

# Calidad e Innovación en Educación Primaria

Calidad e Innovación en Educación Primaria



Cosme J. Gómez Carrasco  
Andrés Escarbajal Frutos (Eds.)



1ª Edición, 2014

© Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2014



ISBN: 978-84-616-7512-8

Diseño de portada: Ana Belén Mirete Ruiz



# **CALIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Cosme J. Gómez Carrasco y Andrés Escarbajal Frutos

(Editores)



# CALIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Cosme J. Gómez Carrasco y Andrés Escarbajal Frutos  
(Ed.)

## ÍNDICE

EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL PARA LA FORMACIÓN EN VALORES EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA <i>Bernardino J. Sánchez-Alcaraz Martínez, Alberto Gómez-Mármol, Alfonso Valero Valenzuela y Ernesto De la Cruz Sánchez</i>	7
INTEGRANDO LA VIDEO CONFERENCIA INTERACTIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: USO PEDAGÓGICO DE SKYPE <i>José Manuel Sáez López</i>	19
EDUCACIÓN EN ESTILOS DE VIDA SALUDABLES Y ECOLÓGICOS <i>Jesús Martínez Buendía y María del Carmen Martínez Buendía</i>	27
DOCENDO DISCIMUS, LA TUTORÍA ENTRE IGUALES COMO RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA <i>Cecilia M<sup>a</sup> Azorín Abellán</i>	37
LAS GUÍAS TURÍSTICAS, NUEVA ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA <i>Patricia Gutiérrez Rivas</i>	49
EL CUENTO COMO MEDIO PARA FAVORECER UN APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS <i>Cristina Sandoval Lentisco, Olivia López Martínez y Álvaro Carpena Méndez</i>	61
LA CANCIÓN COMO RECURSO INTERCULTURAL EN EL AULA DE PRIMARIA <i>Ana María Botella Nicolás, Rafael Fernández Maximiano, Xavier Mínguez López, Silvia Martínez Gallego, Tanya Angulo Alemán</i>	73
CONOCIENDO Y DIFUNDIENDO LA MÚSICA CULTA MURCIANA: PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA PROMOVER LA COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA EN LAS AULAS DE MÚSICA <i>Concha Carbajo Martínez, M<sup>a</sup> Esperanza Clares Clare), Ariadna Díaz Pérez), Marina Menchón Martínez</i>	85

FOMENTAR LA CREATIVIDAD EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA: DANZA CREATIVA	
<i>Elvira Carrión Martín</i>	99
LA ESCUELA Y OTROS ÁMBITOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL	
<i>Irene Martínez Cantero</i>	109
EL RAPTO DE PROSERPINA. EL FOMENTO DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE LOS MITOS	
<i>María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, María Jesús Monreal García</i>	121
UTILIZACIÓN INTERDISCIPLINAR DE RECURSOS LITERARIOS EN LA ADQUISICIÓN DEL FRANCÉS Y DEL CASTELLANO EN SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
<i>Elisa Gil Ruiz</i>	135
COMPLEMENTARIEDAD AULA-MUSEO. EL MUSEO COMO POTENTE RECURSO DIDÁCTICO DENTRO Y FUERA DEL AULA	
<i>Rosalía Castro Pérez y Javier Manresa Martínez</i>	147
EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA CREATIVA DE ANIMACIÓN A LA ESCRITURA A TRAVÉS DEL CUENTO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	
<i>Francisca José Serrano Pastor, Antonio Pérez Hernández</i>	163
UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD A TRAVÉS DEL JUEGO	
<i>José Alfonso García Martínez, Antonia M<sup>a</sup>, Sánchez Lázaro</i>	177
MUSIC@TIC: EDUCACIÓN EN LA RED	
<i>Irene Martínez Cantero, Alejandro Martínez Martínez</i>	189
CENTRO DE RECUPERACIÓN DE FAUNA SILVESTRE: UN MODELO DE INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	
<i>Ana Navarro Sequero, Gabriel Buendía Blázquez</i>	201
LA INTRODUCCIÓN SIMULTÁNEA DE LA CUENTÍSTICA ORIENTAL Y OCCIDENTAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA MEDIANTE LA HISTORIA DE LA “LECHERA”. POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DE LA LITERATURA SAPIENCIAL	
<i>Andrés Montaner Bueno, Eduardo Encabo Fernández</i>	211
DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS MEDIANTE UNA PROPUESTA MUSICAL INTERDISCIPLINAR	
<i>Rosa María Serrano Pastor</i>	223
PROPUESTA DIDÁCTICA: CONOCEMOS EL MUSEO DE BELLAS ARTES	
<i>Melodie López Franco, Carmen María Pérez Rojo, Ana Ramírez Lucas, Estefanía Valero Herrera</i>	235



¿CÓMO MOTIVAR A LOS NATIVOS DIGITALES PARA LE MEJORA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE? EL UNIVERSO WIX EN EL AULA	
<i>Cecilia M<sup>a</sup> Azorín Abellán</i>	249
IFAPI: ¿CÓMO SOIS? ¿QUÉ HACEIS? ¿QUÉ DECÍS?	
<i>Leonor Sáez Méndez</i>	263
EL APRENDIZAJE POR EXPERIENCIAS: UN EJEMPLO BASADO EN LA EDUCACIÓN VIAL	
<i>Nuria Caballero Navarro y Cristina Peñaranda Martínez</i>	275
LA APORTACIÓN LITERARIA Y CULTURAL DE CALVIN Y HOBBS EN EDUCACIÓN PRIMARIA. POSIBILIDADES DIDÁCTICAS	
<i>Eduardo Encabo Fernández, Mariano García Urrea e Isabel Jerez Martínez</i>	277
LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS EN UNA WIKI COMO HERRAMIENTA DE TRABAJO EN COMPENSACIÓN EDUCATIVA	
<i>Francisco Javier Ballesta Pagán, Raúl Céspedes Ventura</i>	295
EL COCHE SOLAR... UNA EXPERIENCIA DE AULA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA	
<i>Antonio de Pro Bueno, Javier Rodríguez Moreno</i>	311
EL CUENTO Y EL CÓMIC COMO ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA	
<i>Ana Aured Caravaca</i>	323
EL FOLCLORE INFANTIL: UN PUENTE ENTRE DOS CULTURAS, ESPAÑOLA Y RUMANA	
<i>Alexandra Daniela Oprica</i>	331
EL ACERCAMIENTO DE MURCIA MEDIEVAL A LAS AULAS DE PRIMARIA A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD ARTÍSTICA	
<i>Gloria Lapeña Gallego</i>	343
MUJERES EN EL “CINE DE ROMANOS”: UN RECURSO DIDÁCTICO NECESARIO EN 5º DE PRIMARIA	
<i>Juan Luis Posadas</i>	355
LA POTENCIALIDAD DE LA MÚSICA DE LA PUBLICIDAD COMO GENERADOR DE RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	
<i>José Manuel Azorín Delegido</i>	367
EXPERIENCIAS INNOVADORAS A TRAVÉS DE PECHAKUCHA EN EL AULA DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
<i>Sonsoles Ramos Ahijado</i>	377

ARTETERAPIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL: DESCRIPCIÓN DE UNA EXPERIENCIA REAL	
<i>Carmen M<sup>a</sup> Ferrer Peñalver, Beatriz Hernández Martínez, David López Ruiz, E. Olimpia Madrid Taverner, Victoria M<sup>a</sup> Navarro Mateos</i>	385
PROYECTO DE INNOVACIÓN EN CONOCIMIENTO DEL MEDIO: DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS MEDIANTE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA	
<i>Juan José Martínez Valero, Esperanza Moreno Reventós, Jerónimo García Sánchez</i>	395
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE EDUCACIÓN LITERARIA MEDIANTE LA INTEGRACIÓN DEL IMAGINARIO POPULAR ORIENTAL EN LAS AULAS DEL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: LAS FÁBULAS Y CUENTOS HINDÚES	
<i>Enriqueta Pacheco Poveda, Andrés Montaner Bueno</i>	409
EDUCAR DESDE LA EMOCIÓN. EL CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA	
<i>Pilar Flores Núñez</i>	419
LA DANZA Y MÚSICA TRADICIONAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA: OPINIÓN DEL ALUMNADO	
<i>Gregorio Vicente-Nicolás, Ángeles Mondéjar-Riquelme, Ariadna Díaz-Pérez</i>	433
TAREAS COMPETENCIALES PARA LA SALUD DEL ESCOLAR: EDUCANDO A TRAVÉS DE LO FÍSICO	
<i>Eliseo García Cantó, Juan José Pérez Soto, Francisco Agudo Ruiz</i>	447
MARIA DEL MAR, LA CAZAMEDUSAS: UNA PROPUESTA INNOVADORA PARA ENSEÑAR LA IMPORTANCIA DE LOS ECOSISTEMAS EN PRIMARIA	
<i>Patricia Esteve Guirao, Diana González Veracruz, Luisa López Banet</i>	459
“MUCHO MÁS QUE PLANTAR UN ÁRBOL,...SEMBRAR FUTURO”. VOLUNTARIADO AMBIENTAL COMO UN RECURSO EN PRIMARIA	
<i>Diana González Veracruz, Patricia Esteve Guirao, Luisa López Banet</i>	467
APORTACIONES DE LA IMPROVISACIÓN MUSICAL AL PROCESO EDUCATIVO INTERCULTURAL: PROPUESTAS PARA EDUCACIÓN PRIMARIA	
<i>María del Mar Bernabé Villodre</i>	477
EL APRENDIZAJE DE LA CULTURA AFRICANA A TRAVÉS DEL CUENTO EN CLASE DE FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA	
<i>Diarry Goloso</i>	489

INNOVACIÓN DIDÁCTICA E INTERTEXTUALIDAD MÚSICO- LITERARIA EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
<i>María Dolores Escobar Martínez</i>	499
ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ALUMNOS DE PRIMARIA DESDE PERSPECTIVA LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA	
<i>Lidia Pellicer García</i>	507
EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS ELECTRÓNICAS: PROPUESTA DE ACTIVIDAD DIDÁCTICA EN <i>WHATSAPP</i> PARA PRIMARIA	
<i>Lidia Pellicer García, Celia Berná Sicilia</i>	519



# EL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL PARA LA FORMACIÓN EN VALORES EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Bernardino J. Sánchez-Alcaraz Martínez, Alberto Gómez-Mármol, Alfonso Valero  
Valenzuela y Ernesto De la Cruz Sánchez

*(Universidad de Murcia)*

## **Introducción**

En los últimos años toda una serie de especialistas en educación física y deportes llevan trabajando muchos años partiendo de la premisa de que el terreno de juego deportivo es un lugar potencialmente idóneo para la transmisión de valores personales y sociales (Ruiz, Rodríguez, Martinek, Schilling, Durán y Jiménez, 2005).

