interés. | | | | | | | | |
| | Escribo estos textos enlazando las frases y estableciendo diferentes partes o apartados lógicos; cometo algunas faltas de ortografía. | | | | | | | | |
| B2 | Se escribir cartas, redacciones y ensayos de clase sobre temas variados, expresando mis opiniones y puntos de vista. Se resumir una película o un cuento, y narrar una historia. | | | | | | | | |
| | En clase, se defender por escrito un argumento, razonando a favor o en contra del mismo, destacando las ventajas y matizando los inconvenientes; puedo resumir en un texto datos procedentes de distintas fuentes. | | | | | | | | |
| | Al escribir, respeto la estructura lógica de cada texto; intento usar una sintaxis compleja y un vocabulario variado, y usar de manera clara y eficaz los signos de puntuación. Elaboro uno o más borradores antes de dar por definitivo el texto. Tengo una ortografía bastante correcta. | | | | | | | | |

Escribir:

Primero pienso en lo que quiero decir en el texto. Luego hago una lista de ideas, palabras, todo muy caótico. Después escribo un primer borrador; busco en el libro de texto o en el diccionario lo que no sé. Me gusta leer varias veces la redacción para corregirla y mejorarla. Tengo más tiempo para pensar y corregirme que al hablar. A veces comento mis dudas con compañeros de clase.



Yo

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. CONCLUSIONES

He querido mostrar en este artículo un enfoque actual en la enseñanza de las lenguas, que ya se está trabajando de forma experimental en algunos centros de nuestra comunidad. Un enfoque que concilia perfectamente sus propuestas metodológicas con las de la enseñanza de la escritura y que podría ser la vía de entrada de esta didáctica en nuestras programaciones, sirviéndonos así de instrumento para la renovación de las mismas.

6. BIBLIOGRAFÍA

- BASSOLS y TORRENT, A. [1997]: *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- BEAUGRANDE y DRESSLER, W. [1997]: *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- BJÖRK, L [2005]: *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Edición al cuidado de Carlos Lomas y Amparo Tusón. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A [2003]: *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó. [Interesan los tres primeros artículos, dos de ellos firmados por esta profesora, en los que se dan los preceptos teóricos para la enseñanza de la escritura y los proyectos. A ello se añaden ejemplos de unidades didácticas de enorme interés].
- [2004]: «Motivos para escribir». En: *La composición escrita*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. «Usando el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en el aula». En: http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/artic.htm (15 de octubre de 2006).
- «Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita». En http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/artic.htm (15 de octubre de 2006).
- [2004]: *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, (12ª edición).
- [2004]: *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- DÍAZ, L; AYMERICH, M. [2003]: *La destreza escrita*. Madrid: Edelsa.

- LO CASCIO, V [1998]: *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza.
- LOMAS, C; TUSÓN, A (eds) [1996]: *¿Textos? ¿Qué textos?* Barcelona: Graó.
- MCCORMICK, L [2001]: *Didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique.
- NÚÑEZ y DEL TESO, E. [1996]: *Semántica y pragmática del texto común*. Madrid: Cátedra.
- [1998]: *Pensar para escribir*. Edición a cargo del Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- REYES, G. [2001]: *Cómo escribir bien en español. Manual de redacción*. 3ª Ed. Madrid: Arco Libros.
- SERAFINI, Mª T. [1989]: *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- SOLÉ, I. [2004]: «Leer, escribir y aprender». En: *La composición escrita*. Barcelona: Graó.
- SPERLING, M; WARSHAUER, S. [2001]: «Research on writing». En: V. Richardson, *Handbok of Research on Teaching*. Washington D.C.
- VALDÉS, G. (et.al.) [1989]: *Composición. Proceso y síntesis*. México: McGraw Hill.

**EL MUNICIPIO COMO MARCO DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL,
SOCIAL Y CULTURAL**

**THE REGION AS A FRAMEWORK FOR ENVIRONMENTAL, SOCIAL AND
CULTURAL KNOWLEDGE**

FRANCISCO ZAMORA SORIA

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

RESUMEN: En este artículo se pone de manifiesto la importancia del conocimiento del medio más cercano en un mundo globalizado en Educación Primaria y, consecuentemente, en la formación del Profesorado. Se ofrece un esquema comentado y con bibliografía concreta para los municipios de la provincia de Ciudad Real para la realización de un trabajo de investigación sobre un municipio, que coincide con el trabajado por el alumnado de las asignaturas de Geografía del Entorno y Conocimiento del Medio y su Didáctica impartidas en la Escuela de Magisterio Lorenzo Luzuriaga de Ciudad Real. Se presentan unas reflexiones sobre la importancia y necesidad del área de Geografía en el currículum.

PALABRAS CLAVE: Conocimiento social del medio, Fuentes bibliográficas, Programación, Ciencias naturales, Educación Primaria.

ABSTRACT: The aim of this article is to demonstrate the importance of a knowledge of the environments around us in a global sense, in terms of Primary Education and consequently the ramifications of this for teachers in terms of training. With the various towns within the Region of Ciudad Real in mind, an outline and comprehensive bibliography is put forward with the intention of carrying out research into a region which complements the studies of pupils of Environmental Geography and Environmental Knowledge and the didactic teaching of these subjects at the Lorenzo Luzuriaga School of Teacher Training in Ciudad Real. Some reflections on the importance and necessity of Geography and a subject on the national curriculum are also mentioned.

KEYWORDS: Social Knowledge of Environments, Bibliography sources, Schedule, Natural Science, Primary Education

1. AHORA MÁS QUE NUNCA... HACE FALTA ESTUDIAR E INVESTIGAR PARA CONOCER Y CONSERVAR EL ENTORNO

En plena época de la llamada globalización o mundialización, de la aldea global de MacLuhan, en la tercera ola de Alvin Tofler, en la infosfera o era de la información de Manuel Castells, en el nuevo orden mundial (y el viejo) de Chomsky, en la Gaia de Lovelock y Margulis, en la era del vacío de Lipovetsky, de la derrota del pensamiento de Finkelkraut, con el anunciado fin de la historia de Fukuyama, en pleno posmodernismo... se hace más necesario que nunca conocer el entorno, lo cercano, lo que nos rodea, el municipio. La mítica frase ecologista "Piensa globalmente, actúa localmente" hoy puede y debe ser reformulada como "Piensa localmente y actúa globalmente".

Sin conocer la tierra que pisamos y horadamos, sin ser conscientes de lo que nos rodea no podemos pretender llegar a comprender las llamadas lógicas globales ni a insertarnos en esas dinámicas planetarias.

El municipio tiene que ser el marco de los primeros descubrimientos, de las experiencias, de las vivencias, de los contactos, de las interacciones, de las conceptualizaciones, de las generalizaciones y particularizaciones... Se trata de que las palabras cobren significado y de que el entorno se convierta a su vez en palabras, en un sistema de relaciones de nombres y conceptos. Un paisaje no estructurado verbalmente no llega a ser un paisaje. Un municipio contiene una cantidad extraordinaria de recursos para el aprendizaje pero además necesita ser comprendido, interpretado, relacionado con las mencionadas lógicas globales (temporales y territoriales). El clima, el ciclo del agua, el relieve, los cultivos, la vegetación, los trabajos, la demografía, la trama urbana, la cultura, el patrimonio... están íntimamente relacionados entre sí. Lo local y lo global se explican mutuamente. Se puede explicar un río o explicar el río de nuestro pueblo o ciudad por citar un ejemplo, pero interrelacionándolo con la red hidrográfica, con el sustrato geológico y geomorfológico, con el clima, la ubicación, los usos antrópicos o la vegetación. No se trata de caer en un localismo excluyente sino de partir de lo cercano para relacionar y tejer esa red que es el conocimiento. Una concepción holista u holística¹ concibe la realidad como un todo, como un gran sistema, en el que todo está relacionado y se explica con fenómenos de causa-efecto y de

¹ Hay muchas personas y grupos que trabajan este enfoque pero algunas de ellas lo relacionan con determinadas concepciones religiosas o espiritualistas con las que no coincidimos.

interdependencia. Así se debe entender el municipio, no de forma aislada o parcelada.

El entorno es hoy el gran desconocido en el sistema educativo. El libro de texto es una suerte de obstáculo que oculta la realidad que supuestamente quiere enseñar (ya lo decían hace más de cien años, entre otros, los fundadores de la ILE). El municipio es un desconocido en muchísimos casos incluso para maestros y maestras. Por eso se hace necesario, más que nunca, iniciar desde Educación Infantil y Educación Primaria y desde la formación del profesorado, el descubrimiento, el estudio, la investigación, el conocimiento del entorno desde el municipio.

Desde hace mucho tiempo se viene proponiendo o recomendando que se utilice el entorno como recurso didáctico y como materia de estudio que con posterioridad servirá para conocer y entender otras realidades. Muchos han sido los autores que han propugnado este conocimiento de lo cercano, sin ánimo de ser exhaustivo podemos citar cronológicamente a Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Froebel o los krausistas españoles de la Institución Libre de Enseñanza que supusieron uno de los planteamientos más avanzados de Europa en cuanto a educación. Su influencia y su huella fueron enormes.

El municipio ha sido propuesto como marco de estudio al menos desde hace cien años, independientemente de que los polémicos, caros, fungibles y ubicuos libros de texto hayan podido ignorarlo o la práctica cotidiana en la mayoría de las aulas haya podido ir por otro lugar. La legislación al menos enunciaba la necesidad del conocimiento de ese medio cercano. Así aparece en el artículo 45 de la Constitución Española de 1976. La nueva Ley establece tanto el área de Conocimiento del Medio como algunas competencias directamente relacionadas con ella.

Además, en el desarrollo de las ocho competencias establecidas oficialmente podemos observar como el principio de globalización se hace patente y el medio, el entorno o nuestro municipio puede y debe relacionarse y trabajarse en el resto de áreas. El decreto de enseñanzas mínimas igualmente establece esta necesidad de la que venimos hablando.

Hace más de diez años el geógrafo y Premio Global 500 Martí Boada decía: «La formulación de la pedagogía activa sobre la necesidad de conocer el entorno inmediato para poder comprender otros entornos y la realidad planetaria sigue siendo válida...» [1994: 4-5]. Por estas razones, en las

asignaturas de Geografía del Entorno y de Conocimiento del Medio, pido a mi alumnado que haga un trabajo sobre su municipio. El primer objetivo que pretendo conseguir es que el alumnado se familiarice con las fuentes de información y que haga un esfuerzo de síntesis. Muy frecuentemente me dicen que hay demasiada información (a veces también al contrario) y que no pueden resumirla tanto como yo les pido, es decir, diez folios por las dos caras. Suelo contestar que imaginen que tienen que contar la historia de su pueblo o ciudad o describir geográficamente su territorio en veinte minutos a un alumnado de 1º ó 2º de Educación Primaria (seis o siete años de edad). Otros objetivos son que sean capaces de manejar la cartografía, fundamentalmente el Mapa Topográfico Nacional a escala 1: 50.000, que sean capaces de elaborar sus propios mapas con base cartográfica o que se inicien en el mundo de la información virtual.

El esquema que apporto -pero que es modificable– y la explicación a cada capítulo y la bibliografía es la siguiente:

2. TRABAJO SOBRE UN MUNICIPIO

Asignaturas: Geografía del Entorno y Didáctica del Conocimiento del Medio. Profesor: Francisco Zamora Soria. Curso: 2006-2007. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha.

El objetivo de la realización del trabajo es:

- aprender a buscar información sobre un entorno concreto;
- trabajar con la información para entenderla y asimilarla;
- elaborar materiales sintetizando lo más posible.

Se trata de realizar un trabajo de investigación a través de las fuentes que se ofrecen (y de otras que se puedan conocer o descubrir) sobre un municipio, consistente en redactar la información de una manera inteligible y muy sencilla pero con la suficiente fundamentación científica. Se ofrece un esquema (que se podría variar) especificando lo que se debería incluir en cada apartado, las fuentes más importantes y las ilustraciones recomendadas.

Se debe presentar el trabajo escrito a mano con una extensión máxima de diez folios por las dos caras. En estos folios deben ir incluidos los mapas que realicemos también a mano y los gráficos o tablas, el índice, la introducción, la

bibliografía y la portada así como un mapa temático del municipio para trabajar con el alumnado adaptado al nivel y/o ciclo que elijamos.