Uno de los modelos que se ha mostrado más efectivo ha sido El Modelo de Responsabilidad Personal y Social (TPSR), desarrollado por D. Hellison, profesor de la Universidad de Illinois (Chicago), hace más de treinta años.

Inicialmente este modelo fue diseñado con el objetivo de que adolescentes y jóvenes de riesgo vivieran experiencias de éxito que favorecieran el desarrollo de sus capacidades personales y sociales, y su responsabilidad social tanto en el deporte, como en su vida cotidiana. Dicho modelo sostiene la necesidad de enseñar a través del deporte comportamientos y valores que mejoren la vida de los estudiantes. En concreto, asocia dos valores al bienestar y al desarrollo personal: el esfuerzo y la autogestión. También asocia otros dos valores al desarrollo y la integración social, dichos valores son, respectivamente: el respeto a los sentimientos y los derechos de los demás; y la capacidad de escuchar y ponerse en el lugar de los otros (Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005).

Hellison (2003) destaca cuatro ideas clave para definir su Modelo:

1. Integración: El profesor debe enseñar Responsabilidad Personal y Social sin separarla de los contenidos de la actividad física y del deporte. De este modo, se mantiene la conexión entre ambos gracias al interés que adquiere el estudiante con el contenido deportivo, que a su vez, le da la oportunidad de aprender

responsabilidad. Se trata de desarrollar buenas personas y no sólo buenos deportistas.

2. Transferencia: Como última fase, el participante debe trasladar las conductas y valores adquiridos en clase de educación física a otros contextos como las clases de otras materias, el patio del colegio o su casa.

3. Dar responsabilidad a los alumnos: El profesor debe otorgar responsabilidad a sus alumnos permitiendo que entren en el proceso de toma de decisiones, adquiriendo cierta autoridad en las clases. La toma de decisiones no es un hecho unidireccional sino que es el propio alumno el que toma un rol protagonista al respecto, con el riesgo de que en determinadas ocasiones pueda hacer un uso inadecuado de él.

4. Relación entre profesor y alumnos: La mayoría de las interacciones en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social están basadas sobre las relaciones personales de experiencia, honestidad, confianza y comunicación. Se hace necesario que tanto profesor como alumnos trabajen para promoverlas mediante relaciones personales. Una vez establecida esta conexión, se abre un proceso de aprendizaje interactivo.

El núcleo central del TPSR es que los estudiantes, para ser individuos eficientes en su entorno social, tienen que aprender a ser responsables de si mismos y de los demás, e incorporar las estrategias que les permitan ejercer el control de sus vidas. Cuando los adolescentes son capaces de entender y comportarse de acuerdo con estos valores han alcanzado lo que el programa denomina: Responsabilidad Personal y Social. El modelo trata de ser parsimonioso, los valores que se les transmiten a los estudiantes deben ser sencillos, concisos y pocos en número.

En el Programa, los participantes aprenden a desarrollar su responsabilidad personal y social de modo gradual, a partir de metas concretas y sencillas. Muchos de los adolescentes a los que dirigimos el programa, en un primer momento, se encuentran en el nivel 0, que se caracteriza por conductas irresponsables, falta de autocontrol, falta de respeto a los compañeros y al profesor, falta de metas a medio y largo plazo, desinterés por su futuro. Para aprender los comportamientos relacionados con los valores del programa e

interiorizar la filosofía del mismo, van aprendiendo por niveles comportamientos y actitudes que les ayudan a convertirse en personas responsables.

### **Niveles de responsabilidad**

Hellison (2003), propone cinco niveles de responsabilidad, que se presentan a los alumnos de modo progresivo y acumulativo y que define comportamientos, actitudes y valores de responsabilidad personal y social (Escartí et al., 2005) para ser desarrollados a través de la actividad física y el deporte a partir de metas concretas y sencillas. Junto a cada nivel, existe una serie de estrategias y métodos específicos a desarrollar por los alumnos y el profesor, y así poder alcanzar los objetivos que se plantean dentro de cada uno de los niveles del Modelo de Responsabilidad Personal y Social.

#### **Nivel 0: Conductas y actitudes irresponsables**

Es el nivel de partida de muchos de nuestros alumnos. Se incluye a todos aquellos sujetos que no tienen ningún conocimiento sobre los objetivos del modelo. Son alumnos que se caracterizan principalmente por ser indisciplinados y rechazar la responsabilidad de sus acciones, culpando a los demás y su entorno de las mismas (Jiménez, 2000). La misión del profesor es explicar a los alumnos los objetivos del programa que van a realizar, y su estructuración en cinco diferentes niveles que les permitirán adquirir un comportamiento responsable.

#### **Nivel I: Respeto por los derechos y sentimientos de los demás**

Una vez que el alumno se ha introducido en la filosofía y los objetivos del modelo entra a formar parte de este nivel, cuyo objetivo es el desarrollo de la Responsabilidad Personal (Jiménez, 2000).

En este nivel, el profesor debe crear en el aula o en el gimnasio una atmósfera física y psicológicamente segura donde los participantes no se encuentren intimidados o amenazados por nadie, onde cada cual pueda manifestarse libremente sin temor a ser menospreciado o burlado (Escartí et al., 2005). Los siguientes tres aspectos relacionados con el respeto son especialmente aplicables dentro del ámbito físico-deportivo (Pardo, 2008):

- *Respetar a los demás, sus opiniones, sus formas de ser y de actuar.* Cualquier tipo de violencia física o verbal debe ser evitada, tratando de construir un clima adecuado de convivencia entre los alumnos y con el profesor. También hay que tener en cuenta el respeto hacia la figura de autoridad, como puede ser el profesor, el entrenador u otro compañero. Por otro lado, si un estudiante no realiza algún ejercicio correctamente, no debería ser recriminado por sus compañeros (o el profesor) sino animado a intentarlo de nuevo.

- *Respetar las reglas básicas de convivencia.* En primer lugar, deben establecerse unas reglas comunes para ser respetadas por todos los participantes, facilitando de esta forma las relaciones personales, el clima de trabajo y la confianza. Estas reglas incluirían aspectos como: el respeto por el material y las instalaciones, asistencia regular a las clases/entrenamientos o la utilización de ropa deportiva adecuada, etc.

- *El autocontrol:* Se encuentra fuertemente ligado a los dos aspectos anteriormente mencionados.

Los estudiantes del nivel I puede que no participen en las actividades propuestas pero deben ser capaces de controlar su comportamiento lo suficiente como para no interferir en el derecho que tienen los otros estudiantes para aprender o el profesor para enseñar. Este nivel es uno de los más importantes, ya que si no se consigue un clima de respeto dentro de la clase, aspectos como la participación, la autonomía personal o la ayuda entre compañeros son muy difíciles de conseguir. En todo momento, el profesor debe trabajar para construir una atmósfera de respeto en la cual puedan darse las condiciones necesarias para que los alumnos se encuentren cómodos y puedan desarrollarse de manera libre y saludable (Pardo, 2008).

Siguiendo a Pardo (2008), las principales estrategias para poder alcanzar el respeto de los derechos y opiniones de los demás, dentro del primer nivel, son:

- *Cambiar las reglas:* para fomentar la participación se pueden cambiar las normas de un deporte de modo que, por ejemplo, todos los jugadores del mismo equipo deben tocar el balón antes de lanzar a canasta/portería o dar al menos dos toques por equipo en voleibol. En última instancia se trata de cambiar o flexibilizar las normas para que los alumnos puedan mejorar sus habilidades.



- *Hacer equipos*: cuando los alumnos tienen que hacer equipos normalmente dejan en sus elecciones los peores jugadores para el final, haciendo sentir a estos alumnos que “nadie les quiere”. Para evitar esta situación, Hellison propone elegir capitanes que tengan la responsabilidad de hacer equipos de manera equilibrada y en donde todo el mundo esté de acuerdo en participar.

## **Nivel II: Participación y esfuerzo**

Una vez que el alumno es capaz de mantener cierto autocontrol sobre su conducta pasa a formar parte de este segundo nivel, que supone la participación en las actividades de clase bajo la dirección del profesor y que demanda esfuerzo y persistencia, para no dejarse llevar por sentimientos de autoderrota y pasividad así como la presión negativa de sus compañeros (Jiménez, 2000).

El objetivo de este nivel es ofrecer experiencias positivas a los alumnos que participan en el Modelo para potenciar su implicación en el mismo y contribuir a que adquieran una visión positiva de la actividad física y del deporte que la conviertan en nuevo hábito positivo en sus vidas (Jiménez, 2000).

Este nivel tiene cuatro componentes básicos: auto-motivación, intentar nuevas tareas, tener inquietud para persistir cuando las cosas se complican y realizar una definición personal de éxito (Hellison, 2003).

Para Escartí et al. (2005), los alumnos deben elaborar sus propios criterios de éxito, pero hay algunos que se encuentran orientados al ego o a la competición, es decir, lo asocian con ganar a otros, demostrar que eres mejor que otros o que puedes hacer cosas que otros no saben; y otros, que se encuentran orientados a la tarea, ya que indican que tener éxito significa mejorar y aprender cosas nuevas, fijándose más en sus resultados que en los de los demás, y cuya principal meta será aprender y mejorar.

De este modo, los profesores encargados de aplicar esta metodología, tienen como objetivo crear un clima orientado a la tarea, y no a la competición, ya que diversos trabajos en el ámbito del deporte han demostrado la importancia de crear climas motivacionales orientados a la cooperación en vez de a la competición, ya que los participantes se encontraran más motivados por las actividades deportivas, disfrutarán en mayor grado con la actividad y tendrán intención de

seguir practicando (Escartí y Gutiérrez, 2001; Cecchini, González y Montero, 2007; Cecchini, Fernández, González y Arruza, 2008)

Dentro de este nivel las principales estrategias metodológicas para desarrollar la participación y el esfuerzo son (Pardo, 2008):

- *Modificar la tarea*: se trata de motivar a los alumnos para que participen dándoles opciones y desafiándoles para ver si son capaces de hacerlas. Por ejemplo, se les pueden plantear diferentes formas de hacer abdominales o se les puede retar para ver cuántos fondos de brazos pueden hacer en un minuto. De esta forma, se puede ir aumentando gradualmente la dificultad, pero siempre teniendo en cuenta la individualidad de cada alumno, siendo él mismo el que se va marcando el ritmo.

- *Redefinir el éxito*: “Perder es una experiencia importante para todos nosotros, pero alimentarse constantemente a base de fallos no hace bien a nadie”. Esta frase no significa que haya que evitar la competición, sino que en determinadas ocasiones se pueden dar opciones para que aquellos que quieran competir lo hagan, y los que no, puedan seguir practicando por ellos mismos o con otros compañeros. Además, los alumnos deben ser conscientes de que la mejora personal es una muestra de éxito.

- *Escala de intensidad*: se les plantea a los estudiantes que de manera personal se asignen un número entre el 10 (esfuerzo total) y el 0 (sin esfuerzo) en función del esfuerzo que piensan mostrar en una actividad concreta. De esta forma, se hacen grupos en función de la intensidad elegida para evitar conflictos con aquellos alumnos que no quieren intentarlo o les da igual. Además, luego se puede reflexionar sobre las implicaciones que tiene en un grupo que uno de los componentes no se esfuerce o el hecho de que haya ocasiones en las que uno no se siente motivado hasta que empieza a participar.

### **Nivel III. Autogestión**

Este nivel trata de fomentar la autonomía de los estudiantes, es decir, a regular su conducta por normas que surgen del propio individuo, enseñándoles a ser independientes y asumir sus responsabilidades (Escartí et al., 2005).

Siguiendo a Pardo (2008), la toma de decisiones y la planificación son los dos componentes básicos en este nivel. Se trata de crear actitudes de responsabilidad

ante las propias acciones y de fomentar estas capacidades que están estrechamente ligadas con la vida adulta. En definitiva, se busca que los jóvenes sean autónomos. La toma de decisiones es algo en lo que los estudiantes deben practicar. Todo el mundo tiene la capacidad de tomar buenas decisiones pero es necesario desarrollar dicha capacidad. Por esta razón, es importante que en cada sesión del programa se propongan diferentes opciones en donde los estudiantes deban elegir y reflexionar después de ello.

En cuanto a la planificación, Hellison (2003) destaca que los estudiantes en este nivel “deberían ser capaces de elaborar y llevar a cabo un programa personal de actividad física”. A través de la realización de este programa, los estudiantes muestran que pueden ser responsables a la hora de desarrollar su propio programa deportivo sin la permanente supervisión del profesor (Pardo, 2008).

Dentro de este nivel la principal estrategia metodológica que apunta Hellison para desarrollar la autonomía personal es (Pardo, 2008):

- *Plan personal de trabajo*: se trata de dar más poder de decisión a los alumnos, permitiéndoles realizar a ellos mismos su propio plan de trabajo con la ayuda del profesor. Este plan de trabajo ha de estar basado no sólo en los intereses sino también en sus necesidades. Es importante plantear una progresión en los objetivos a alcanzar y que éstos sean medibles, permitiendo al alumno trabajar de manera independiente y autónoma. Además, el profesor debe estar pendiente del progreso de los alumnos y hacerles partícipes del mismo. En las primeras fases de esta estrategia, el profesor puede elaborar una lista de tareas para que los alumnos la desarrollen durante una parte de la sesión.

#### **Nivel IV: Ayuda**

Este nivel se centra en dos importantes aspectos de la Responsabilidad Social: la empatía y el liderazgo. Para el desarrollo de la empatía, los estudiantes deben darse cuenta de que los demás pueden tener un punto de vista diferente del suyo y tienen que aprender a respetarlo, sabiéndose poner el lugar del otro cuando sea necesario (Pardo, 2008). Al trabajar el liderazgo, el profesor asignará a los varios alumnos el estar a cargo de un grupo, para que trabajen de forma cohesionada y sea dicho líder, el responsable de tomar las decisiones finales con respecto al grupo.

En el nivel 4, se ponen como objetivos conseguir ayudar a otros sin arrogancia y sin dogmatismo, ayudar sólo si otros precisan o quieren ayuda, tratando de evitar los comportamientos egocéntricos en los estudiantes y fomentar sus comportamientos solidarios.

Dentro de este nivel las principales estrategias metodológicas para desarrollar la ayuda y el liderazgo son:

- *Objetivos de grupo*: se divide la clase en pequeños grupos teniendo que elaborar cada uno de ellos una lista de objetivos a conseguir durante una actividad (por ejemplo: número de saltos con la cuerda o veces que se golpea el balón de voleibol contra la pared). Así, cada estudiante, en la medida de sus posibilidades, contribuye al objetivo común.

- *Entrenamiento recíproco*: dos alumnos están practicando la misma actividad, tomando de forma alternativa el rol de entrenador, para corregir los gestos del compañero.

- *El rol de líder*: todos los alumnos deben sentir que pueden ser líderes durante una sesión independientemente del nivel de habilidad motriz que tengan. De esta forma, todos pueden dirigir una parte de la sesión como el calentamiento, o incluso una sesión completa, siempre en función de su nivel de responsabilidad. Se trata de dar la oportunidad para que muestren su capacidad de liderazgo, ocupándose especialmente de aquellos compañeros que más lo necesitan.

#### **Nivel V: Fuera del gimnasio.**

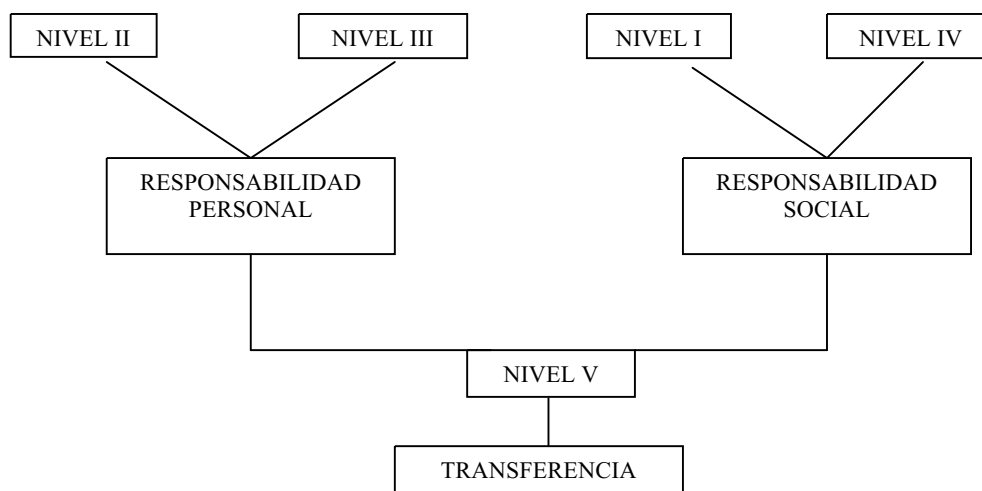
Este nivel enseña a los estudiantes a que apliquen a otros contextos de su vida (en otras clases, en el patio del recreo, en su casa, etc.) lo que han aprendido en los cuatro niveles del programa (Escartí et al., 2005).

Los estudiantes que se encuentran en este Nivel muestran respeto, esfuerzo, autonomía y liderazgo no sólo en el gimnasio, sino también fuera de él. Todo lo que han ido aprendiendo los alumnos a lo largo del programa forma ya parte de sus vidas indistintamente de dónde se encuentren. En definitiva, son individuos responsables (Pardo, 2008).

Dentro de este nivel la principal estrategia metodológica para el desarrollo de la responsabilidad en otros ámbitos junto con la ayuda y el liderazgo es:

- *Dar responsabilidades a alumnos de cursos superiores:* suele resultar una experiencia muy enriquecedora que alumnos más mayores colaboren con el profesor en las tareas de clase. De esta forma, tienen la responsabilidad de ser un ejemplo para los más pequeños y adquieren un compromiso con la comunidad.

Para finalizar, Hellison (2003) señala que los niveles II y III se centran en el desarrollo de la responsabilidad personal, mientras que los niveles I y IV desarrollan la responsabilidad social. El nivel V agrupa a todos los niveles y se centra en la transferencia a otros contextos (figura 1).



*Figura 1. Relación de cada nivel en función del tipo de responsabilidad que desarrolla (Pardo, 2008)*

### **Estructura de la sesión en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social**

Durante el desarrollo del Modelo de Responsabilidad Personal y Social, las sesiones siguen una misma estructura con el objetivo principal de que los estudiantes puedan acostumbrarse a cumplir unas normas y que sepan exactamente que se espera de ellos. De este modo, y siguiendo a Hellison (2003) y a Escartí et al. (2005), la sesión se divide en 4 partes principales:

**Toma de conciencia:** Durante los primeros 5 minutos el profesor expone los comportamientos que deben aprender y practicar ese día, en concordancia al Nivel de Responsabilidad que están trabajando. Una vez que los alumnos terminan de entrar en el aula y se sientan en círculo, el profesor expondrá de forma muy breve el objetivo educativo del día, de forma que los alumnos sepan

los comportamientos requeridos y los que no se van a consentir. A continuación, se explicará la actividad física a realizar y las normas para llevarlas a cabo.

**La responsabilidad en acción:** Durante esta fase, que ocupan la mayor parte del tiempo, es el momento de desarrollar las diferentes actividades físicas propuestas de acuerdo a los objetivos planteados, y cuyo objetivo es que los estudiantes aprendan a comportarse con responsabilidad realizando los ejercicios planteados por el profesor. El profesor debe planificar sus actividades como vehículo para enseñar la Responsabilidad Personal y Social, por lo que cualquier actividad puede ser útil, siempre que sea motivadora y tenga un significado de aprendizaje para los estudiantes.

**Encuentro de grupo:** Al finalizar la actividad física, los estudiantes se sientan en círculo alrededor del profesor y dedican un tiempo a compartir ideas, opiniones y pensamientos que han surgido durante la clase. Durante encuentro de grupo, que tiene una duración aproximada de 10 minutos, el profesor lanzará una pregunta abierta orientada a preguntar a los alumnos sobre cómo ha funcionado la actividad del día, qué han aprendido, si se han cumplido los objetivos, etc. La misión del profesor en esta fase es conducir la dinámica del grupo haciendo preguntas y dejando tiempo suficiente para que los estudiantes contesten, elaborando el profesor finalmente una pequeña conclusión sobre cómo ha ido la sesión y el modo de solucionar los problemas.

**Evaluación y autoevaluación:** Para concluir la sesión, los alumnos, sentados en círculo, durante dos o tres minutos, valoran sobre su comportamiento en clase, en relación con el nivel del programa trabajado ese día. También evalúan el comportamiento de sus compañeros y de los instructores. Esta evaluación se realiza con un gesto de mano del siguiente modo: el dedo pulgar hacia arriba indica una evaluación positiva, el dedo pulgar hacia abajo indica una evaluación media y el dedo pulgar hacia abajo una evaluación negativa.

Es importante tener en cuenta lo imprescindible de respetar el formato de la sesión, ya que los estudiantes progresarán más rápidamente cuando se les introducen rutinas bien estructuradas que ellos conocen y en las que se sienten más cómodos.