El esquema propuesto es prácticamente idéntico al que seguimos en las dos asignaturas con algunas variantes:

- Portada
- Introducción
- Índice
- Localización
- Geología, Geomorfología y Paleontología
- Hidrografía e Hidrogeología
- Clima
- Vegetación y flora
- Fauna
- Espacios naturales protegidos
- Prehistoria
- Historia Antigua y Medieval
- Historia Moderna
- Historia Contemporánea
- Demografía
- El casco urbano
- La economía
- Infraestructuras y vías de comunicación
- Patrimonio histórico-artístico-popular-industrial...
- Fuentes (Bibliografía, cartografía, hemerografía, virtualgrafía, fuentes orales)

2.1. PORTADA

Debemos elaborar una portada para nuestro trabajo con las siguientes características básicas: debe contener el nombre y dos apellidos del /a autor/a, el curso, el año académico y la especialidad. Deben aparecer el nombre del municipio y la asignatura. Los diseños sencillos facilitan la lectura.

2.2. INTRODUCCIÓN

Debemos presentar nuestro trabajo aclarando las razones por las que hemos elegido un municipio determinado, porque se realiza y sobre todo a quién va dirigido, para qué y para quién está pensado. También podemos dejar constancia de las dificultades y de nuestras sorpresas o descubrimientos. La Introducción suele escribirse al final.

2.3. ÍNDICE

Se trata de elaborar un índice en el que nombremos cada una de las partes, capítulos o apartados.

2.4. LOCALIZACIÓN

Debemos explicar brevemente aspectos relacionados con la localización del término municipal tanto en la provincia de referencia como en la comunidad autónoma y el país también dentro del contexto europeo. Podemos incluir pequeños mapas para reflejar el término a diferentes escalas así como los municipios, provincias y/o comunidades limítrofes también con un pequeño mapa. La información podemos obtenerla de los mapas topográficos o del libro "*Los pueblos de Castilla-La Mancha*". También debemos incluir en este capítulo la información referente a las diferentes comarcas y comarcalizaciones. Se pueden presentar mapas o una explicación en la que se exponga en qué comarca natural se encuentra el municipio, en qué comarca histórica o comarca agraria. Hay otras posibles comarcalizaciones, fundamentalmente referidas a los programas europeos Leader y Proder que también son muy importantes.

2.5. CARTOGRAFÍA

Debemos especificar la cartografía que hemos utilizado y la que se puede recomendar para cada uno de los aspectos que vayamos a estudiar aunque se pueda incluir en cada uno de los diferentes capítulos. Es importante tener un buen dominio de la cartografía que nos abrirá las puertas de muchos conocimientos geográficos e históricos. Se deben citar con exactitud las fuentes utilizadas en el capítulo de las "Fuentes" indicando la fecha y edición y

el organismo. También podemos (y es muy aconsejable) usar fotografías aéreas de los diferentes vuelos, del SIG Oleícola y las ortofotos. *Éste no es un capítulo del trabajo.*

2. 6. GEOLOGÍA, GEOMORFOLOGÍA Y PALEONTOLOGÍA

Se trata de dar una información general en cuanto a Geología, Geomorfología y Paleontología. Dependiendo del municipio elegido estos tres aspectos pueden tener mayor o menor peso ya que existen municipios que disponen de muchísima información.

Se deben incluir al menos dos o tres pequeños mapas con la situación del término municipal y los principales rasgos: geología, litología, geomorfología, topografía, paleontología. Si se puede es muy ilustrativo incluir algún corte geológico. Para algunos municipios hay mucha información paleontológica y es importante reflejar al menos lo más importante.

2. 7. HIDROGRAFÍA E HIDROGEOLOGÍA

Se trata de incluir la red hidrográfica con un mapa y con una descripción sencilla pero lo más exacta posible así como la información sobre los acuíferos también con mapas. Hay muchos aspectos culturales e históricos que se podrían también incluir en este apartado así como aspectos relacionados con el grado de conservación o destrucción, los principales problemas ecológicos, los conflictos sociales derivados del tema del agua si los hubiera, etc.

2. 8. CLIMA

Se trata de aportar al menos una descripción general del clima y podemos incluir algunos gráficos con precipitaciones y temperaturas (climodiagramas).

2. 9. VEGETACIÓN Y FLORA

La vegetación podemos representarla en un pequeño mapa sintetizando y atendiendo a criterios de formaciones o de comunidades. Para la flora podemos exponer los datos más relevantes. La información disponible suele ser muy especializada y se debe resumir mucho. Por ejemplo, la provincia de Albacete cuenta con unas 2.900 especies de plantas vasculares y el Parque Nacional de Cabañeros cuenta con unas 1.200 especies pero se trata de resumir dando una idea del conjunto. Se pueden dar datos generales y algún detalle de las plantas más frecuentes, su utilización, su importancia en el paisaje o en la economía o en la cultura popular. Se pueden usar las

descripciones de las relaciones Topográficas de Felipe II o las del Cardenal Lorenzana y comparar con la actualidad. Además de los mapas de Cultivos y aprovechamientos o de los mapas forestales también podemos obtener la información de los mapas topográficos y de las ortoimágenes con el procedimiento del papel vegetal o de seda.

2. 10. FAUNA

La fauna, fundamentalmente vertebrada, puede presentarse con unas breves pinceladas y añadir unos listados con las especies ya que existen atlas y otros trabajos bastante detallados publicados. Si no se dispone de toda la información se pueden enumerar las especies más típicas y representativas. Aunque la fauna invertebrada es la más abundante y variada no es fácil su conocimiento pero en el caso de que se conozcan datos científicos o divulgativos de cierta fiabilidad se pueden incluir. Es posible que encontremos información sobre endemismos, nuevas especies para la ciencia o curiosidades que merezcan la pena conocerse. También se pueden realizar mapas en el caso de que se conozcan las distribuciones de determinados animales, grupos, clases o comunidades.

2. 11. ESPACIOS NATURALES PROTEGIDOS

Aunque no todos los municipios cuentan con Espacios Naturales Protegidos, en caso afirmativo debemos representarlos en el correspondiente mapa y dedicar unas páginas a su descripción aportando la información más importante como las razones por las que se protege, la legislación y las fechas más significativas, los valores ambientales y paisajísticos o los aspectos culturales del municipio relativos a ese espacio. En el caso de que no se encuentre ningún Espacio Natural Protegido ni en vías de protección podemos aportar la información de los municipios y comarcas más cercanas, por lo menos de forma genérica.

2. 12. PREHISTORIA

En este apartado se trataría de presentar los datos más importantes al respecto para dar una idea general. En caso de no disponer de información en el término municipal se puede aportar información más general de los municipios limítrofes o de las comarcas más cercanas.

2. 13. HISTORIA ANTIGUA Y MEDIEVAL

Igual que el punto anterior. Podemos introducir en este capítulo la etimología del nombre del municipio o los diferentes nombres de los

topónimos más importantes como el del municipio. El río o ríos y otros posibles núcleos de población como aldeas, anejos o despoblados.

2. 14. HISTORIA MODERNA

Igual que el punto anterior.

2. 15. HISTORIA CONTEMPORÁNEA

Se trata de dar una visión de conjunto de la evolución del pueblo en los últimos dos siglos y debemos considerar éste quizás como el período más importante y con mayor importancia en lo que queda y hay en el municipio. A menudo se cae en el error de estudiar y describir pormenorizadamente otras épocas y pasar por alto la más cercana. Las fuentes son muy abundantes y debemos presentar la realidad con un enfoque global y sintético.

2. 16. DEMOGRAFÍA

La evolución de la población a lo largo de la Historia nos da una imagen bastante aproximada del devenir histórico de un municipio. Existen datos fiables desde mediados del siglo XIX para casi todos los municipios de Castilla-La Mancha. Los datos anteriores podemos obtenerlos de estudios históricos, de diccionarios y otras fuentes históricas. La realidad de la inmigración no debemos obviarla y, con la información disponible debemos dedicar un apartado a describir este colectivo.

2. 17. EL CASCO URBANO

Se trata de aportar un plano urbano de la población y si es posible presentar algunos datos de la evolución histórica del mismo. Debemos incorporar una breve descripción del mismo y la ubicación de los edificios públicos, de los servicios, de los comercios y los monumentos protegidos. En muchas ocasiones la trama urbana es una especie de "fósil", de huella del pasado, de toda una forma de concebir el hecho urbanístico cargado de información y de valor patrimonial. Además podemos describir la vivienda tradicional frente a las nuevas construcciones y nuevas formas de uso del territorio.

2. 18. LA ECONOMÍA

Debemos describir los aspectos económicos más importantes de un municipio y, contando con la información histórica, esbozar una evolución histórica usando las fuentes que se ofrecen.

2. 19. INFRAESTRUCTURAS Y VÍAS DE COMUNICACIÓN

Debemos incluir un pequeño mapa con las infraestructuras y las vías de comunicación de nuestro término municipal

2. 20. PATRIMONIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO-POPULAR-INDUSTRIAL...

El Patrimonio de un municipio es una fuente extraordinaria de conocimiento. No se exagera si se dice que el Patrimonio está en serio deterioro e incluso en pleno proceso de destrucción, a pesar de esfuerzos públicos y privados, de leyes y proyectos más o menos acertados. El mero hecho de conocer el Patrimonio nos dará una idea del grado de deterioro en el que se encuentra y de las muchas posibilidades educativas que atesora.

3. BIBLIOGRAFÍA, CARTOGRAFÍA, HEMEROGRAFÍA, VIRTUALGRAFÍA

Es muy importante citar siempre-y hacerlo correctamente-las fuentes de información utilizadas. Debemos reflejarlas al final del trabajo si bien es aconsejable que se refleje por capítulos aunque haya que repetir citas. Se pueden incluir algunos capítulos más como el de "Informantes".

3. 1. FUENTES ORALES

Si recurrimos a entrevistas o utilizamos información oral debemos reflejar la autoría de las mismas. Se puede hacer un listado de los "Informantes" incluso si se trata de miembros de la familia o de alumnado de nuestros colegios.

3. 2. FUENTES QUE DEBEMOS UTILIZAR

Son muchas las fuentes que se pueden utilizar para conocer un municipio. Lo ideal es recurrir al mismo municipio, a su observación y a la recogida de información y el trabajo de campo, sin embargo hay información que debemos buscarla en fuentes bibliográficas o cartográficas, por ejemplo.

En el caso de Castilla-La Mancha contamos con el Centro de Estudios de Castilla-La Mancha, que se encuentra ubicado en la Facultad de Letras de Ciudad Real. El Centro cuenta con página web (uclm/ceclm.es) con muchísima información virtual. Además contamos con las bibliotecas universitarias y las públicas en cuyas secciones locales suele haber bastante información. Las páginas web de algunos organismos oficiales o privados también ofrecen bastante información que nos puede servir. Existen varias revistas de Estudios en cada provincia y de diferentes disciplinas que nos

pueden proporcionar mucha información como los Cuadernos de Estudios Manchegos, la Revista de Estudios Albacetenses, los Anales Toledanos, Almud, Cuadernos de Estudios Manchegos, Oreto...Así mismo existen publicaciones de ámbitos geográficos, históricos y de otras disciplinas que también publican trabajos sobre Castilla-La Mancha. También debemos tener en cuenta que cada vez son más los municipios que cuentan con publicaciones sobre su Historia y su Geografía a los que podemos acudir.

Diccionarios y otras fuentes:

Existen otros diccionarios y fuentes que también se pueden utilizar como el Espasa, y otras enciclopedias y diccionarios de Castilla-La Mancha. La Biblioteca *Añil* cuenta ya con veinticinco títulos publicados de temática exclusivamente castellano-manchega. Especialmente útil puede ser el Sig oleícola, que se encuentra en la Página del Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación (mapya.es) para ver la fotografía aérea del término municipal y de los colindantes, la vegetación, los cultivos o la estructura de la propiedad de la tierra.