## Referencias bibliográficas

- Cecchini, J.A., González, C. y Montero, J. (2007). Participación en el deporte y Fairplay. *Psicothema*, 19, 57-64.
- Cecchini, J.A., Fernández, J. y González, C. y Arruza, J.A. (2008). Repercusiones del programa delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación*, 346, 167-186.
- Escartí, A., Pascual, C. y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad Personal y Social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2ª ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jiménez, P. (2000). Modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte. Tesis Doctoral. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, España.
- Pardo R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio Múltiple de Casos: Getáfe, L'Aquila y Los Ángeles*. Tesis Doctoral Europea, Universidad Politécnica de Madrid.
- Ruiz, L.M., Rodríguez, P., Martinek, T., Schilling, T., Durán, L.J. y Jiménez, P. (2006). El proyecto esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Revista de Educación*, 341, 933-958.





# INTEGRANDO LA VIDEO CONFERENCIA INTERACTIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: USO PEDAGÓGICO DE SKYPE

José Manuel Sáez López

*(Universidad de Murcia, Maestro de primaria de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha)*

## **Introducción**

La Sociedad de la Información mantiene una presencia y una evolución vertiginosa de las tecnologías, que están presentes en ámbitos académicos, laborales y cotidianos. En este sentido, las demandas de la sociedad actual desde la perspectiva educativa deben ir orientadas a preparar a los individuos para desenvolverse en el uso de las citadas herramientas.

Es importante, por tanto, realizar un esfuerzo formativo para la adquisición de la competencia digital, que posibilite una alfabetización digital que garantice individuos adaptados y preparados para las demandas y exigencias de la Sociedad del siglo XXI. Los docentes deben hacer un esfuerzo en su práctica reflexiva y pedagógica para mejorar sus competencias instrumentales, cognitivas y actitudinales vinculadas al uso de la tecnología educativa, para mejorar como profesionales y atender las demandas que la sociedad actual exige a la educación.

Sin este esfuerzo formativo los docentes en su condición de inmigrantes digitales (Prensky, 2001) llegarían a tener problemas en su proceso de alfabetización tecnológica que es una condición necesaria en la actualidad para acceder, buscar, seleccionar, elaborar y difundir información. En este contexto los docentes no podrían atender las exigencias de los procesos educativos en pleno siglo XXI.

LA LOE (Ley orgánica de Educación) impulsa un currículo basado en ocho competencias básicas en educación primaria y educación secundaria desde el punto de partida que supone el informe *key competences for lifelong learning* que define las competencias básicas en el contexto europeo (Education council, 2006). Cabe destacar la competencia de tratamiento de la información y mundo digital, la cual se cita en el Real Decreto 1513/2006 (BOE, 2006)

Se trata de posibilitar, por tanto, una alfabetización digital, visual y audiovisual que permita superar los riesgos y dificultades derivadas de la brecha digital, adquiriendo unas habilidades de decodificación. Desde diversos estudios (Bawden, 2002; Gutiérrez, 2003, Snyder, 2004; Monereo y otros, 2005) se subraya la importancia de alfabetización digital para propiciar destrezas orientadas al acceso y manejo de la información.

Un elemento demostrado en la integración de las TIC es el efecto motivador en los procesos de enseñanza aprendizaje (Anastasiades et al, 2010; Escudero, 1989; Lepper, 1989; Lepper and Cordova, 1992)

La importancia de propiciar un aprendizaje compartido y estructurado por medio de la interacción y la colaboración se resalta en autores de referencia en la pedagogía (Bruner, 1996; Vygotsky, 1978). La Video Conferencia Interactiva puede aportar modelos didácticos que contribuyen a desarrollar los citados beneficios pedagógicos.

Diversos estudios resaltan las posibilidades educativas de conectar aulas de diferentes colegios de distintos países (Anastasiades et al, 2010; Hashemi and Azizinezhad, 2011) con evidentes ventajas relativas a una educación intercultural un claro enfoque multicultural (Ligorio et al, 2005; O'Dowd, 2000; Robinson, 2009; Thurston, 2004), propiciando una innovación en la práctica pedagógica (Anastasiades, 2009 and Thurston, 2004).

### **Objetivos del estudio**

Los objetivos que se plantean en la presente investigación son los siguientes:

- Analizar el uso de la videoconferencia, los contenidos que se trabajan y sus posibilidades en la práctica en el aula.
- Indagar en las ventajas y problemas que presenta la utilización de la videoconferencia en el proceso de enseñanza aprendizaje en educación primaria.

### **Material y método**

Desde la perspectiva cuantitativa se aplica un cuestionario que valora las actitudes y opiniones de docentes de 28 nacionalidades (ver tabla 2) respecto al uso de herramientas de comunicación y Skype en actividades innovadoras con sus alumnos. Por tanto, la muestra la compone 46 docentes de diversos países

que pertenecen al grupo *Hello Little world* (HLW: <https://sites.google.com/site/skypershello/home>). En un principio el citado grupo cuenta con 53 docentes por lo que se da una mortalidad experimental de 7 sujetos.

EUROPA/EUROPE		AMERICA	
1.K. Z.	Austria	24.L.S.	Brazil
2.R. S	Bulgaria	25.J.J.	Mexico
3.M. V.	Croatia	26.R. T.	Peru
4.N. B	Czech Republic	27.N. B.	USA
5. S. N.	Denmark	28.B. P.	USA
6.A. Z.	Finland	29.T. A.	USA
7.A. V.	France	30. A. F	USA
8. A. G.	France	31. A.W.	USA
9. R. M.	Germany	32.B. P.	USA
10. E. K.	Greece	33.J. M.	USA
11.D. D.	Hungary	34. M. F.	USA
12. I. M.	Italy	35.K. M.	USA
13. L. D.	Lithuania	36. J. B.	USA
14. A. S. M.	Norway	37.L. R.	USA
15.A. S.	Poland	ASIA	
16.C. R.	Portugal	38.S. P.	India
17. N. S.	Russia	39.M.J.	India
18.J. M. S.	Spain	40.S. S.	India
19.T. S.	United Kingdom	41.A. R.	India
20. M. M.	United Kingdom	42. R. .N	India
OCEANIA		43.E. T.	India
21.M. G.	Australia	44.Y. Z.	Pakistan
22.A. M.	Australia	AFRICA	
23.B. S.	New Zealand	45.M. S.	South Africa
		46.M. K.	Tanzania

*Tabla 1. Docentes del estudio pertenecientes al grupo HLW.*

<https://sites.google.com/site/skypershello/home>

Tabla 2: Uso educativo de la Video Conferencia Interactiva

<b><i>DIMENSION 2: EDUCATIONAL USE OF VIDEO CONFERENCING</i></b>	1=Very low; 2= Low; 3= High; 4= Very High			
	1	2	3	4
2.1. - The contents of the Video Conference are usually intercultural (Food, traditions, customs...)	0	0	34,8	65,2
2.2. - Regarding Skype sessions, we usually work with contents from curriculum subjects (Maths, Languages, Science, History...)	0	39,1	21,7	39,1
2.3. - You tend to share your screen to show presentations to our audience.	21,7	30,4	21,7	26,1
2.4.- You usually do pre- activities before the Skype call, and post-activities after the Skype call	0	13,0	69,9	26,1
2.5.- You include the call information on your blog or wiki	28,3	39,1	10,9	21,7
2.6.- You apply collaborative activities when using Skype	0	39,1	21,7	39,1
2.7- Skyping improves students results (in any subject)	0	10,9	39,1	50,0

El instrumento aplicado es un cuestionario mixto que se plantea a los docentes en inglés, se responde a través de Google Docs, aunque 12 maestros han optado por la opción de mandar las respuestas por correo electrónico con las posibilidades que propicia la citada aplicación. La fiabilidad analizada a través del Alfa de Cronbach es de 0,713

Desde la perspectiva cualitativa, el estudio valora 8 casos en los que se mantiene una comunicación por Skype respaldada y fundamentada por proyectos. El instrumento es la observación estructurada que no se detalla por falta de espacio. Para llevar a cabo la citada observación estructurada que ayuda a reducir el problema de percepción selectiva (Cohen, 2000), se distinguen una dimensiones en la investigación y un guion para la observación estructurada.

En este documento se detalla y analiza la dimensión 2 por falta de espacio, el estudio cuenta con 3 dimensiones.

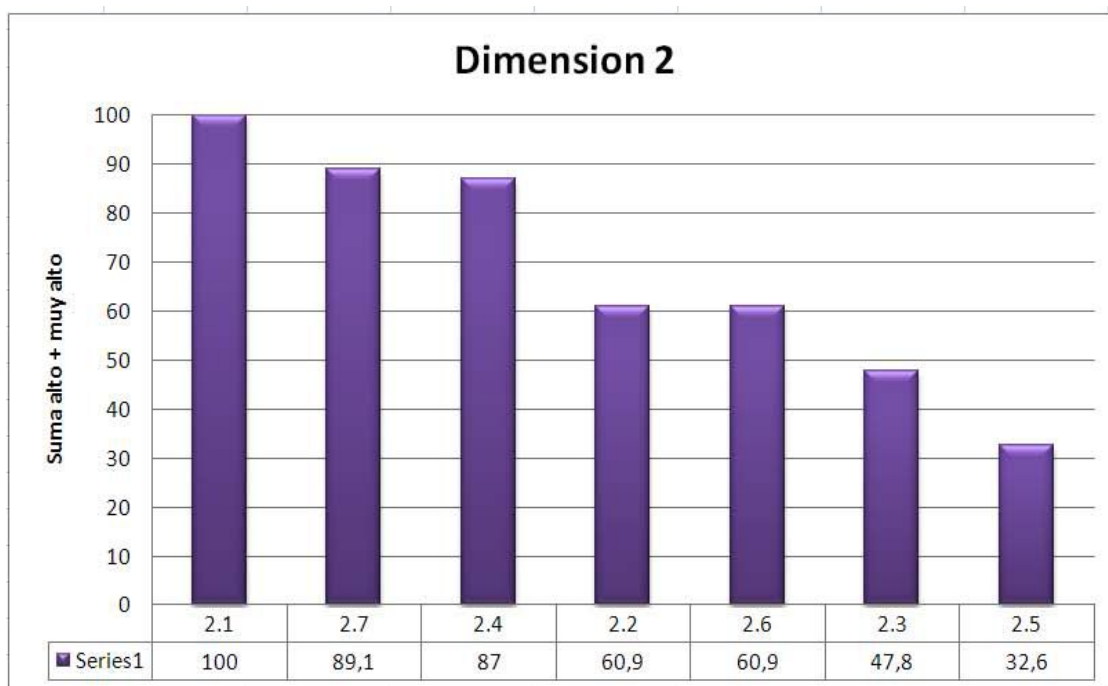


Gráfico 1. Uso educativo de la videoconferencia

## Conclusiones

Desde la perspectiva del presente estudio, las actitudes de los docentes respecto al uso pedagógico de la videoconferencia son realmente positivas, pues todos los maestros de la investigación opinan que las actividades a través de Skype aportan beneficios pedagógicos y una innovación en la práctica educativa, propician un intercambio intercultural, desarrollan la competencia digital, se mejoran destrezas de lenguaje oral, se trabaja el idioma inglés y motiva a los estudiantes.