Además de la bibliografía de las correspondientes asignaturas se puede trabajar con los siguientes materiales:

BENÍTEZ DE LUGO, L., ESTEBAN BORRAJO, G. Y HEVIA GÓMEZ, P. [2004]: *Prototografía y Antigüedad en la provincia de Ciudad Real (800 a.c.-500d.c.)*. PUertollano: Ediciones CG.

BOADA, M. [1994]: «Educación ambiental: cambios imprescindibles». En: *Ecosistemas*, n.º 8, pp. 4-5 (Asociación Española de Ecología Terrestre, Departamento Interuniversitario de Ecología, Facultad de Biología, Universidad Complutense de Madrid, Madrid).

CIRUJANO BRACAMONTE, S. Y MEDINA DOMINGO, L. [2002]: *Plantas acuáticas de las lagunas y humedales de Castilla-La Mancha*. Madrid: Real Jardín Botánico, CSIC y Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

CONSEJERÍA DE ECONOMÍA Y ADMINISTRACIONES PÚBLICAS (ed.): *Anuario Estadístico*. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

CORCHADO SORIANO, M. [1982]: *El Campo de Calatrava: Los pueblos*. Ciudad Real: Instituto de Estudios Manchegos, Diputación Provincial de Ciudad Real. [Cuenta con otros dos volúmenes con abundante información histórica y otros trabajos interesantes como el de toponimia].

- CRUCES DE ABIA, J. ET. AL. [1998]: *De la noria a la bomba. Conflictos sociales y ambientales en la cuenca alta del río Guadiana*, Bilbao: Bakeaz.
- DEL VALLE CALZADO, A. R. [1997]: *La Desamortización de Madoz en la provincia de Ciudad Real*. Ciudad Real: Instituto de Estudios Manchegos, CSIC.
- [1996]: *Desamortización y cambio social en la Mancha, 1836-1854*. Ciudad Real: Diputación de Ciudad Real Biblioteca de Autores y Temas Manchegos.
- DÍAZ MORENO, J. L. ET AL. [1990]: *Atlas de Castilla-La Mancha*. Toledo: Servicio de Publicaciones de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- DOADRIO, I. [2001]: *Atlas y Libro Rojo de los Peces Continentales de España*. Madrid: Dirección General de Conservación de la Naturaleza, MIMAM.
- ELÍAS CASTILLO, F. Y RUIZ BELTRÁN, L. [1981]: *Estudio agroclimático de la región Castilla-La Mancha*, Toledo: Junta de Comunidades Castilla-La Mancha, Madrid, 274 págs.
- GARCÍA RAYEGO, J. L. [1994]: *Mapa geomorfológico de la Comarca de los Montes - Campo de Calatrava*. Toledo: Servicio de Publicaciones de Castilla-La Mancha.
- [1995]: *El Medio Natural en los Montes de Ciudad Real y el Campo de Calatrava*. Ciudad Real: Biblioteca de Autores y Temas Manchegos, Diputación de Ciudad Real.
- GRUPO AL-BALTITHA [1985]: *Los pueblos de la provincia de Ciudad Real a través de las descripciones del Cardenal Lorenzana*. Toledo: Caja de Ahorro de Toledo.
- HERVÁS Y BUENDÍA, I. [1899]: *Diccionario histórico, geográfico, biográfico y bibliográfico de la provincia de Ciudad Real*. Ciudad Real.
- LARA BLÁZQUEZ, P. Y MASA CABRERO, F. (Coords.) [1994]: *Guía del Patrimonio Histórico de Castilla-La Mancha*. Toledo: Servicio de Publicaciones de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- LARRUGA, E. [1792] *Memorias políticas y económicas sobre los frutos, comercio, fábricas y minas de España, con inclusión de los reales decretos, órdenes, cédulas, aranceles y ordenanzas expedidas para su gobierno y fomento. Tomo XVII Trata de la población, frutos, minas y*

manufactura de seda, lana, lino, cáñamo y esparto de la provincia de la Mancha". Madrid.

MADOZ, P. [1845-1850]: *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de Ultramar*. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

MANGAS NAVAS, J. M. [1992]: *Cuadernos de la Trashumancia nº 0. Vías Pecuarias*. Madrid: ICONA.

MÁRQUEZ SÁNCHEZ, F. [1992]: *Fauna de Castilla-La Mancha. II Mamíferos, anfibios y reptiles*. Toledo: Servicio de Publicaciones de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

MARTÍ, R. [2003]: *Atlas de las aves reproductoras de España*. Madrid: SEO y Dirección General de Conservación de la Naturaleza", MIMAM.

MARTÍN RUANO, S. [2003]: *El estudio del medio ambiente en la Institución Libre de Enseñanza. Un antecedente de Educación Ambiental en España*. Madrid: UNED Ediciones, Editora Regional de Extremadura.

MARTÍN HERRERO, J. ET AL. [2003]: *La vegetación protegida en Castilla-La Mancha. Descripción, Ecología y Conservación de los hábitat de Protección Especial*. Madrid: Iberdrola, CSIC, JCCM, FEOGA,

MUÑOZ JIMÉNEZ, J. [1976]: *Los Montes de Toledo, estudio de geografía Física*. Oviedo: Instituto Juan Sebastián Elcano.

PALOMO, L., J. Y GISBERT, J. [2002]: *Atlas de los Mamíferos Terrestres de España*. Madrid: Dirección General de Conservación de la Naturaleza. Ministerio de Medio Ambiente, SECEM y SECEMU.

PANADERO MOYA, M. (Coord. y dir.), [1986]: *El Medio Físico de Castilla-La Mancha*". I Reunión de Estudios Regionales de Castilla-La Mancha. Villarrobledo (Albacete): Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Villarrobledo, Vol.III.

PILLET CAPDEPON, F. [1984]: *Geografía Urbana de Ciudad Real, 1255-1980*. Madrid: Akal editor.

(Dir.) [1988]: *El Espacio Rural de Castilla-La Mancha* II Reunión de Estudios Regionales de Castilla-La Mancha. Ciudad Real: Diputación de Ciudad Real, Biblioteca de Autores y Temas Manchegos.

- (Coord.) [1991]: *La provincia de Ciudad Real (I): Geografía*. Ciudad Real: Diputación de Ciudad Real, Biblioteca de Autores y Temas Manchegos.
- PLEGUEZUELOS, J. M., MÉRQUEZ, F. Y LIZANA, M. (Ed.) [2002]: *Atlas y Libro Rojo de los Anfibios y Reptiles de España*. Madrid: Dirección General de la Conservación de la Naturaleza, MIMAM.
- PURROY, F. J. [1997]: *Atlas de las aves de España (1975-1995)*. Barcelona: Sociedad Española de Ornitología SEO/BirdLife, Lynx Edicions.
- SÁNCHEZ LÓPEZ, L. [1989]: «Apuntes para la Enseñanza-Aprendizaje de la Geografía de las Localidades de Ciudad Real». En: *Revista Plantel* n.º 1, Escuela Universitaria de Magisterio de Ciudad Real, UCLM, Ciudad Real.
- [1997]: «Nuevas tecnologías aplicadas a la Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía, Historia y Arte de la provincia de Ciudad Real» En: *I Congreso Internacional de Nuevas Tecnologías en Educación*. Madrid: UNED.
- SERVICIO DE COOPERACIÓN A MUNICIPIOS [1999]: *Estimación de los niveles de renta por habitante en los municipios de la provincia de Ciudad Real*. Ciudad Real: Diputación Provincial de Ciudad Real.
- VIÑAS, C. Y PAZ, R. [1975]: «*Relaciones histórico geográficas estadísticas de los pueblos de España hechas por iniciativa de Felipe II*». Madrid, CSIC.
- VV.AA. [1997]: *Parque Nacional de Cabañeros*. Madrid: Editorial Ecohábitat.
- VV.AA. [1997]: *Parque Natural Lagunas de Ruidera*. Madrid: Editorial Ecohábitat,.
- VV.AA. [2000]: *Humedales de Ciudad Real*. Ciudad Real: Diputación de Ciudad Real, Biblioteca de Autores Manchegos.

Además de leer el texto anterior en clase, se explican las dudas, se muestran algunas referencias bibliográficas, se trabaja el MTN y cada alumno y alumna hace los suyos en el aula y se muestran fuentes virtuales con el proyector así como se muestra abundante "realia".

4. LA GEOGRAFÍA COMO ÁREA

La Geografía es la disciplina que más puede facilitar ese conocimiento del Medio, sin desdeñar otras ni pretender excluir ni disciplinas ni personas o trabajos. Resulta chocante que se eliminen horas en etapas educativas

superiores y que no se contemple como área cuando en otros países se está produciendo precisamente una clara revalorización. Se plantea por ejemplo que el área de Geografía es más un área instrumental y en ese sentido se está trabajando en todos los niveles educativos. Su capacidad descriptiva, de síntesis y para organizar el pensamiento, para interrelacionar y comprender la hace una herramienta extraordinaria. Ya es considerado como un clásico que se está “trasponiendo” a otras áreas de conocimiento el trabajo «Pensar a través de la Geografía» (*Thinking Through Geography* de David Leat, 1998). Por cierto que para un geógrafo no resulta difícil detectar algunos errores en la nueva Ley de Educación que evidencian precisamente esa falta de importancia concedida al área, errores que puede que se transmitan a cientos de miles de personas.

5. ALGUNAS FUENTES VIRTUALES

Cada vez son más las fuentes de información que se incorporan a la llamada “red de redes”. Dentro de las diferentes páginas web podemos encontrar un sinfín de informaciones pero debemos intentar buscar las fuentes primarias. Es preferible consultar el texto en edición facsímil de las Relaciones Topográficas de Felipe II o las contestaciones del cardenal Lorenzana a leer algún resumen de las mismas, por ejemplo. Por eso es preferible buscar en páginas concretas en lugar de usar buscadores que pueden presentar mucha información pero no siempre válida.

Existen páginas de todos los ministerios (sólo nos interesan los que ofrecen información concreta sobre nuestro objeto de estudio) y de sus correspondientes servicios de publicaciones, así como de las diferentes instituciones o dependencias. El Ministerio de Agricultura ofrece varios SIG (Sistemas de Información Geográfica) que incluyen mapas y fotografías aéreas o de satélite como el “sig oleícola” (www.mapa.es). El Ministerio de Medio Ambiente ofrece igualmente mucha información incluyendo libros a texto completo, informes y conexiones (links) con otras páginas. (www.mma.es). Otros ministerios u organismos de ámbito nacional también ofrecen información muy valiosa y detallada sobre todos los municipios como el Instituto Nacional de Estadística (www.ine.es)

Las comunidades autónomas en general y la de Castilla-La Mancha (www.jccm.es) en particular cuentan con abundante información y links a veces interesantes. Dentro de la página de la Junta de Comunidades podemos dirigirnos al portal de educación. Otras instituciones como las diputaciones provinciales ofrecen información sobre todos los municipios (la

Diputación de Ciudad Real tiene la página (www.dipucr.es) y muchos ayuntamientos cuentan ya con sus propias páginas así como las mancomunidades.

La Universidad de Castilla-La Mancha ofrece la posibilidad de conectarse a la biblioteca universitaria y al Centro de Estudios de Castilla-La Mancha que ofrece mucha de la información con la que cuenta de forma virtual y gratuita (www.uclm.es/ceclm/)

Muchas más son las páginas que podemos consultar pero no quiero acabar sin comentar que existe un servidor –earth.google.es– que ofrece fotografías de satélite de todo el planeta y que ahora están proliferando los llamados “mash ups”, término procedente de la cultura (o contracultura) “hip hop” y que consiste en páginas elaboradas por particulares que unen diferentes fuentes como el referido earth.google.es con imágenes e informaciones de los lugares a los que “nos acercamos” (imaginemos una fotografía de satélite de todo el planeta en la que nos vamos aproximando a la península, nos seguimos acercando a nuestra provincia y después a nuestro municipio. Llegará un momento en que no nos podamos acercar más y en ese momento, si algún usuario ha colgado por ejemplo textos o fotografías podemos acceder a ellas). Además podemos optar por la posibilidad de ver el mapa o la fórmula mixta de la fotografía de satélite con nombres sobreimpresos. Si bien no es utilizable en el trabajo si que es una herramienta muy interesante para conseguir una visión de conjunto de nuestro municipio, de la comarca, de la cuenca hidrográfica o de otras unidades posibles y a su vez es susceptible de ser trabajado en aulas de ordenadores o en aulas dotadas con proyector.