Más de la mitad de los docentes (60%) aseguran que trabajan de un modo colaborativo e incluyen contenidos de las áreas curriculares, aunque se ha observado que estos enfoques se han utilizado en algo menos de la mitad de los casos analizados. (Dimensión 2).

Algo menos de la mitad de los docentes comparten la pantalla a través de Skype para posibilitar la presentación de contenidos (ítem 2.3) y alrededor del 30% incluyen y comparten el trabajo desarrollado en Blogs o wikis (ítem 2.5), por lo que se puede apreciar que estas prácticas son mejorables.

A pesar de que se pueden dar problemas técnicos relativos al uso de las TIC y a la conexión de Internet, en el contexto actual es relativamente sencillo desarrollar

actividades con videoconferencias, dada la disponibilidad de medios y el servicio gratuito de Skype.

En definitiva, se concluye en el presente estudio que las actitudes de los docentes ante el uso de la videoconferencia son muy positivas, que las actividades que se desarrollan principalmente con Skype tienen un componente y enfoque de enriquecimiento intercultural. A pesar de que habría que integrar los Blogs y Wikis en mayor medida y potenciar todavía más el trabajo colaborativo y por proyectos vinculado a estas prácticas, se debe reconocer que el uso de Skype mejora la competencia digital, la competencia lingüística, el uso del idioma inglés y sirve como impulso para trabajar por proyectos colaborativamente.



Imagen 1: Actividades con Skype en Educación Primaria:  
<http://ticjm.blogspot.com.es/>

## Referencias

- Anastasiades, P. (2009). *Interactive videoconferencing and collaborative distance learning for K-12 students and teachers: Theory and practice*. NY: Nova Science Publishers.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hashemi, M. & Azizinezhad, M. (2011). The capabilities of Oovoo and Skype for Language Education. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 28; 50-53.
- Education Council (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on Key Competencies for Lifelong Learning. Brussels. *Official Journal of the European Union*, 30 December 2006
- Escudero, J. M. (Dir) (1989). *Evaluación del proyecto Atenea. Informe de Progreso. Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación*, Madrid: MEC.
- Gutierrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.  
<http://www.eurydice.org/Documents/KDICT/en/FrameSet.htm>
- Lepper, M. & Cordova, D. (1992). A desire to be taught: instructional consequences of intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 16(3); 187–208.
- Ligorio, M.B., Talamo, A. & Pontecorvo, C. (2005). Building intersubjectivity at a distance during the collaborative writing of fairytales. *Computers & Education*, 45; 357–374.
- Monereo, C (coord) y otros (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Grao
- O'Dowd, R. (2000). Intercultural learning via videoconferencing: a pilot exchange project. *ReCALL*, 12; 49–61
- Prenksy, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1–6
- Robinson, J.E. (2009). Cultural exchange through Skype. *Proceedings of the DigitalStream Conference at California State University, Monterey Bay*.
- Snyder, I (Comp.) (2004). *Alfabetismos digitales. Comunicación, Innovación y Educación en la era electrónica*. Málaga: Ediciones Aljibe

Thurston, A. (2004). Promoting multicultural education in the primary class: broadband videoconferencing facilities and digital video. *Computers & Education*, 43(1–2); 165–177.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



# EDUCACIÓN EN ESTILOS DE VIDA SALUDABLES Y ECOLÓGICOS

Jesús Martínez Buendía<sup>(1)</sup>, María del Carmen Martínez Buendía<sup>(2)</sup>

*(<sup>1</sup> Colegio de Educación Infantil y Básica Salzillo de Murcia; <sup>(2)</sup> Hospital Costa del Sol de Marbella, Málaga, Hospital Hospiten de Estepona, Málaga)*

## Introducción

La Carta de la Tierra es una declaración de principios y propuestas éticas fundamentales para la construcción de una sociedad justa, sostenible y pacífica en el siglo XXI. La UNESCO avala la Carta de la Tierra como instrumento educativo en el marco de la Década de Naciones Unidas, para la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Los contenidos transversales recogidos en los artículos 39 y 40 de la Ley 17/2007, concretados en el artículo 5.4 del Decreto 230/2007, que explicitan la importancia de la educación del y en el medio natural en el contexto educativo, junto con la tendencia ecológica del pensamiento del siglo XXI justifican la necesidad de *vivenciar* en el entorno los contenidos teóricos.

Diversos proyectos educativos, entre ellos Merino (2008), proponen al docente como agente transformador en la búsqueda de un mundo mejor. Estos mismos proyectos concluyen que el abordaje tradicional fragmentado de la educación, dificulta el papel del docente en la promoción del desarrollo sostenible. El docente es conocedor de la crítica situación que atraviesa la sociedad y cómo se refleja absolutamente en el ámbito escolar.

El currículum de Educación Primaria alberga habilidades motrices, desarrollo psicomotor, actividades lúdicas... Todas ellas pueden integrarse en el medio natural desarrollando el programa de Educación Física, con la visión ético-ecológica que puede aportar la Carta de la Tierra. Es previsible así mismo que estos alumnos de Primaria, tengan una formación integradora y mayor motivación para afrontar mejor el ciclo de Educación Secundaria.

La motivación observada en la bibliografía por parte del docente, así como las barreras que percibe en mayor o menor medida, justifican la propuesta de adaptar la Carta de la Tierra, al programa tradicional de Actividad Física y Conocimiento del Medio de Educación Primaria.

## **Objetivos**

Objetivo General: Educar para un estilo de vida sostenible desde una perspectiva interdisciplinar que integre aspectos académicos, ambientales y la realidad de los alumnos.

Objetivos específicos:

1. Conocer y experimentar el medio natural que nos rodea a través de la Carta de la Tierra.
2. Expresar mediante el juego y las actividades lúdicas los conocimientos aprendidos sobre la naturaleza.
3. Desarrollar la motivación y conciencia ecológica en el contexto educativo fuera del aula.
5. Facilitar y dar a conocer a los padres y madres los progresos y actividades de sus hijos e hijas; de forma que puedan implicarse de manera práctica si así lo desean, en ésta área de Educación Física.
6. Potenciar la motivación y calificaciones en Ciencias de la Naturaleza de Primero de ESO.

No se trata, por tanto, de incluir un nuevo contenido curricular, si no de aprovechar la utilidad de La Carta de la Tierra dentro del programa educativo ya existente, de forma que se realizarían actividades en el medio natural para un aprendizaje adquirido a través de la experiencia, adaptadas al alumnado y en función de la acción “aprender haciendo”.



*Figura 1. Visión integradora que se pretende aplicando la Carta de la Tierra a la Educación Física.*

## **Metodología**

Estrategia de innovación metodológica en el desarrollo del programa de Educación Física de Sexto de Primaria que, inicialmente se propone como experiencia piloto en cualquier Colegio de Educación Infantil y Básica (CEIB).

Una vez seleccionadas dos clases de sexto de primaria en un CEIB, los alumnos se reparten en un grupo control y experimental aleatoriamente según su pertenencia a cada clase. Al inicio del curso se establecerán los objetivos educativos comunes para ambos grupos en el programa de Educación Física y Conocimiento del Medio. En el grupo control se deberán cumplir a lo largo del curso siguiendo la dinámica tradicional. En el grupo experimental los objetivos educativos se cumplirán aplicando una adaptación metodológica de la Carta de la Tierra.

Los dieciséis principios generales de la Carta de la Tierra darán lugar a quince unidades didácticas distribuidas en cuatro sesiones siendo, en al menos dos, el Medio Natural su escenario (playa, bosque, colegio, ciudad...). Se incluirán colaboraciones con personal ambiental del entorno donde correspondan las sesiones.

Tabla 1. Cronograma para la adaptación metodológica de La Carta de la Tierra.

TEMPORALIZACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS			
Trimestre		Unidad Didáctica	Nº Sesiones
PRIMER TRIMESTRE	SEPT. OCT. NOV. DIC.	VACACIONES DE VERANO	
		<b>U.D. 1. Cuidemos a Mamá Tierra</b> Presentación Carta de la Tierra, Mamá Tierra y Termoamigo.	4 sesiones
		<b>U.D. 2. Mi cuerpo se mueve como la Tierra.</b> Capacidades motrices.	4 sesiones
		<b>U.D. 3. Reciclamos haciendo ejercicio</b> Conciencia ecológica. 4ª sesión para obra navideña.	4 sesiones
		<b>U.D. 4. Juntos podemos</b> Cooperación y trabajo en equipo. 1ª sesión para obra navideña.	4 sesiones
		<b>U.D. 5. Fútbol de reciclaje</b> Iniciación deportiva. Charla sobre fútbol.	4 sesiones
SEGUNDO TRIMESTRE	ENE. FEB. MAR.	NAVIDAD	
		<b>U.D. 6. La Tierra se expresa I: Dramatización, mimo y lenguaje corporal.</b> Expresión corporal.	4 sesiones
		<b>U.D. 7. ¿De qué somos capaces?</b> Habilidades motrices básicas.	4 sesiones
		<b>U.D. 8. La Tierra se expresa II: Danzas y ritmos.</b> Expresión corporal. Día de Andalucía. 4ª salida al campo.	4 sesiones
		<b>U.D. 9. Igualdad en la Tierra.</b> Coeducación	4 sesiones
		<b>U.D. 10. Baloncesto de reciclaje.</b> Iniciación deportiva. Charla sobre baloncesto.	4 sesiones
TERCER TRIMESTRE	ABR. MAY. JUN.	<b>U.D. 11. Tú eres el protagonista.</b> Autonomía personal.	4 sesiones
		SEMANA SANTA	
		<b>U.D. 12. Somos como la Tierra</b> Hábitos de salud e higiene	4 sesiones
		<b>U.D. 13. Los continentes de la Tierra</b> Juegos populares.	4 sesiones
		<b>U.D. 14. Ahora me toca a mí cuidar de Mamá Tierra.</b> Evaluación, repaso y afianzar valores. 3ª y 4ª baile final.	4 sesiones
		<b>U.D. 15. Hockey de reciclaje</b> TEMA: Deportes alternativos. Charla sobre hockey.	4 sesiones

Para esta adaptación, el docente del grupo experimental será adiestrado previamente por un especialista de la naturaleza; profesor del Ciclo Formativo de Actividades Físicas en el Medio Natural. El docente deberá conseguir que el alumno se sienta protagonista y potencie la crítica y la reflexión.