A continuación se presenta un listado de librerías o tiendas especializadas en temas geográficos, medioambientales o de cartografía:

| | |
|--|--|
| www.altair.es ; | www.weboryx.com ; |
| www.casadellibro.es ; | www.tiendaverde.org ; |
| www.mapasperseo.com ; | www.libreriadesnivel.com ; |
| www.libreriagea.com ; | www.catarata.org ; |
| www.mundiprensa.com ; | www.agrolibreria.es ; |
| www.natuweb.com ; | www.laceiba.com ; |
| www.tierradefuego.es ; | www.iberlibro.com |

CODA
VARIA BIBLIOGRÁFICA

VARIA BIBLIOGRÁFICA

AA.VV. [2007]: *Ediciones infantiles. Mis primeros clásicos*. Diario *El País*, S.L.

Las aventuras de don Quijote han abierto el domingo 21 de enero de 2007 la colección de treinta obras clásicas ilustradas para los más pequeños y entre las que se encuentran también *El Cid*, *El Lazarillo* y *Rinconete y Cortadillo*, por citar sólo a los clásicos españoles de esta colección. La adaptación de los textos del *Quijote* ha corrido a cargo de Nuria Ochoa y las ilustraciones son de Alicia Ginebreda. La colección va dirigida a niños de entre 5 y 12 años y de la coordinación general se ocupa Santillana Ediciones Generales, S.L.

Esta edición suscita de nuevo el tema de las ediciones adaptadas, su utilidad didáctica y la pregunta de más complica respuesta sobre si los clásicos tienen o no cabida en la escuela. En caso afirmativo, hay que explicar el cómo y el para qué. Justo el día antes de aparecer este primer título de la colección, el diario *El País* traía un amplio artículo titulado "Un 'Quijote' para niños". En él la ilustradora dice que ha querido dar una expresión de felicidad a los dibujos y Nuria Ochoa, por su parte, dice que se ha fijado en lo que le ha parecido más divertido de la obra de Cervantes, en su parte humorística. Y nos explica cuál ha sido intención:

El propósito es acercar al niño aquello que no está escrito para él, tratando de llegar a él con un vocabulario y una sintaxis que le resulten cercanas; esta lectura de ahora abrirá su apetito lector de mañana. (p. 42)

Fernando Savater titula su colaboración «La literatura de referencia», y se muestra partidario de las adaptaciones de los clásicos para abrir el apetito lector, «aunque algunos puritanos pueden sentir urticaria». Y yo mismo, en mi artículo «Los *gigantemolinos* sobrevuelan el aula de educación infantil» respondo afirmativamente a la pregunta de "¿El *Quijote* también en educación infantil?". La respuesta, obviamente, es afirmativa. Naturalmente, lo que proponemos es una toma de contacto lúdica, y vamos a abundar en ese carácter con los personajes principales del *Quijote*¹. Pero, como decía, la respuesta es complicada. Así, Antonio Rey Hazas en la ponencia que

¹ Cano Vela, A. G. y Pastor Comín, J. J. [2006]: *Don Quijote en el aula. La aventura pedagógica*. Ciudad Real: Universidad de Castilla La Mancha, p. 43.

reproduce el nº 1 de esta misma revista y que tituló. “Los clásicos en la enseñanza del español” dice:

La necesidad docente de leer a los clásicos de nuestra literatura no se ha cuestionado nunca, hasta nuestros días, en que se ha ido, poco a poco, sustituyendo por una literatura infantil bastante mediocre, con algunas excepciones [vid. *Multiárea*, 1, 111].

Se lamenta de que el *Quijote* apenas llega hoy a nuestros alumnos, aunque confía en que los profesores sabrán encontrar el camino: puesta en común de lecturas individualizadas, lectura de partes o bloques con sentido, o la lectura completa de una de las partes del *Quijote*. El español y nuestros clásicos mantienen una relación “imprescindible” y cervantismo y quijotismo son los símbolos de identidad de nuestro idioma en el mundo. Para abundar más en su idea, Antonio Rey aduce argumentos de Luis Landero y Antonio Muñoz Molina .

Para concluir esta presentación de la colección *Mis primeros clásicos*, y más concretamente esta primera entrega de *las aventuras de Don Quijote* quiero decir que vale como una primera aproximación a los niños, que es el objetivo que confiesa la responsable de esta adaptación, Nuria Ochoa.. Pero yo situaría antes de los 12 años el primer contacto con la lengua de Cervantes, que es en definitiva el objetivo final. A los diez años, y aún antes ya puede leer el maestro en la escuela algún episodio del *Quijote* tal y como lo escribió su autor. *Llaneza* y *naturalidad* son los términos que mejor definen el ideal lingüístico de Cervantes, según sus más cualificados críticos. No debe importarnos que no entiendan cabalmente su sentido. Eso probablemente no llegaremos a entenderlo del todo nunca por muchas lecturas que hagamos. Pero seguro que el lenguaje cervantino siembra la inquietud y la curiosidad en los niños y provocará la lectura autónoma en su momento. Imprescindible, sin duda, la implicación de la familia en la lectura de los clásicos compartida con los hijos. Si se da este otro requisito junto con el adecuado tratamiento en la escuela y más tarde en el instituto, el éxito está garantizado. No es el momento, pero no puedo dejar de mencionar la necesidad de mejorar las estrategias de lectura en la escuela y su continuidad a lo largo de toda la enseñanza obligatoria y el bachillerato. Sin una lectura comprensiva no hay lectores.

ÁNGEL G. CANO VELA

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

PENROSE, R. [2006]: *El camino de la realidad. Una guía completa de las leyes del universo*. Barcelona: Debate.

La Grecia clásica delimitó el mundo terrestre, aquel que era dominado por la generación y la corrupción, del mundo inmutable y perfecto de los cielos. Esa separación se trasladó a la ciencia. La física, que estudiaba el mundo terrestre, era una ciencia cualitativa, mientras que el cielo era estudiado por las matemáticas. La Revolución Científica abolió esa frontera, y desde el siglo XVII las matemáticas han ocupado un papel cada vez más protagonista en la descripción del mundo, tanto terrestre como celeste. El físico y premio Nobel alemán Werner Heisenberg estaba en lo cierto cuando afirmó que el desarrollo de la ciencia moderna ha dado la razón a Platón en el debate metafísico acerca de cuáles son los auténticos componentes de la realidad. Para Platón la auténtica realidad la constituían las formas abstractas. Heisenberg, como buen platónico, se deleitaba ante el hecho de que cuando se profundiza en el estudio de la materia, al final sólo quedan formas matemáticas: funciones de onda, espacios de Hilbert, operadores herméticos, tensores, etc.

El objetivo que se pretende con la nueva obra de Penrose es mostrar los principios que rigen el comportamiento del universo a través de las matemáticas. Roger Penrose es uno de los grandes matemáticos actuales; profesor emérito en la Universidad de Oxford y miembro de la Royal Society. Ha hecho importantes aportaciones en el campo de la teoría de matrices, geometría, mecánica cuántica y relatividad general. Junto con Stephen Hawking, con el que ha formado pareja científica, ha realizado trabajos en cosmología, teoría del colapso gravitatorio y agujeros negros.

Lo primero que llama la atención del nuevo libro de Penrose es su extensión, 1472 páginas. Lo segundo es que, a pesar de que su objetivo es divulgativo, está lleno de ecuaciones matemáticas. En el prólogo de la obra *Historia del Tiempo*, Hawking expuso la opinión de los editores, según la cual cada ecuación matemática que aparece en una obra de divulgación científica reduce las ventas a la mitad. Para Penrose la verdadera ciencia es aquella que sólo se puede expresar a través de las matemáticas, y sin duda no ha podido resistir la tentación de llenar el libro de ecuaciones. Además, las matemáticas que utiliza son avanzadas: cálculo en variable compleja, geometría de Riemann, series de Fourier, hiperfunciones, álgebras de Clifford y Grossmann, variedades n-dimensionales, grupos de Lie.... Su lectura es un verdadero placer y debería ser obligada para maestros, estudiantes y todas aquellas personas que deseen estar al día en los aspectos fundamentales de

los últimos avances científicos. Desgraciadamente la obra sólo está al alcance de aquellos iniciados que han realizado un largo y sacrificado aprendizaje previo en el campo de las matemáticas y de la física. En los últimos decenios hemos estado bajo la influencia de corrientes pedagógicas que tendían a dulcificar los contenidos de las llamadas ciencias duras, lo que ha conducido a rebajar de manera alarmante los conocimientos de varias generaciones en estas materias tan fundamentales. Sería deseable que la publicación de la obra de Penrose fuese el anuncio de un cambio de tendencia.

EMILIO MARTÍNEZ TORRES

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

NUEVAS CONTRIBUCIONES A LA DIDÁCTICA DE LA MÚSICA: AÑO 2006 - 2007

La lectura de libros como el de los profesores Miell, D., R. MacDonald & Hargreaves, D. J. (eds.) [2005]: *Musical Communication*. [Oxford: Oxford University Press] nos ha permitido a algunos confiar no solo en el hecho de que la experiencia musical puede situarse en el ámbito de la comunicación, sino, fundamentalmente, que se trata de una experiencia dignamente comunicable. No es frecuente realizar en el área de *Didáctica de la Expresión Musical* reseñas de trabajos que todavía no han aparecido publicados en nuestro mercado editorial. Varias son las razones que, quizá, podrían dar razón de esta costumbre. Por un lado el sentido común impone la economía de medios: ante un difícil acceso a la adquisición, difusión y distribución de tales obras, parece más oportuno centrarse en el amplio mercado editorial español centrado en la enseñanza de la música. Sin embargo, no existe tal amplio espectro de publicaciones dedicadas a la didáctica de la música. Una simple consulta a la base de datos de nuestro ISBN resulta bastante esclarecedora, pues nos informará de setenta y tres nuevas contribuciones durante el año 2006 –cifra en apariencia importante– pero sin duda alguna sesgada, ya que cincuenta y dos de estas publicaciones corresponden a proyectos escolares lanzados por editoriales privadas para el desarrollo del currículum en el aula; otras veinte ofrecen un abanico heterogéneo de intereses (desde proyectos didácticos para cátedras de conservatorios, a proyectos en formato digital en su mayoría editados por el propio autor...). De todas nuestras universidades, únicamente la Universidad de Sevilla fue responsable en el año 2006 de un DVD vinculado a la didáctica de la música [Thapa, Joseph; López Truyo, Sonia; Prats del Prado, Abel [2006] *Proyecto de educación musical infantil*, DVUD. Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías. ISBN (10):84-96377-70-9]. Creo que las ausencias no dejan de ser significativas.

Desafortunadamente no encontramos entre nuestras universidades otras responsabilidades similares. Es frecuente descubrir, eso sí, entre docentes de nuestra disciplina, documentados estudios históricos más próximos a la labor musicológica que didáctica, recuperaciones de testimonios del XVIII, reivindicaciones de maestros de provincia finiseculares en el tránsito del XIX al XX a los que el reconocimiento de la historia todavía –no sabemos si en algún momento lo hará– ha hecho justicia, e incluso concienzudos trabajos comprometidos con la filosofía de la música y sus actantes. Trabajos todos ellos sin duda encomiables y rigurosamente elaborados pero que se alejan

más allá de los límites de la discreción exigida –creo que necesaria y pertinente– en la adecuación de las propias prácticas investigadoras a la función pública docente. A tenor de estas conductas, seguramente todavía haya quien piense que es muy probable que a unos padres preocupados por las dificultades de aprendizaje de su hijo, o aquellos de cualquier alumno con necesidades educativas especiales, les resulten balsámicos el tipo de investigaciones y publicaciones arriba precitadas...

Este largo *excursus* no es sino para introducir el libro al que antes hacíamos referencia y que vio la luz en el mercado editorial internacional a principios del 2006. Me refiero al libro de Miell, D., R. MacDonald & Hargreaves, D. J. (eds.) [2005]: *Musical Communication*. Oxford: Oxford University Press, 2005. 433 pp. ISBN: 0-19-852935-X; ISBN 0-19-852936-8. Este excepcional trabajo de conjunto trata de analizar la música como un poderoso sistema comunicativo que permite al hombre compartir emociones, voluntades y sentidos más allá del babélico mundo al que nuestras lenguas maternas nos condenan. Esto hace del hecho musical un lugar especial para la interacción: un ámbito exclusivo en el que la comunicación se hace posible donde otros sistemas fracasan. Los poderosos efectos psicofisiológicos del sonido proyectados sobre el ámbito de las emociones, así como el enorme grado de sutilezas que la ductilidad expresiva del mensaje musical procura tanto para el oyente como para el intérprete y el compositor hacen que sea posible el examen de su virtualidad comunicativa desde distintas perspectivas que mutuamente se iluminan: biológica, cognitiva, social, cultural, lingüística, educativa, etc...

¿Tiene la música un lenguaje? ¿Qué estructuras construyen este lenguaje y, sobre todo, qué comunican? Quizá, y este es uno de los aspectos más novedosos de texto, en lugar de plantearse el referente del mensaje, es más sencillo abordar el resto de los canales de la comunicación explicitados por Jakobson: el canal, el emisor, el receptor, el código e incluso la naturaleza del propio mensaje. Desde las palabras preliminares de este libro, escritas por el afamado percusionista Evelyn Glennie, se inicie fundamentalmente en el tipo de cualidades que hacen de un intérprete alguien capaz de transmitir y dar vida a la experiencia musical. Los tres primeros capítulos tratan de establecer el estado de la cuestión, el marco de discusión y los principales hallazgos que en torno a la dimensión comunicativa de la música se han producido desde la psicología evolutiva y los estudios procedentes de las ciencias del lenguaje: la sintaxis, la semántica y la pragmática. La segunda sección lleva por título "Cognition, representation and communication" e incluye un amplio análisis

sobre las limitaciones comunicativas impuestas a la música desde el ámbito cognitivo, las relaciones entre música y emoción, así como el impacto sobre el hecho comunicativo de las diferentes estrategias de notación y representación de las ideas musicales, tanto en el ámbito de la escritura, educación, etc... como desde el ámbito de la actuación e interpretación.

Una tercera sección titulada "Embodied communication" expone la intervención de los procesos neuronales en la codificación y decodificación de estímulos musicales. Se analizan con peculiar los estudios de musicoterapia, el valor expresivo del propio canto y el papel del cuerpo como comunicador de la propia experiencia musical. La cuarta sección, especialmente relevante para aquellos interesados en el ámbito de la didáctica de la música, es ilustrativa desde su mismo título: "Communication in learning and education". Su lectura no deja indiferente, pues, en primer lugar, procura una importante estructura desde la cual pensar la educación musical subrayando la importancia no sólo de los patrones de expresión musical que evolucionan en el niño y que van cambiando durante su crecimiento e interacción con el medio social dado. Se destacan especialmente los procesos de adquisición de normas compartidas de "buena formación del mensaje musical" dentro del ámbito social y se diseccionan las distintas dinámicas de interacción entre niños y adultos, grupos dentro del aula y alumnos y profesores.

La quinta y última sección de este libro, "Cultural contexts of communication" adopta una perspectiva más amplia desde las disciplinas tales como la Sociología o Psicología Social. Se analiza en este sentido el valor del hecho musical como hecho de identidad, su influencia en la configuración de la acción de los movimientos políticos, su uso en los *media* (cine, TV, radio, Internet, etc...) y en el mercado. Todos estos factores, cuando menos, si bien no son capaces de determinar el sentido, ayudan a delimitar las condiciones que general el significado del hecho musical. En definitiva, la lectura y planteamientos de este trabajo colectivo nos ayuda a plantearnos interrogantes no menos importantes que los que inauguraban esta reseña: el hecho indiscutible de que la comunicación musical no pueda ser limitada al concepto reducido de lenguaje.

Junto a este excepcional estudio creo que en España deben ser destacados otros de índole más discreta pero igualmente eficaces dentro del ámbito de la Didáctica de la Música. No quiero concluir esta breve reflexión sin citar algunos de ellos:

- Asociación de Centros de Educación Infantil de Andalucía [2006]: *Educando con Música*. Granada: Conzepto Comunicación Creativa S. L, Grupo Tadel [ISBN: 978-84-96615-06-9];
- Ramírez Hurtado, C. [2006]: *Música, lenguaje y educación: la comunicación humana a través de la música en el proceso educativo*. Valencia: Tirant lo Blanch [ISBN 978-84-609-9339-1]
- Godoy García, L., y Martínez Gomez, P. [2006]: *El desarrollo musical y las pedagogías activas*. Sevilla: Fundación Ecoem. [ISBN: 978-84-611-0988-3]
- Pascual Mejía, P. [2006]: *Didáctica de la música para educación preescolar*. Madrid: Pearson Prentice Hall (libro + CD-Rom) [ISBN: 84-8322-330-9]
- Pascual Mejía, P. [2006]: *Didáctica de la música para educación infantil*. Madrid: Pearson Prentice Hall (libro + CD-Rom). [ISBN: 84-8322-303-1]
- Thapa, J. et. al. [2006]: *Proyecto de educación musical infantil*. : Sevilla: Universidad de Sevilla. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías [ISBN: 84-96377-70-9]
- Mestre, J. R. [2006]: *La música como recurso para la innovación educativa*. Badajoz: Anpe Extremadura Sindicato Independiente. [ISBN:84-611-3347-1]
- Granado Alonso, C. (coord.) [2006]: *Aspectos didácticos de la enseñanza del área de música en educación secundaria*. Sevilla: Innovación Formativa a través de Internet (CD-Rom). [ISBN (10):84-611-3732-9]
- Cruces Martín, M^a. C. [2006]: *Creatividad en la educación musical*. Almería: Tutorial Formación, S.L.L. (CD-Rom) [ISBN (10):84-96770-55-9]

Durante este año 2007 merecen ser destacadas las contribuciones detalladas a continuación.

- Lag López, N. [2007]: *Necesidades educativas especiales: educar a través de la música*. Almería: Asociación Procompal de Profesores Comprometidos [ISBN (10):84-96759-20-2]

García Bonilla, C. [2007]: *La audición musical: estrategias metodológicas para aplicar en el aula*. Almería. Tutorial Formación, S.L.L. [ISBN (10):84-96771-33-4]

Cáceres Moyano, M^a. [2007]: *El libro de música en la escuela : guía de evaluación y valoración de los libros de texto; evaluación y valoración de los textos de la editorial santillana* . Almería. Tutorial Formación, S.L.L. (CD-Rom). [ISBN (10):84-96771-41-5]

El lector podrá valorar la calidad de cada una de estas publicaciones y el profesional podrá estimar la mayor o menor adaptabilidad de tales documentos a su práctica educativa. Es muy probable que la consulta por parte del maestro, profesor de instituto o de universidad, de alguno de estos trabajos sirva para mejor orientar su acción docente ante las dificultades que esta presenta. Al menos no renuncian a su responsabilidad sobre investigación educativa. Sin duda alguna a estas iniciativas contribuyan en el futuro nuevos nombres.

JUAN JOSÉ PASTOR COMÍN

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

III CONGRESO IBÉRICO DE DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA EN CIUDAD REAL Y ALMAGRO

Durante los días 23, 24 y 25 de noviembre de 2006 tuvieron lugar los diferentes actos organizados con motivo de la celebración del III Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía bajo el título *Cultura Geográfica y Educación Ciudadana*". El evento –que se celebra bianualmente– estuvo organizado por el Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE) y la Associação de Profesores de Geografia de Portugal en colaboración con la Facultad de Letras de la UCLM y la Escuela de Magisterio de Ciudad Real.

La coordinación corrió a cargo de María Jesús Marrón Gaité y Lorenzo Sánchez López. Al congreso asistieron unas 180 personas, mayoritariamente profesorado de departamentos universitarios, de Educación Secundaria y Bachillerato. Además del numeroso grupo venido de Portugal hubo participantes de diferentes países americanos como Venezuela, Puerto Rico, Brasil y Canadá y europeos como Francia e Italia.

Se presentaron un total de 58 comunicaciones que fueron editadas y entregadas a los asistentes al inicio del congreso. En un volumen de más 800 páginas.

Las comunicaciones giraban en torno a cuatro ejes. El primer eje se centraba en *Las relaciones entre lo local y lo global y la enseñanza de la geografía a escalas interdependientes*, contando con dieciséis comunicaciones. El segundo eje estuvo dedicado a *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza-aprendizaje de la geografía en la sociedad del conocimiento*, y contó con catorce comunicaciones. En el tercer eje temático titulado *Distintos lenguajes y procedimientos para la renovación de la didáctica de la geografía en el ámbito educativo*, se contó con trece comunicaciones y en último eje dedicado a *Innovaciones didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la geografía ante las nuevas demandas sociales* hubo quince comunicaciones.

Además de las comunicaciones en torno a los temas elegidos en cada uno de los mencionados cuatro ejes se presentaron todas las comunicaciones en forma de relatoría por parte de los correspondientes relatores, a saber: José Sánchez Sánchez de la UNED, José Luis González Ortiz de la Universidad de Murcia, María Jesús Marrón Gaité de la Universidad Complutense de Madrid y Concepción Moraleda Nieto de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Tras el acto inaugural en la Escuela Universitaria de Magisterio de Ciudad Real y la presentación de un diaporama sobre la provincia de Ciudad Real elaborado por diferentes profesores del Departamento de Geografía y Ordenación del Territorio de la UCLM tuvo lugar la conferencia inaugural a cargo del catedrático y director del citado Departamento Dr. Félix Pillet Capdepón abordando el tema de la geografía en la era de la globalización y abogando por una concepción unitaria de la disciplina y por una mayor presencia de la misma habida cuenta de su gran capacidad formativa y educativa. Posteriormente los congresistas visitaron el Museo Municipal López Villaseñor siendo cumplimentados por el Ayuntamiento de Ciudad Real con un vino español.

La primera ponencia del Congreso corrió a cargo del organizador, coordinador y catedrático de Escuela Universitaria Dr. D. Lorenzo Sánchez López. Su ponencia versó sobre la relación entre lo local y lo global y la necesidad de la interdependencia de escalas para que se produzca un verdadero aprendizaje geográfico. El ejemplo utilizado de la similitud formal entre las chimeneas de las antiguas alcoholeras de Tomelloso y las nuevas arquitecturas de vanguardia como alguna del arquitecto valenciano Santiago Calatrava fueron especialmente significativas y aclaratorias.

Tanto las ponencias como las relatorías de las comunicaciones fueron presentándose según el programa previsto.

Además, en el extraordinario espacio del Palacio de los Condes de Valdeparaíso de Almagro en el que tuvieron lugar los actos académicos se montaron dos exposiciones relacionadas con la temática congresual como la de Cartografía del Centro Nacional de Información Geográfica (CNIG) y una muestra de libros de texto españoles y portugueses de geografía de gran valor e interés.

El segundo día de congreso el profesor de Historia del Arte y almagreño de cuna Enrique Herrera Maldonado hizo un recorrido con el grupo de asistentes por Almagro desvelando las claves histórico-artístico-patrimoniales de la villa. Posteriormente se asistió a una representación de unos entremeses en el marco del Corral de Comedias.

El último día se inició con la salida de campo en la que se ofertaron dos rutas, una al parque natural de las Lagunas de Ruidera y otra a Villanueva de los Infantes. La ruta de La Lagunas de Ruidera estuvo comentada por la Secretaria de la AGE y profesora de la Universidad de Alcalá de Henares

María Ángeles Díaz y por el profesor de la UCLM Manuel Antonio Serrano de la Cruz Santos-Olmo. En la ruta urbana y patrimonial de Villanueva de los Infantes el papel de guía fue para Clemente Plaza Plaza profesor de la misma villa.

Posteriormente el tomellosero, geógrafo y organizador del congreso Lorenzo Sánchez López dio una lección sobre las construcciones de falsa cúpula en el Museo del Bombo de Tomelloso.

Por la tarde ya, se clausuró el Congreso con la presentación de las últimas comunicaciones y ponencias.