Los contenidos de las quince unidades didácticas propuestas serían los siguientes:

*Tabla 2. Unidades didácticas 1, 2, 3, 4 y 5.*

Unidad didáctica propuesta	Contenidos a desarrollar	Lugar
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conocimiento de la importancia de La Carta de la Tierra y lo que nos quiere transmitir.</li> <li>✓ Aplicación de la importancia de la Carta de la Tierra de forma artístico-expresiva en el medio natural.</li> <li>✓ Construcción de normas básicas para el desarrollo del curso.</li> <li>✓ Apreciación de valores como el respeto, la tolerancia y las virtudes de los compañeros.</li> </ul>	Colegio
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realización de juegos y actividades globales y analíticas de resistencia, fuerza, velocidad y flexibilidad.</li> <li>✓ Identificación de las capacidades física básicas en juegos y deportes de la sociedad</li> <li>✓ Desarrollo de las partes de una sesión.</li> <li>✓ Entendimiento de valores como el esfuerzo, la auto superación y la competición sana.</li> </ul>	Colegio
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Práctica del buen hábito de reciclaje.</li> <li>✓ Uso de materiales reciclados para desarrollar los juegos en el medio natural.</li> <li>✓ Distinción de los contenedores de reciclaje por colores y qué se depositan en ellos.</li> <li>✓ Expresión mediante el juego de los conocimientos aprendidos sobre el reciclaje.</li> </ul>	Bosque
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conocimiento de las ventajas e inconvenientes de trabajar en solitario y de forma cooperada con los compañeros en el medio natural.</li> <li>✓ Aplicación de aptitudes de cooperación y ayuda al compañero en situaciones espontáneas.</li> <li>✓ Construcción y mejora de las relaciones afectivas en el grupo de clase.</li> <li>✓ Apreciación de valores de la Carta de la Tierra como la cooperación y la ayuda del compañero..</li> </ul>	Colegio
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realización de gestos deportivos como el chut, el pase, el regate o la conducción de balón.</li> <li>✓ Identificación del momento de ataque y del momento de defensa y actuación acorde a esto.</li> <li>✓ Desarrollo de conceptos y habilidades específicas del fútbol durante los juegos y partidos en el medio natural.</li> <li>✓ Entendimiento de valores como el esfuerzo, la autosuperación, la competición sana y el juego.</li> </ul>	Playa

Tabla 3. Unidades didácticas 6, 7, 8 y 9.

Unidad didáctica propuesta	Contenidos a desarrollar	Lugar
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Práctica del intercambio de roles, imitador-imitado, en el medio natural.</li> <li>✓ Uso de la expresión corporal en el medio natural como un medio para transmitir información.</li> <li>✓ Distinción de diferentes momentos de la vida cotidiana mediante la expresión corporal.</li> <li>✓ Expresión de emociones, sentimientos y motivación durante los juegos en el medio natural.</li> </ul>	Colegio
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conocimiento de las diferentes posibilidades de desplazamientos, giros y saltos experimentadas en el medio natural.</li> <li>✓ Aplicación en juegos sobre educación vial de las diferentes posibilidades de desplazamientos, giros y saltos.</li> <li>✓ Construcción de relaciones sociales entre compañeros.</li> <li>✓ Apreciación de valores como el respeto, la tolerancia y las virtudes de los compañeros.</li> </ul>	Colina
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realización de gran variedad de movimientos segmentarios y habilidades básicas durante los juegos con música en el medio natural.</li> <li>✓ Identificación de bailes típicos de Andalucía.</li> <li>✓ Desarrollo correcto de las partes de una coreografía en el medio natural.</li> <li>✓ Entendimiento de valores de la Carta de la Tierra como el respeto la tolerancia y la elección democrática.</li> </ul>	Bosque
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Práctica de juegos cooperativos y no sexistas en el medio natural.</li> <li>✓ Uso de situaciones reales de la sociedad en las que se contemplen tanto situaciones de discriminación como de cooperación.</li> <li>✓ Distinción de la discriminación por características personales, sexuales o sociales en los juegos o actividades como algo malo.</li> <li>✓ Expresión mediante juegos cooperativos en el medio natural de valores como solidaridad y compañerismo, rechazando actitudes agresivas o de rivalidad.</li> </ul>	Colina

*Tabla 4: Unidades didácticas 10, 11, 12 y 13.*

Unidad didáctica propuesta	Contenidos a desarrollar	Lugar
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conocimiento de las reglas del baloncesto.</li> <li>✓ Aplicación de los gestos deportivos del baloncesto al juego en el medio natural.</li> <li>✓ Construcción de relaciones sociables con los demás compañeros.</li> <li>✓ Apreciación de valores de la Carta de la Tierra como el respeto, la tolerancia y las virtudes de los compañeros.</li> </ul>	Playa
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realización de juegos y actividades en grupos en el medio natural para el resto de compañeros con el rol de docentes.</li> <li>✓ Identificación de valores en los juegos que se propongan.</li> <li>✓ Desarrollo de las partes de una sesión en el medio.</li> <li>✓ Entendimiento de valores de la Carta de la Tierra como el respeto, la tolerancia, la autonomía personal y la justicia.</li> </ul>	Colegio
12	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Práctica de hábitos de higiene como asearse lavarse las manos antes de las comidas, los dientes después de ellas, asearse tras la clase de E.F. del medio natural.</li> <li>✓ Uso de forma correcta de la silla para lograr el hábito saludable.</li> <li>✓ Distinción de los tipos de alimentos y su ingesta recomendada.</li> <li>✓ Expresión mediante el juego en el medio natural de diferentes hábitos saludables de tipo alimenticios.</li> </ul>	Colina
13	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conocimiento de los diferentes juegos populares que tienen otras regiones y países.</li> <li>✓ Aplicación de conocimientos de búsqueda de información en el aula de informática.</li> <li>✓ Construcción de relaciones entre compañeros por medio del juego popular en el medio natural.</li> <li>✓ Apreciación de valores de la Carta de la Tierra como el respeto, la tolerancia y las virtudes de los compañeros.</li> </ul>	Bosque

*Tabla 5. Unidades didácticas 14 y 15.*

Unidad didáctica propuesta	Contenidos a desarrollar	Lugar
14	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realización de juegos y actividades globales y analíticas de todo tipo en el medio natural, repasando lo dado en otras unidades.</li> <li>✓ Identificación de los diferentes valores de la Carta de la Tierra trabajados a lo largo</li> </ul>	Colegio



	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ del curso.</li> <li>✓ Desarrollo de forma general de actividades de otras unidades en el medio natural.</li> <li>✓ Entendimiento de la importancia de la Carta de la Tierra y lo que nos ha transmitido.</li> </ul>	
15	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Práctica del deporte alternativo del hockey desde una perspectiva ecológica en el medio natural.</li> <li>✓ Uso de materiales reciclados para crear material deportivo.</li> <li>✓ Distinción de diferentes gestos deportivos de forma correcta.</li> <li>✓ Expresión de valores de la Carta de la Tierra como el respeto, el compañerismo y la conciencia ecológica durante los juegos de hockey.</li> </ul>	Playa

La recogida de información se hará mediante instrumentos de evaluación tipo cuestionario al inicio y al final de cada unidad didáctica. Se determinará si las diferencias entre ambos grupos son estadísticamente significativas. Igualmente, se analizará si existen diferencias estadísticamente significativas entre los que pertenecieron a uno u otro grupo, con respecto a las calificaciones de Ciencias de la Naturaleza en 1º ESO.

ESQUEMA DEL DESARROLLO DE LA EVALUACION INVESTIGATIVA DEL PROYECTO													
'ESCALA DE OBSERVACIÓN DEL RITMO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO' EDUCACION PRIMARIA - CLASE SEXTO A											EDUCACION SECUNDARIA		
ALUMNADO	Curso 2011/12									Curso 2012/13			
	Inicio						Fin de curso Sexto			Inicio de curso		Fin de curso	
	U.D.						U.D.			Discentes vinculados a Proyecto C.Tierra en Primaria 2011/12		Discentes vinculados a Proyecto C.Tierra en Primaria 2011/12	
	Contenidos						Contenidos			SI		NO	
	Carta de la Tierra						C. de la Tierra			Calificación global		Calificación global	
	Básicos	Carta de la Tierra				Σ	TOTAL 1/2	Básicos	C. de la Tierra	Calificación global		Calificación global	
	(0-10)	1 Semana (0-10)	2 S. (0-10)	3 S. (0-10)	4 S. (0-10)			(0-10)		(0-10)	(0-10)		(0-10)
1. José A.													
2													
3													
4													
5													



*Figura 2. Recogida de información para evaluar los contenidos de las unidades didácticas (U.D.): La evaluación inicial y final del grupo control correspondería a las columnas de Contenidos Básicos y, la del grupo experimental a las columnas de la Carta de la Tierra.*

## **Conclusión**

Se ha tratado de realizar una propuesta para la ausencia de un bloque de contenidos específicos que vincule, aplique y valore el Medio Natural, dentro del área de Educación Física de Primaria. Así mismo, reconducir e incorporar en condiciones óptimas al alumnado hacia la etapa de Educación Secundaria, con el fin de obtener mejores resultados.

Previsiblemente, con la ayuda de la Carta de la Tierra, se sensibilizará la Actividad Física en el Medio Natural sin relegar a éste como simple escenario.

Los niños no sólo son el futuro; son el presente y merecen el máximo respeto en la promoción de su responsabilidad con el Medio Natural.

## **Referencias**

- Arroyo, M.D. (2011). Las Actividades Físicas en el medio natural como recurso educativo. *Revista Anpe Badajoz*, 6 (1), 170-179.
- Baena, A. y Baena, S. (2003). Tratamiento didáctico de las actividades físicas organizadas en el medio natural, dentro del área de Educación física. *Revista Digital EF Deportes*. (61), 1-1. Recuperado el 31 de Julio de 2012 desde: <http://www.efdeportes.com/efd61/afmn.htm>
- Merino, M.P. (2008). La Carta de la Tierra: instrumento para la educación en desarrollo sostenible. *Revista Cáritas Documentación Social*. (153), 211-228.
- Gómez,V. (2008). Juegos y actividades de reto y aventura en el contexto escolar. *Revista Wanceulen EF Digital*. (4), 1-12.

Murga-Menoyo, M. (2009). La Carta de la Tierra: un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible. *Revista de Educación. No. extraordinario 2009*, 239-262

Comisión de la Carta de la Tierra, (2002). *La Carta de la Tierra Internacional* Versión 1 / 2 de abril del 2009. Recuperado el 31 de Julio de 2012 de <http://www.cartadelatierra.es/index.php?lang=en>

# DOCENDO DISCIMUS, LA TUTORÍA ENTRE IGUALES COMO RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Cecilia M<sup>a</sup> Azorín Abellán

*(Universidad de Murcia)*

## **Introducción**

El diseño de unidades didácticas que incluyan estrategias organizativas y metodológicas para atender a la diversidad debe implementarse en el marco de un currículo abierto y flexible que responda a las necesidades del alumnado. En esta dirección, se introducen las medidas ordinarias en el aula para responder, por la vía ordinaria, a las casuísticas que se presenten en el ámbito educativo. En este sentido, las escuelas inclusivas han reorganizado sus aulas teniendo en cuenta una serie de cambios metodológicos, estratégicos y organizativos necesarios para poder atender a todo el alumnado y para hacer más efectivo el aprendizaje (Moliner, Flores y Durán, 2011). Al respecto, puede afirmarse que las medidas ordinarias de atención a la diversidad mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos, requiriendo actuaciones para su puesta en práctica que doten a las escuelas de medios materiales y humanos, así como de nuevos recursos didácticos y propuestas novedosas que hagan posible que las escuelas sean para todos (Arnaiz, 2011).