Como quiera que resulta imposible resumir siquiera someramente las cincuenta y ocho comunicaciones y ponencias si que avanzamos algunas ideas. Por un lado parece haber unanimidad en la importancia educativa de la Geografía en todos los niveles y etapas educativas contrastando fuertemente este sentir con la realidad circundante en la que se van reduciendo las horas del área de Geografía con la nueva ley educativa o se elimina incluso su denominación en Educación Primaria.

Igualmente se presentaron diferentes materiales y experiencias que ponen de relieve la actualización metodológica y didáctica del profesorado, que ha adoptado tanto las llamadas nuevas tecnologías como otras herramientas y estrategias de trabajo, indagación, estudio, reflexión y aprendizaje.

Otra constante del congreso ha sido la importancia dada al entorno cercano y la necesidad de las interrelaciones globales en la era actual así como el tema de los valores.

Algunas presentaciones llamaron especialmente la atención como la de Clara Rocha Santos y Helena Magro titulada *Mapping for all ("another mapping is posible")* en la que se conjugaba el lenguaje icónico con un sentido del humor cargado de ironía y crítica a un mundo injusto y maltrecho, visto desde las representaciones cartográficas y las tiras de humor de diferentes medios. En una línea parecida se presentó la comunicación de Óscar Jerez García en la que se abordaba *El lenguaje cartográfico como instrumento para la enseñanza de una Geografía Crítica y para la Educación Ambiental* con un manejo impecable de las fuentes virtuales sin perder el rigor científico, el planteamiento didáctico y la crítica hacia los desastres ambientales de un territorio en el que aparecen varios espacios naturales protegidos conviviendo con fenómenos destructivos como la desecación de la Mancha Húmeda, la

ruiderización o la construcción de un aeropuerto privado en una ZEPA (Zona de Especial Protección para las Aves).

Muy interesantes fueron las comunicaciones y ponencias portuguesas si bien parecería acertado plantear la traducción simultánea en próximas convocatorias y la publicación de los textos en ambos idiomas para favorecer la comprensión.

También es destacable que fueron pocas las situaciones de debate quizás debido al escaso tiempo disponible debido a que se intentó cumplir el horario, ya de por sí apretado. Ésta fue una de las críticas que se hicieron a la organización por parte de algunos asistentes.

Tanto la organización como el desarrollo del Congreso fue considerado un éxito por los participantes y los miembros de los comités científico y organizador.

FRANCISCO ZAMORA SORIA
UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

CODA
EVENTOS PEDAGÓGICOS

EVENTOS PEDAGÓGICOS (2007)

JUAN JOSÉ PASTOR COMÍN
UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

MARZO, 2007

7-9

INTED2007 -International Technology, Education and Development Conference. Temas: Educación, Tecnología, Ciencia, Desarrollo. Lugar: Valencia (España). Organizadores: IATED (International Association for Technology, Education and Development). E-mail: Inted2007@iated.org.
Página Web: www.iated.org

14-15

A Shared Vision - Common agendas for schools and higher education. Annual Schools/Higher Education Conference. Temas: Especialización en grados. Lugar: Aston Business School, Birmingham. Organizan: Specialist Schools and Academies Trust. Correo electrónico: Helen.Opie@ssatrust.org.uk
Página web:

<http://www.schoolsnetwork.org.uk/Article.aspa?PagelId=237138&NodId=400>

14-17

The Sixth IASTED International Conference on Web-Based-Education (WBE 2007). Temas: Educación y Tecnología. Lugar: Chamonix, Francia. Organiza. IASTED. Correo electrónico: calgary@iasted.org.

Página web: <http://www.iasted.org/conferences/>

16

The Association of Tutors in Science Education (ATSE) Annual Day Conference: Subject knowledge and the new standards. Tema: Desarrollo de la Ciencia como sujeto de conocimiento. Lugar: Institute of Physics, London W1B 1NT. Organiza: Association of Tutors in Science Education. Correo electrónico: chris.shepherd@iop.org.

Página web:

http://www.ase.org.uk/htm/conferences/atsi/atse_venues_dates.php

20-23

Tercer Congreso Internacional de Metodología de la Ciencia y de la Investigación para la Educación. Tema: Investigación educativa. Lugar: Capeche. Organiza: Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia.

Página web: <http://www.ammci.org.mx/portal/>

21

Inclusion, Additional Support and the Changing Nature of Teaching. Tema: Cambios actuales en la educación. Lugar: Hilton Grosvenor, Edinburgh. Organiza: Mackay Hannah Ltd. Página web de la institución organizadora: <http://www.mackayhannah.com/> Conferencia Inaugural: Graham Donaldson, Correo electrónico: mail@mackayhannah.com

Página web: <http://www.mackayhannah.com/>

22

Research, Teaching and School Improvement: Linking University and School through Research. Tema: Relación entre la investigación en educación y la mejora del rendimiento escolar, la innovación del curriculum, la autoevaluación y el desarrollo profesional. Lugar: Conference venue: St. James' Park Football Ground, Newcastle upon Tyne, NE1 4ST. Organiza: Research Centre for Learning and Teaching. University of Newcastle, Joseph Cowen House, St Thomas Street..Correo electrónico. clt@ncl.ac.uk

Página web: <http://rts.cflatprojects.org/>

22

The Shock of the Old 6: The Shock of the Social: sixth annual one-day conference on educational technologies. Tema: Tecnología y Educación. Lugar: Said Business School, Oxford University. Organiza: Learning Technologies Group, Oxford University Computing Services. Correo electrónico: peter.robinson@oucs.ox.ac.uk

Página web: <http://www.oucs.ox.ac.uk/ltg/events/shock2007/>

22-24

VI Congreso EXPOEARNING 2007. Tema: E-learning. Lugar: Barcelona, Palacio de Congresos. Organiza: AEFOL. Correo electrónico: comercial@aefol.com

Página web: <http://www.aefol.com/expoelearning2007>

23

Beyond the Search Engine. Tema: Plagio e integridad académica en un mundo contemporáneo de trabajo en red y aprendizaje privado. Lugar: Said Business School, Oxford University. Organiza: Learning Technologies Group, Oxford University Computing Services. Conferenciantes: Jude Carroll (Oxford Brookes University); Prof Don McCabe (Rutgers University); Peter Taylor (Acumen Systems); Kevin Donovan FRSA (Consultant); Sara de Freitas (Birkbeck College); John Barrie (Turnitin plagiarism detection software). Correo electrónico: paul.davis@oucs.ox.ac.uk

Página web: <http://www.oucs.ox.ac.uk/ltg/events/beyond2007/>

23-25

Congreso: *De la educación socioemocional a la educación en valores.* Tema: Educación en valores. Organiza. MEC, Instituto Superior de Formación del Profesorado. Lugar. Madrid.

Página web:

<http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=6&area=formacion-profesorado>

24

Final Act or Fresh Start? What Government should do to ensure a good local school for every child. Tema: Escolarización. Lugar: Institute of Education, University of London. Organiza: National Union of Teachers and Institute of Education. Correo electrónico: sheila.dainton@ntlworld.com

Página web: <http://www.teachers.org.uk/story.php?id=3878>

26-28

CAL'07 Development Disruption & Debate. Temas: E-learning. Lugar: Trinity College, Dublín. Organiza: Elsevier/Computers and Education Journal. Correo electrónico: n.woods@elsevier.com

Página web: <http://www.cal-conference.elsevier.com>

28

Personalised Learning. Theory into practice. Westminster Education Forum Keynote Seminar. Tema: Aprendizaje y Educación 2020. Organiza: Westminster Education Forum. Correo electrónico: info@westminsterforumprojects.co.uk.

Página web:

<http://www.westminsterforumprojects.co.uk/educationforum/diary.aspx>

29-30

Primer Congreso y Segundo Simposium de Orientación Educativa y Vocacional. Tema: Orientación educativa. Lugar: Mexicali, Baja California, México). Organiza: Universidad Autónoma de Baja California. Correo electrónico: congresodeorientacion@yahoo.com.mx

Página web: <http://mx.geocities.com/congresodeorientacion/>

31 marzo-1 abril

4th International Conference on Informatics, Educational Technology and New Media in Education. Tema: E-learning. Lugar: University in Novi Sad, Faculty of Education de Sombor, Serbia. Organiza: University in Novi Sad, Faculty of Education in Sombor. Correo electrónico: iot2007@ucf.so.ac.yu

Página web: <http://www.ucf.so.ac.yu/latinica/konf%20v1/index.htm>

ABRIL, 2007

18-20

Second International Conference on Interactive Mobile and Computer aided Learning. Tema: E-learning y enseñanza virtual. Lugar: Princess Sumaya University for Technology Conference. Organiza: Princess Sumaya University for Technology, Jordan. Correo electrónico: info@icl-conference.org

Página web: www.imcl-conference.org

18-20

IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa "Sociedad, cultura y educación". Lugar: Cipolletti, Río Negro, Argentina. Organiza: Facultad de Ciencias de la Educación, universidad Nacional del Comahue. Correo electrónico: ineduc4@uncoma.edu.ar

Página web: <http://www.uncoma.edu.ar/novedades>

20-22

1er Congreso Mundial de Educación de la Infancia para la Paz. Tema: Educación para la paz. Lugar: Albacete. Organiza: Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE). Correo electrónico: info2@waece.org

Página web: <http://www.congresodeeducacionparalapaz.org/>

22-28

Creating and working together to combat social exclusion and racism. Tema: Educación y marginalidad. Lugar: Ostia, Roma (Italia). Organiza: Youth Express Network. Correo electrónico: y-e-n@wanadoo.fr

Página web: <http://www.y-e-n.net/>

25-27

III Congreso de Educación 2007. Tema: Educación. Lugar: Hermosillo, Sonora, México). Organiza: Universidad Kino. Correo electrónico: coneduca@coneducacion.com

Página web: <http://www.coneducacion.com/>

MAYO, 2007

3-5

7th International Educational Technology Conference. Tema: tecnología educativa para la innovación y el cambio en la educación: Lugar: Near East University. Organiza: Department of Computer and Instructional Technology (Nicosia, Chipre). Correo electrónico: ietc2007@neu.edu.tr

Página web: www.neu.edu.tr/ietc2007

7-9

Online Educa Madrid 2007. 7ª Conferencia Internacional de la Educación y de la Formación basada en las Tecnologías. Tema: e-learning. Lugar: Hotel NH Parque Avenidas. Madrid. Organiza: Online Educa Madrid. Correo electrónico: info@online-educa-madrid.com

Página web: <http://www.online-educa-madrid.com/>

8-12

Foro: Calidad del Modelo Educativo en el Modelo de Desarrollo Panameño. Tema: Modelos educativos. Lugar: Ciudad de Panamá. Organiza: Frente de Acción Magisterial.

Página web: <http://foroeducacionpanama.tripod.com/>

10

Research, development and innovation to enhance learning and teaching: the first year university experience. Temas: Enseñanza superior. Lugar: Edge Hill University. Organiza: Centre for Learning & Teaching Research (CLTR). CLTR, Edge Hill University, TLD Main Office, LINC Building, St Helen's Road, Ormskirk L39 4QP, Inglaterra. Correo electrónico: barnslej@edgehill.ac.uk

Página web: <http://www.edgehill.ac.uk/cltr/Events/Conference.htm>

11

SOLSTICE 2007: Researching eLearning for Innovation and Development. Tema: E-Learning, Educación superior. Lugar: Edge Hill University, Ormskirk, Lancashire, Inglaterra. Organiza: SOLSTICE Centre. Correo electrónico: boulta@edgehill.ac.uk

Página web:

<http://www.edgehill.ac.uk/Sites/SOLSTICE/Conference2007/index.htm>

16-18

Simposio Internacional 'Investigación Acción y Educación en contextos de pobreza': Un homenaje al Maestro Orlando Fals Borda. Tema: Investigación educativa. Lugar: Bogotá. Organiza: Universidad de La Salle. Correo electrónico: iaccion@lasalle.edu.co

Página web: http://evirtual.lasalle.edu.co/info_basica/portal/home.php

21-23

I Jornadas Internacionales de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de las Lenguas (Materna / Extranjera). Tema: Didáctica de la Lengua. Lugar: Córdoba, Argentina. Lugar: Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: lenguasytics@gmail.com

Página web: <http://www.lenguas.unc.edu.ar/jornadaseducacion.htm>

22

Engaging Teenagers in Library Developments. Tema: bibliotecas y educación. Lugar: Gatehouse Theatre, Stafford. Organiza: Evidence Base Research and Evaluation, University of Central England. Evidence base Research and Evaluation, 84 Aldridge Road, UCE Birmingham, Perry Barr, Birmingham B42 2SU. Programa: <http://www.ebase.uce.ac.uk/events.htm> Correo electrónico: ebase@uce.ac.uk

Página web: <http://www.ebase.uce.ac.uk/events.htm>

22-25

V Taller Internacional "Innovación Educativa - Siglo XXI" . Primer Simposio de la Red de Investigación en Ciencias de la Educación para Iberoamérica. Tema: Innovación Educativa. Lugar: Las Tunas, Cuba. Organiza: Centro de Estudios de Didáctica Universitaria de Las Tunas - Cuba, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Unesco - Chile), División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco - México, Núcleo Cumaná de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional - Venezuela, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre de Colombia. Correo electrónico: cedut@ult.edu.co

Página web: http://cedut.freesevers.com/whats_new.html

23-26

Citizenship Education in Society. Tema: Ciudadanía y Educación; Multiculturalismo. Lugar: University of Montpellier III, Francia. Organiza: CiCe (Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network) CiCe Institute for Policy Studies in Education London Metropolitan University, 166- 220 Holloway Road, London N7 8DB, Inglaterra. Correo electrónico: cice@londonmet.ac.uk

Página web: <http://cice.londonmet.ac.uk/members/cp.htm>

23-24

ALP Partners in Learning Conference 2007. Tema: Participación global en el currículum. Lugar: Radisson SAS Hotel, London Stansted Airport. Organiza: NTP Ltd. Correo electrónico: jbroomhead@ntp.co.uk

Página web: www.partnersinlearning2007.co.uk

24

3rd Annual Education Conference: Education Matters - Developing the Schools, Pupils and Teachers of Tomorrow. Tema: Debate sobre las iniciativas gubernamentales en educación. Lugar: QEII Conference Centre, London. Organiza: GovNet Events. Correo electrónico: hetal.vyas@govnet.co.uk

Página web: <http://govnet.co.uk/education07/>

29-31

International Online Conference. Assessment design for learner responsibility. Tema: estrategias institucionales en el diseño educativo. Lugar: Centre for Academic Practice & Learning Enhancement University of Strathclyde Graham Hills Building 50 George Street Glasgow. Organiza: REAP Project (Re-Engineering Assessment Practices). Correo electrónico: reapconference@inspire-research.co.uk

Página web: <http://www.reap.ac.uk/eventsADLR.html>

JUNIO, 2007

8-9

Simposio Internacional "Niños desatentos e hiperactivos. La patologización de la infancia". Tema: Necesidades Educativas Especiales. Lugar: Buenos Aires, Argentina. Organiza: Noveduc - Ediciones Novedades Educativas. Correo electrónico: simposioadd@noveduc.com

Página web: <http://www.forumadd.com.ar/>

14-16

II Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. Tema: Educación Comparada. Lugar: Buenos Aires, Argentina. Organiza: Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Correo electrónico: info@saece.org.ar.

Página web: <http://www.saece.org.ar/>

18-22

VIII Encuentro Internacional Virtual Educa. Tema: Educación Virtual. Lugar: Sao Paulo, Brasil. Organiza: Ministerio de Educación de Brasil.

Página web: <http://virtualeduca.org>

19-22

Segunda Jornadas Internacionales de Innovación Educativa: "El Espacio Europeo de Educación Superior: una Oportunidad para las Enseñanzas Técnicas". Tema: Espacio Europeo superior. Lugar: Zamora. Organiza: Universidad de Salamanca. Correo electrónico: sec_eees@usal.es

Página web: http://www3.usal.es/~EEES_EPSZ/

22-24

The times they are a-changin': researching transitions in lifelong learning. 4th Annual Conference. Tema: transición entre los aprendizajes. Lugar: University of Stirling, Escocia. Organiza: Centre for Research in Lifelong Learning. Glasgow Caledonian University, 2nd Floor, 6 Rose Street Glasgow G3 6RB , Scotland. Correo electrónico: crl@gcal.ac.uk

Página web: <http://crl.gcal.ac.uk/conf4.php>

24-30

International Society of Teacher Educators 27th Seminar. Tema: El futuro de la formación del profesor. Lugar: University of Stirling. Organiza: Joanna McPake, Christine Stephen, Peter Cope, Janey Powney, ISTE. Institute of Education, University of Stirling, STIRLING FK9 4LA. Correo electrónico: iste2007@stir.ac.uk

Página web: www.ioe.stir.ac.uk/ISTE

26-29

Fourteenth International Conference on Learning. Tema: Educación. Lugar: University of the Witwatersrand, South Africa. Organiza: Common Ground and University of Witwatersrand. Prof. Pippa Stein, Applied English Language Studies, University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa. Correo electrónico: pippa.stein@learningconference.com

Página web: <http://l07.cgpublisher.com/welcome.html>

27-29

EAN 2007 Annual Conference. Access to Success: from entry to employment. The student experience. Tema: educación / formación laboral. Lugar: National University of Ireland, Galway. Organiza: European Access Network. Correo electrónico: m.foong@wmin.ac.uk

Página web: <http://www.ean-edu.org/about/conventions.shtml>

JULIO, 2007

3-5

37th Annual SCUTREA Conference: Researching Adult Learning Communities and Partnerships in the Local and Global Context. Tema: Educación para adultos. Lugar: Queen's University Belfast. Organiza: SCUTREA and Queen's University Belfast. School of Education, 69/71 University Street, Belfast. BT7 1HT. Northern Ireland. Correo electrónico: admin-edu@qub.ac.uk Página web: <http://www.scutrea.ac.uk>

4

Designing for learning. Tema: Educación y tecnología. Lugar: University of Greenwich. Organiza: Simon Walker & Malcolm Ryan. University of

Greenwich, Maritime Greenwich Campus Old Royal Naval College, Park Row, Greenwich, London. SE10 9LS. Correo electrónico: j.morton@gre.ac.uk

Página web: <http://www.gre.ac.uk/e-conference>

5-7

Education and Extremism. Tema: educación y fundamentalismo. Lugar: Roehampton University. Organiza: Centre for Research in Beliefs, Rights and Values in Education. School of Education, Roehampton University, Froebel College, Roehampton Lane, SW15 5PJ. Correo electrónico: p.pais@roehampton.ac.uk

Página web: <http://www.roehampton.ac.uk/education/events/index.html>

6-8

Seventh International Conference on Researching Vocational Education and Training. Tema: Educación y formación vocacional. Lugar: Worcester College, Oxford. Organiza: Bill Bailey, School of Education and Training, University of Greenwich, London SE10 9LS. Correo electrónico: B.Bailey@gre.ac.uk

Página web: : <http://www.tandf.co.uk/journals/rjveconf.asp>

11

Practical Research for Education 2007 Conference: Research is important because... Tema: Investigación en Educación. Lugar: ORT House, Camden, London, Inglaterra. Organiza: NFER. Organiser's address: Kate Marshall, NFER, The Mere, Upton Park, Slough, Berkshire SL1 2DQ. Correo electrónico: k.marshall@nfer.ac.uk

Página web: http://www.pre-online.co.uk/pre_events07.asp

16-20

XXI Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa. Tema: Didáctica de las Matemáticas. Lugar: Maracaibo, Venezuela. Organiza: Asociación Venezolana de Educación Matemática, Universidad del Zulia. Correo electrónico: relme21@relme-clame.org

Página web: <http://www.relme-clame.org/>

18-21

5th International Conference on Imagination and Education "Imaginative Education: Provoking Excellence Across the Curriculum". Tema: Educación imaginativa y adecuación al currículum. Lugar: Coast Plaza Hotel at Stanley Park, Vancouver, Canada. Organiza: The Imaginative Education Research Group, Faculty of Education, Simon Fraser University, Canada. IERG, Faculty of Education. Correo electrónico: conferences@ierg.net

Página web: <http://www.ierg.net/confs/index.php?cf=2>

19-21

2do Foro Interdisciplinario sobre Educación. Instituto de Altos Estudios. Tema: Educación Superior. La responsabilidad de educar. Lugar: Montevideo, Uruguay. Organiza: IAE. Correo electrónico: foroeducacion@gmail.com

Página web:

<http://www.universia.edu.uy/eventos/ForoEducacion/infogral.htm>

22-26

The World Congress Education International. Tema: "Educators - Joining Together for Quality Education and Social Justice". Lugar: Berlín. Organiza: The World Congress Education International.

Página web: <http://www.ei-ie.org/congress5/en/>

24-27

5th International Literacy Conference (Litcon 2007): Literacy and Citizenship: Pathways to Sustainable Education. Tema: Educación y ciudadanía. Lugar: Bayview Hotel, Georgetown, Penang, Malaysia. Organiza: The International Literacy Research Unit (ILRU), University Sains Malaysia, Penang Education Department. Prof. Ambigapathy Pandian, Chairperson, School of Humanities, University Sains Malaysia, 11800 Minden, Penang, Malaysia. Correo electrónico: ambiga@usm.my

25-28

International Standing Conference for the History of Education: Children and Youth at Risk - Approaches in the History of Education. Tema: Historia de la Educación. Lugar: Universidad de Hamburgo. Organiza: Department of Education, University of Hamburg. Mrs. Sylvia Kahouaji, Ms. Susanne

Spieker M.A., University of Hamburg, Department of Education, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, Alemania. Correo electrónico: ische29@erzwiss.uni-hamburg.de

Página web: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/ische29/index.html>

AGOSTO, 2007

8-10

23rd Annual Conference on Distance Teaching & Learning. Tema: Educación a distancia. Lugar: Monona Terrace Convention Center. Organiza: University of Wisconsin-Madison School of Education/ Wisconsin, USA. Correo electrónico: distel2@education.wisc.edu

Página web: <http://www.uwex.edu/disted/conference>

15-17

The 2007 International Conference on Electronic Commerce, Administration, Society, and Education(e-CASE2007). Themes: Comercio, administración, sociedad, educación. Lugar: Harbour Plaza Hotel, Hong Kong. Organiza: Knowledge Association of Taiwan (KAT). Correo electrónico: huang@knowledgetaiwan.org

Página web: <http://www.knowledgetaiwan.org/eCASE2007/>

18-20

CIIEE '07 Congreso Iberoamericano de Informática Educativa Especial. RedEspecial. Tema: Tecnología educativa. Lugar: Mar del Plata, Argentina. Organiza: Fundación Iberoamericana para la Cooperación en Educación Especial y Tecnología Adaptativa. Correo electrónico: ciiee2007@cubaquen.com.ar

Página web: <http://capacidad.es/ciiee07/>

26-29

In Search of Identity: Dilemmas in Higher Education. 29th Annual EAIR Forum. Tema: Educación Superior. Lugar: University of Innsbruck, Austria. Organiza: EAIR Correo electrónico: eair@eair.nl

Página web: <http://www.eair.nl/innsbruck/>

28-31

Bulgarian Comparative Education Society, 5th International Conference.
Tema: Educación comparada. *Teacher Training and New Education Agenda*, Lugar: Sofía, Bulgaria. Organiza: Bulgarian Comparative Education Society (BCES). Correo electrónico: npopov.bces@mail.bg

Página web: <http://bces.conference.tripod.com/>

29-31

BPS Developmental Psychology Section Annual Conference. Tema: Desarrollo psicológico. Lugar: University of Plymouth. Organiza: British Psychological Society Developmental Section. BPSDevSec07 Conference Secretariat, Faculty of Technology, University of Plymouth, Plymouth PL4 8AA. Correo electrónico: admin@BPSDevSec07.org Telephone enquiries: +44 (0)1752 233304

Página web: <http://www.bpsdevsec07.org/default.asp>

SEPTIEMBRE, 2007

3-7

XIII World Congress of Comparative Education Societies, Tema: Living Together, Education and Intercultural Dialogue. Lugar: Sarajevo. Organiza: Mediterranean Society of Comparative Education (MESCE). Correo electrónico: wcces@uow.edu.au

Página web: <http://www.wcces.net/worldcongress/13thcongress.html>

4-6

ALT-C 2007: Beyond Control. Learning Technology for the Social Network Generation. Tema: Aprendizaje y tecnología educativa. Lugar: Last Midlands Conference Centre (EMCC) Nottingham. Organiza: Association For Learning Technology. Correo electrónico: alt@brookes.ac.uk

Página web: <http://www.alt.ac.uk/altc2007/>

5-7

Ier Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Tema: Formación del profesorado. Lugar: Barcelona.