La diversidad del aula no debe ser entendida como un problema sino como una virtud, es necesario comprenderla desde un enfoque más cercano para observar de forma nítida que las diferencias entre iguales pueden ser aprovechadas como recursos que no obstaculizan el proceso educativo sino que lo enriquecen. En esta línea, el diseño de propuestas que incluyan actividades abordadas desde una perspectiva colaborativa son esenciales para el triunfo de la propia escuela inclusiva, pues sin duda, el aprendizaje cooperativo convierte la heterogeneidad del alumnado en un aspecto positivo, potenciando las habilidades psicosociales y de interacción y utilizando el potencial de los iguales (alumnos y alumnas) como motor para el aprendizaje (Duran y Monereo, 2005). Haciendo acopio de las ideas de Díez-Palomar y Flecha (2010) acerca de la transformación de la escuela mediante comunidades de aprendizaje, efectivamente, la figura del profesor como

gestor del grupo y dinamizador del aprendizaje entre iguales supone un modo eficaz de abordar la educación de los discentes. En consecuencia, la llamada “tutoría entre iguales” (medida ordinaria que retomaremos más adelante) cumple con la máxima que, cuando tenemos que enseñar algo a alguien, por ejemplo a un compañero que tiene dificultades aprendemos más y mejor, porque nos comprometemos de un modo distinto, haciendo honor a la expresión latina *docendo discimus*, enseñando aprendemos. En suma, la experiencia que se presenta en esta comunicación intentará dar luz sobre los beneficios de la tutoría-aprendizaje entre iguales y su aplicación en el ámbito de la educación primaria.

Como justificación de esta propuesta ha de indicarse que la introducción de medidas ordinarias de atención a la diversidad en las programaciones docentes enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje para todos, ya sean alumnos con o sin dificultades de aprendizaje o de compensación educativa. Dentro del marco legislativo actual destaca el artículo 74 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) en el que se establece que la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales (n.e.e.) se regirá por los principios de normalización e inclusión y se asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas cuando se considere necesario. Por tanto, la adopción de dichas medidas para la atención a la diversidad es una realidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado, inclusive en educación primaria (nivel en el que se presenta esta experiencia).

A nivel regional el Decreto 359/2009, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, indica en su artículo 4, apartado 1, que los centros educativos elaborarán el Plan de Atención a la Diversidad en el que se recogerán las actuaciones generales, las medidas ordinarias y específicas de respuesta educativa a la diversidad de su alumnado.

Por otro lado, la Orden de 4 de junio de 2010 por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia hace mención al catálogo de actuaciones generales, medidas ordinarias y medidas específicas de respuesta educativa a la diversidad del alumnado y define *medidas ordinarias* como aquellas estrategias organizativas

y metodológicas que, aplicadas a un alumno o a un grupo de alumnos en las aulas, facilitan la adecuación de los elementos prescriptivos del currículo al contexto sociocultural de los centros educativos y a las características del alumnado con objeto de proporcionar una atención individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje sin modificar los objetivos propios del curso, ciclo y/o la etapa. Entre las medidas esbozadas en la Orden, destaca la “tutoría entre iguales”, estrategia que constituye el eje vertebrador de la propuesta que se presenta.

### **La tutoría entre iguales: otro modo de aprender es posible**

La tutoría entre iguales es un método de aprendizaje cooperativo que consiste en la creación de parejas de alumnos con una relación asimétrica (derivada del tutor y tutorado en base al nivel de competencia sobre la materia) y un objetivo común, conocido y compartido que se logra a través de un marco de relación exteriormente planificado (Duran y Vidal, 2004). Se trata de una estrategia que permite múltiples combinaciones de mentor (parejas del mismo o diferente nivel educativo, parejas con un rol fijo o recíproco, parejas de distintas edades...). Según Carballo (2007), la tutoría entre iguales es un método de aprendizaje cooperativo en el que dos alumnos se benefician mutuamente en su proceso de aprendizaje pues ambos aprenden el uno del otro, el alumno que desempeña la función de tutor aprende enseñando a su compañero y, a su vez, el alumno tutelado aprende de la ayuda personalizada que recibe.

Gil (2009) considera que la tutoría entre iguales tiene las siguientes potencialidades: (1) permite al estudiante tutelado desarrollar diferentes competencias, tanto académicas (habilidades de pensamiento, estrategias de estudio y resolución de tareas) como de carácter relacional y comunicativo (habilidades interpersonales y lingüísticas), (2) los compañeros del alumno tutelado, desde su rol de estudiantes, comparten con él una óptica más cercana que posibilita un nivel de interacción superior al establecido con el profesor-tutor y (3) los beneficios potenciales que esta tutela ofrece al estudiante tutor, suponen la consolidación de las competencias académicas, comunicativas e interpersonales a través de la relación con otros estudiantes. Tras una pequeña revisión de la literatura científica sobre tutoría entre iguales en el ámbito de la educación, encontramos una serie de experiencias que arrojan datos sobre esta línea. En el

siguiente cuadro aparecen sintetizados los niveles educativos trabajados y una breve descripción de cada uno de ellos (Tabla 1):

*Tabla 1. Experiencias sobre tutoría entre iguales*

<b>AUTORES Y AÑO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>NIVEL EDUCATIVO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
Thurston, A. <i>et al.</i> (2007)	Aprendizaje entre iguales en Ciencias Naturales de Educación Primaria: Perspectivas teóricas y sus implicaciones para la práctica en el aula.	Educación Primaria	Se analizan los modelos cognitivos para el aprendizaje escolar entre iguales y sus implicaciones para la enseñanza de las ciencias naturales.
Gil, P. (2009)	Tutorización entre iguales para el desarrollo de competencias.	Educación Universitaria	Se utiliza la tutoría entre iguales para la realización de una mejora en el desarrollo de la competencia transversal de “trabajo en equipo” y de la asignatura objeto de la experiencia.
Blanch, S. <i>et al.</i> (2010)	Una experiencia de tutoría entre iguales virtual para el aprendizaje del castellano y del inglés.	Educación Primaria	A través de la metodología de la tutoría entre iguales se fomenta el aprendizaje de una segunda lengua utilizando los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías.
Altimires, N. y Duran, D. (2011)	La tutoría entre iguales en el aprendizaje de la lectura de las notas musicales.	Educación Primaria	Innovación sobre la utilización de la tutoría entre iguales como estrategia de instrucción para el aprendizaje de la lectura de las notas musicales.
Moliner, L., Flores, M. y Duran, D. (2011)	Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales.	Educación Primaria y Secundaria	Investigación sobre el programa <i>Bikoteka Irakurtzen</i> basada en la tutoría entre iguales para la mejora de la comprensión lectora.

Blanch, S. <i>et al.</i> (en prensa)	La escritura y corrección de textos a través de la tutoría entre iguales, recíproca y virtual, para la mejora en inglés y español.	Educación Primaria	Investigación sobre un proyecto virtual de tutoría entre iguales recíproca para el aprendizaje y mejora del español e inglés.
--------------------------------------	--	--------------------	---

De la clasificación anterior se desprende que la tutoría entre iguales ha sido utilizada en mayor proporción como estrategia idónea para los programas de competencia lingüística. Dentro de los niveles educativos, se observa que una gran parte de los estudios recopilados y analizados han sido implementados en educación primaria y solo uno de ellos, se ha realizado en la asignatura de música. Retomamos, pues, el testigo de esta experiencia de innovación con la intención de aportar a la comunidad científica nuevas propuestas para el aprendizaje entre iguales en educación musical.

### **Objetivos**

1. Diseñar, implementar y evaluar una unidad didáctica con la inclusión de la tutoría entre iguales como medida ordinaria de atención a la diversidad.
2. Valorar la idoneidad de la tutoría entre iguales como estrategia de trabajo en la etapa de educación primaria.

### **Metodología**

#### **Participantes**

La unidad didáctica “Historia de la Música” ha sido implementada en tercer ciclo de educación primaria (6º curso) en un CEIP de la Región de Murcia con una participación de 26 alumnos (13 niños y 13 niñas, una de ellas de incorporación tardía al sistema educativo y otra diagnosticada con TDAH) y una duración total de 8 sesiones secuenciadas en una clase semanal durante el primer trimestre.

#### **Instrumentos**

En cuanto a los instrumentos de recogida de información y evaluación utilizados, destacan los siguientes:

- a) *Observación directa*, a través de este instrumento se ha llevado a cabo el registro sistemático de las siguientes categorías: participación, motivación, compromiso, ayuda y respeto hacia el compañero.
- b) *Diario de sesiones de la maestra*, donde se ha valorado al finalizar cada sesión el nivel de cooperación de las parejas, las anécdotas susceptibles de ser recogidas y valoradas sobre la experiencia y el desarrollo de las actividades.
- c) *Producciones de los escolares*: mapas conceptuales, fichas, interpretación vocal e instrumental de canciones y musicograma.
- d) *Asamblea*: reflexión conjunta en la que se debatió sobre los aspectos positivos y negativos de la experiencia desarrollada mediante la tutoría entre iguales.

### **Procedimiento**

Se ha introducido una metodología de trabajo cooperativo a través de la inclusión de la estrategia de tutoría entre iguales con la que se pretende aprovechar la diversidad del alumnado para potenciar la significación del aprendizaje en el grupo-clase mediante esta modalidad de tutoría. Se ha diseñado una unidad didáctica favorecedora de una educación activa, dinámica, lúdica y motivadora, basada en el enfoque del aprendizaje constructivista. Seguidamente, se presentan las actividades realizadas a lo largo de la experiencia cuyos recursos necesarios para el seguimiento de la misma se encuentran disponibles para su consulta en el *edublog* que se ubica en la siguiente dirección; <http://tutoriaentreiguales.blogspot.com.es/>. Se ha creado un material inédito y original que forma parte de la programación docente diseñada por la maestra de educación musical. La configuración de las parejas se ha realizado mediante una evaluación inicial sobre los conocimientos del alumnado participante en lenguaje musical, canto e interpretación con flauta. Según los resultados, los alumnos que han obtenido las trece mejores notas han sido emparejados con el resto de alumnos propiciando que la interacción entre parejas lo más heterogéneas posible.