Organiza: Universidad de Barcelona, ICE, FODIP. Correo electrónico: ice@ub.edu

Página web: <http://ice.ub.es/congresformacio/castellano/indexcast.htm>

5-8

British Educational Research Association Annual Conference. Tema: Investigación didáctica. Lugar: Institute of Education, University of London. Organiza: In Conference Ltd. 10b Broughton Street Lane, Edinburgh, EH1 3LY. Correo electrónico: bera@in-conference.org.uk

Página web: <http://www.beraconference.co.uk/>

10-11

iPED Conference 2007: Researching Academic Futures. Tema: Educación y futuro. Lugar: Coventry University Technocentre, Inglaterra. Organiza: The iPED Research Network, Coventry University Centre for the Study of Higher Education. Centre for the Study of Higher Education, Coventry University, Priory Street, Coventry, West Midlands, CV1 5FB, Inglaterra. Correo electrónico: info.iped@coventry.ac.uk

Página web: <http://www.coventry.ac.uk/iped2007>

10-11

The 2nd Sociocultural Theory in Education Conference. Temas: teoría, identidad y aprendizaje. Lugar: University of Manchester. Organiza: Sociocultural Theory Interest group (ScTIG), School of Education. ScTIG conference, LTA Office, School of Education, University of Manchester, Humanities Building, Devas Street, Oxford Road, Manchester M13 9PL. Correo electrónico: valerie.farnsworth@manchester.ac.uk

Página web:

<http://www.lta.education.manchester.ac.uk/ScTIG/2007conferenceoverview.html>

11-13

Going for Growth? School, Community, Economy, Nation. Tema: Conferencia Internacional sobre Educación y Desarrollo. Lugar: University of Oxford Examination Schools. Oxford. Organiza: UKFIET Conference, Managed by CfBT Education Trust. Sarah Jeffery, CfBT Education Trust, 60 Queens Road, Reading RG1 4BS UK. Correo electrónico: sjeffery@cfbt.com

Página web: <http://www.cfbt.com/ukfietconference>

12-14

4th Education in a Changing Environment Conference. Tema: Diversidad, aprendizaje intercultural. Lugar: University of Salford. Organiza: University of Salford. Eamon O'Doherty, Research Development Officer, University of Salford, Salford, Greater Manchester M5 4WT. Correo electrónico: ece-conference@salford.ac.uk

Página web: www.ece.salford.ac.uk

14-16

National Association of Music Educators National Conference. Tema: Investigaciones en educación musical. Lugar: University of Plymouth. Organiza: National Association of Music Educators. Helen Fraser, NAME Administrator, Gordon Lodge, Snitterton Road, Matlock, Derbyshire DE4 3LZ. Correo electrónico: musiceducation@name.org.uk

Página web: <http://www.name2.org.uk/conf/conf07.php>

19-21

Contested Qualities of Educational Research: European Educational Research Association Annual Conference 2007. Tema: Educación comparada. Lugar: Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Ghent. Organiza: EERA. Room C303/304, Crawford Building, Faculty of Education, University of Strathclyde, 76 Southbrae Drive, Glasgow G13 1PP. Correo electrónico: eera@strath.ac.uk

Página web: <http://www.eera.ac.uk/web/eng/all/annual/2007/index.html>

OCTUBRE, 2007

17-19

IV Congreso Internacional de Educación "Praxis y Diálogos en Educación" Génesis y Construcción de Escenarios Colaborativos. Tema: Educación comparada. Lugar: Mexicali, Baja California, México. Organiza: Universidad Autónoma de Baja California. Correo electrónico: congresoeducacionuabc@yahoo.com.mx

Página web: <http://mx.geocities.com/congresoeducacionuabc/>

24-26

V Congreso Internacional Sobre Historia y Prospectiva de las Universidades de Europa y América. Lugar: CD. Victoria, Tamaulipas, México. Organiza: Universidad Autónoma de Tamaulipas (Mexico), Unidad Académica de Ciencias, Educación y Humanidades, RUDECOLOMBIA, Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, Grupo de Investigación sobre la Universidad Latinoamericana.

Página web: <http://www.uamceh.uat.edu.mx/>

25-26

European Conference on Games Based Learning. Tema: Juego y aprendizaje. Lugar: University of Paisley. Organiza: Academic Conferences International. Correo electrónico: hazel@academic-conferences.org

Página web:

<http://www.academic-conferences.org/ecgbl/ecgbl2007/ecgbl07-home.htm>

NOVIEMBRE, 2007

20-23

I Simposio internacional Educación, Cuerpo y Ciudad. Tema: Educación Física. Lugar: Medellín, Colombia. Organiza: Instituto Universitario de Educación Física, Universidad de Antioquia. Página web:

<http://educacionfisica.udea.edu.co/comunicaciones/eventos.htm>

21-23

IV Congreso sobre Comunicación Social de la Ciencia CSCiencia2007. Tema: Ciencia y educación. Lugar: Madrid. Organiza: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), con la colaboración de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT). Correo electrónico: info@csciencia2007.csic.es

Página web: <http://www.csciencia2007.csic.es/>

21-23

Teaching In Public. Tema: destrezas de enseñanza. Lugar: Cardiff, Gales (Inglaterra). Organiza. Mrs. Frances Worrall.

Página web: <http://c-sap.bham.ac.uk>

26-30

XVI Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Tema: Educación a distancia. Lugar: Guadalajara, México. Organiza: Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad de Virtual. Contacto: <http://www.udgvirtual.udg.mx/encuentro/contacto.php>

Página web: <http://www.udgvirtual.udg.mx/encuentro/>

27-29

X Simposio Internacional de la SEDLL: Lengua, literatura y género. Tema: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Lugar: Baeza. Organiza. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Correo electrónico:

Página web: <http://www.ujaen.es/investiga/hum103/>

DICIEMBRE, 2007

2-5

5th International Conference on Researching Work & Learning. Tema: Investigación en trabajo y aprendizaje. Lugar: Cape Town, South Africa. Organiza: University of Western Cape And University of Cape Town. Correo electrónico: taniad.millennium@galileosa.co.za

Página web: <http://rw15.uwc.ac.za>

NORMAS DE PRESENTACIÓN DE LOS ORIGINALES

– Los artículos propuestos para su publicación tanto en español, inglés o francés deberán ser originales e inéditos y serán enviados en papel y soporte informático antes del 31 de diciembre de cada año a la siguiente dirección para su correspondiente revisión por pares: *Multiárea*. E.U. de Magisterio de Ciudad Real. Universidad de Castilla-La Mancha. Ronda de Calatrava, 3. C.P. 13003, Ciudad Real (España). Tlfno. 926 29 53 00, ext. 3202 ó 3211. Página web: <http://www.uclm.es/cr/magisterio/> . Correos electrónicos:

juanjose.pastor@uclm.es ; angelgregorio.cano@uclm.es

– Extensión máxima: 20 páginas a espacio y medio (unos 25000 caracteres) incluyendo gráficos, notas, figuras y referencias para artículos y 3 páginas (unas 800 palabras) para las reseñas. Todos los márgenes serán de 4 cms.

– La primera hoja incluirá: título de la comunicación, autor, breve CV, un resumen de 10 líneas (unas 300 palabras) en español e inglés y cinco palabras claves. Se evitarán los encabezados y numeración de páginas.

– Tipo de letra. Para cuerpo de texto y Bibliografía: Arial, con un tamaño de 11 puntos a espacio y medio. Para citas y notas a pie de página: Arial narrow con un tamaño de 10 puntos.

– Las referencias bibliográficas serán incluidas bien en el cuerpo del texto, bien a pie de página entre corchetes, apellido del autor, año y número de página: [Mosston, 1982:13]

– La bibliografía completa se presentará al final del trabajo y no a pie de página, por orden alfabético con el siguiente formato:

- Libro: APELLIDOS, inicial del nombre en mayúscula [año]: *Título*. Ciudad: Editorial. Ej: MOSSTON, M. [1982]: *La enseñanza de la educación física*. Barcelona: Paidós.
- Capítulo de libro: Ej. FERNÁNDEZ ORDÓÑEZ, I (1999): «Leísmo, laísmo y loísmo». En: BOSQUE, I., DEMONTE, V. [1999]: *Gramática descriptiva de la lengua española (I)*. Madrid: Gredos, p. 1365.
- Artículo en revista: Ej. GARCÍA MORALES, A [2001]: «Del ocio a la recreación» *La Revistilla*, n.º 3, pp. 25-26.
- Documentos en Internet: APELLIDO, INICIAL DEL NOMBRE [año]: «Título del documento» en [http:// www.\[URL completo\]](http://www.[URL completo]) (fecha en que se visitó la página). Ej.: Pastor Comín, J. J. [2005]: «La música en Cervantes» en <http://www.uclm/quijote2005/musica> (6 de agosto de 2005).

MULTIÁREA

SOLICITUD DE SUSCRIPCIÓN
SUBSCRIPTION ORDER FORM

Nombre – *Name*:

Institución – *Institution*:

Dirección postal – *Address*:

País – *Country*:

Teléfono – *Phone*:

Fax:

Correo electrónico – *E-mail*:

| | |
|-------------------------------|---|
| Instituciones 15 euros | <i>Institucional Rate 15 euros</i> |
| Particulares 18 euros | <i>Personal Rate 18 euros</i> |

ISSN: 1886 - 1024

DIRECCIÓN – ADDRESS

MULTIÁREA

E.U. de Magisterio de Ciudad Real. Universidad de Castilla-La Mancha

Ronda de Calatrava, 3. C.P. 13003, Ciudad Real (España)

Tlfno. 926 29 53 00, ext. 3202 ó 3211

Página web:

<http://www.uclm.es/cr/magisterio/>

Correos electrónicos:

angelgregorio.cano@uclm.es

juanjose.pastor@uclm.es

Nuevas Competencias Docentes del Profesorado.

ISBN: Cano Vela, Ángel G. & Pastor Comín, Juan Jose (Coords.): *Nuevas Competencias Docentes del Profesorado.* Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, 2007

ISBN – 13:

ISBN – 10::

D. L:

C.D.U: 37 Educación. 37.012 Métodos de investigación educativas. 37.02 Cuestiones generales de didáctica y metodología. 37.04 Educación respecto al alumno. Coeducación. 37.048 La orientación escolar. La tutoría. 371 Organización de la educación y de la enseñanza. 371.12 Personal docente. 371.13 Formación del personal docente. 371.27 La evaluación educativa. 371.3 Métodos y procedimientos de enseñanza. 372 Métodos, actividades y disciplinas en educación infantil/preescolar, primaria/elemental. 373 Enseñanza escolar (educación aplicada). 373.2 Enseñanza preescolar/educación infantil. 373.3 Enseñanza elemental/Educación primaria/EGB. 373.5 Enseñanzas medias/Educación secundaria. 374 Enseñanza y educación extraescolares. 374.7 Educación de adultos. 376 Educación de grupos especiales. 377 Formación técnica. Formación profesional. 378 Enseñanza superior. Universidades. Escuelas especiales. 78 Música. 782/785 Géneros musicales. 786/789 Música para un instrumento musical determinado.

IMPRESIÓN: Angama. C/ Pedro Muñoz, 1 – Pol. Ind. Larache – Tel.: 926 21 01 25 – 13005 Ciudad Real

DISEÑO DE LA PORTADA: CIDI. Universidad de Castilla-La Mancha)

COORDINACIÓN EDITORIAL: Ángel Gregorio Cano Vela y Juan José Pastor Comín

EDICIÓN: Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Ciudad Real