*Tabla 2. Secuenciación de sesiones por actividades -Unidad Didáctica Historia de la Música I y II-*



SESIONES	ACTIVIDADES	EXPLICACIÓN DEL TRABAJO POR PARES
PRIMERA	<i>Lectura del texto sobre la H<sup>a</sup> de la Música. Elaboración de un mapa conceptual sobre el mismo.</i>	El alumno A lee el texto del tema H <sup>a</sup> de la Música I y el alumno B lee el texto del tema H <sup>a</sup> de la Música II. Ambos elaboran un mapa conceptual de sus respectivas lecturas. Como trabajo para casa se les pide que estudien el texto que les ha tocado para poder explicárselo al compañero/a en la siguiente sesión.
SEGUNDA	<i>Explicación de la H<sup>a</sup> de la música por parejas. Realización de la ficha con las preguntas sobre las lecturas. Entrega del mapa conceptual elaborado por el alumnado para su corrección por parte de la maestra.</i>	Una vez ensayada de forma individual en casa la exposición del tema de Historia, el alumno A se lo explica al alumno B. Para esta explicación, el alumno A se apoyará en el mapa conceptual que ha elaborado como hilo conductor de su discurso. A continuación, se contesta por parejas la ficha sobre la lectura del texto y se entrega a la maestra junto con el mapa conceptual.
TERCERA	<i>Explicación H<sup>a</sup> de la música por parejas. Realización de la ficha con las preguntas sobre las lecturas. Entrega del mapa conceptual elaborado por el alumnado para su corrección por parte de la maestra.</i>	<i>Idem.</i> Una vez ensayada de forma individual en casa la exposición del tema de Historia, el alumno B se lo explica al alumno A. Para esta explicación, el alumno B se apoyará en el mapa conceptual que ha elaborado como hilo conductor de su discurso. A continuación, se contesta por parejas la ficha sobre la lectura del texto y se entrega a la maestra junto con el mapa conceptual.
CUARTA	<i>Audiciones y explicación de la maestra. Diapasón. Canto de la canción "Canta Canta". Repaso de las posiciones de las notas en la flauta dulce.</i>	Escuchamos las audiciones de la H <sup>a</sup> de la Música (Canto Gregoriano y "El Mesías" de Haendel). A continuación, se realiza la explicación del diapasón y se ensaya en gran grupo la interpretación de la canción "Canta Canta". Seguidamente, en el patio de recreo (al aire libre) y distribuidos en el espacio por parejas, se ensaya el canon a 2 voces de esta misma canción. Para finalizar, se repasan las posiciones de las notas en la flauta y como trabajo para casa, estudiamos la partitura del Minueto de Bach para flauta dulce.
QUINTA	<i>Interpretación con flauta del Minueto de Bach (primero en parejas –véase imagen 2- y después en gran grupo). Ficha de equivalencias de las figuras musicales. Audición de "El Invierno" de Vivaldi con saxofón alto.</i>	Ensayamos el Minueto de Bach con flauta, los alumnos se ayudan mutuamente con las posiciones de las notas en la flauta. A continuación, se interpreta en gran grupo esta obra con flauta y se completa por parejas la ficha de equivalencias de las figuras musicales. Para finalizar, escuchamos la audición en directo de "El Invierno" de Vivaldi interpretada con saxofón alto por la maestra de música.

SEXTA	<i>Musicograma de Falla:</i> Introducción de “El sombrero de tres picos”. <i>Ejecución de ritmos de percusión corporal.</i> <i>Repaso del canon “Canta Canta”.</i> <i>Repaso Minueto de Bach con flauta.</i>	Para comenzar, escuchamos la Introducción de la obra “El sombrero de tres picos” de Falla y completamos por parejas la ficha del musicograma. Después, realizamos el ejercicio de ritmos de percusión corporal, primero por parejas y después de forma grupal. Seguidamente, se repasa el canon de la canción “Canta Canta” en gran grupo aumentando la dificultad del mismo (a 4 voces). Para terminar, tocamos el Minueto de Bach con flauta en gran grupo (afianzamos los contenidos trabajados por parejas en las sesiones anteriores al tiempo que evaluamos el grado de consecución de las tareas).
SÉPTIMA	<i>Ficha de equivalencias.</i> <i>Canto de la canción “Love me tender”.</i> <i>Inventión acompañamiento percusión corporal.</i> <i>Fichas de autoevaluación.</i>	Inicialmente, se corrige la ficha de equivalencias y se canta la canción “Love me tender”. A continuación, inventamos con el compañero un acompañamiento con percusión corporal para esta canción. Por último, se rellenan las fichas de autoevaluación correspondientes a los temas Hª de la Música I y II.
OCTAVA	<i>Asamblea</i> Nos despedimos con la canción “Love me tender”.	Realizamos una Asamblea para reflexionar sobre la experiencia, nos preguntamos ¿qué hemos aprendido el uno del otro? Aspectos positivos y negativos. Despedimos la unidad didáctica con la interpretación en gran grupo de la canción “Love me tender”.

La planificación de esta unidad didáctica se ha realizado atribuyendo a cada miembro de la pareja de iguales una letra (alumno A, alumno B). Ello significa que el alumno A debe preparar el tema de la Hª de la Música I para explicárselo al compañero B y el alumno B debe preparar el tema de la Hª de la Música II para explicárselo al compañero A. A excepción de la alumna de incorporación tardía al sistema educativo que tiene dificultades con el idioma y de la alumna diagnosticada con TDAH, el resto del grupo-clase presenta unos niveles de rendimiento muy similares en la materia de música. No obstante, se han intentado agrupar las parejas de forma heterogénea para que el alumnado pueda enriquecerse al máximo.

### **Diseño**

La propuesta didáctica llevada a cabo se ha basado en un diseño metodológico cuasi experimental de grupo único. Se ha realizado un análisis cualitativo de los datos que se presentan de forma descriptiva y se han utilizado porcentajes para

comentar las calificaciones a nivel cuantitativo obtenidas por el alumnado en la unidad didáctica implementada.

### **Resultados y discusión**

Los resultados se presentarán atendiendo a los objetivos propuestos.

- Objetivo 1: Diseñar, implementar y evaluar una unidad didáctica con la inclusión de la tutoría entre iguales como medida ordinaria de atención a la diversidad.

Se ha diseñado, implementado y evaluado una unidad didáctica que ha incorporado la tutoría entre iguales como medida de atención a la diversidad y estrategia que puede ser utilizada por todos.

- Objetivo 2: Valorar la idoneidad de la tutoría entre iguales como estrategia de trabajo en la etapa de educación primaria.

Los resultados derivados del análisis de la información recogida en los instrumentos de evaluación indican que: (1) mediante los registros de *observación directa*, se percibe que el alumnado ha participado de forma activa, animada y motivada en la experiencia. Desde una panorámica general, en su mayoría, los discentes se han mostrado comprometidos con las tareas propuestas cumpliendo los plazos de entrega de las mismas, elaborando trabajos en casa de forma autónoma y manifestando actitudes de ayuda al compañero y respeto por las aportaciones de los demás; (2) a través del análisis de la información contenida en el *diario de sesiones* se ha constatado que las parejas han trabajado de forma cooperativa en general, habiéndose presentado problemas tan sólo en la pareja formada por la alumna de incorporación tardía al sistema educativo que tiene dificultades con el lenguaje español y ha precisado una mayor atención por parte de la maestra y la adaptación de las tareas según sus posibilidades; (3) las *producciones de los escolares* han sido calificadas como sigue: 40% Notable, 55% Sobresaliente y 5% Suficiente. Consideramos que estos datos son muy positivos pues mejoran el rendimiento y calificaciones en la asignatura de música respecto a la evaluación inicial. Esta propuesta didáctica, al plantearse al inicio del curso (primera unidad didáctica) ha servido además para la toma de contacto con los compañeros en el grupo de iguales, propiciando una mayor interacción entre los mismos con el consecuente desarrollo de habilidades comunicativas, sociales, expresivas, lingüísticas, etc. no solo musicales. Mediante la enseñanza tutorada

entre iguales el alumno aprende más y mejor obteniendo resultados muy positivos a todos los niveles (académico, social...). La tutoría entre iguales facilita el desarrollo de competencias metacognitivas, interpersonales y/o comunicativas tanto en el alumnado tutor como en el alumnado tutorado (Gil, 2009) y posibilita la interacción entre iguales de un modo óptimo, logrando un aprendizaje de los contenidos más significativo, que perdura en el tiempo y se recuerda con mayor facilidad; (4) la *asamblea* ha servido como punto de encuentro y reflexión para conocer cómo han sido percibidas las tareas por parte del alumnado. Como aspectos positivos se ha destacado la mayor responsabilidad adquirida al tener que ayudar a un compañero o aprender algo para enseñárselo a otro. Como aspectos negativos, el alumnado comentó que alguno de sus compañeros no se preparaba las tareas que había que hacer en casa lo que rompía con la dinámica inicialmente pactada, de ahí la importancia del compromiso aunque estos casos han sido totalmente minoritarios (solo una pareja ha resultado tener problemas para realizar las actividades al ritmo del resto de la clase por falta de ese trabajo previo en casa).

### **Conclusiones e implicaciones educativas**

Las principales conclusiones de este trabajo son las siguientes:

1.- *La tutoría entre iguales es una estrategia muy útil para el desarrollo del máximo potencial del alumnado*, especialmente en educación primaria, configurándose como una medida recomendable en estas edades. Aquellos alumnos que tienen dificultades se benefician de la misma cuando sus compañeros les ayudan a comprender mejor las cosas. Puede afirmarse que esa mejora es recíproca porque aquellos que no tienen dificultades de aprendizaje se esfuerzan por aprender los contenidos para explicárselos a su compañero lo que redundará en una mejora directa de su propio aprendizaje, por tanto, ambas partes se benefician mutuamente.

2.- *La tutoría entre iguales consolida una metodología basada en la interdependencia positiva de tareas*, facilitando una interacción enriquecedora y el trabajo de múltiples habilidades que se ponen de manifiesto en el transcurso de la innovación.

3.- *La utilización de esta medida rompe con la metodología tradicional y supone un mayor estímulo, esfuerzo y compromiso para los propios discentes*. En última

instancia, el profesorado tiene un papel decisivo en la incorporación de medidas y estrategias novedosas que faciliten la adecuación de los elementos prescriptivos del currículo a la realidad educativa en la que imparte docencia (Azorín y Arnaiz, 2013). Según Thurston *et al* (2007), el aprendizaje entre iguales debe ser incorporado dentro de la pedagogía y la planificación de las áreas curriculares individuales pues los programas eficaces de desarrollo permanente de profesores mejoran la pedagogía de los maestros en el uso de las estrategias de aprendizaje entre iguales. Se necesita para ello una formación diferente del profesorado y la utilización de estrategias atentas a la diversidad en el aula (Arnaiz, 2012). Coincidimos con Blanch, S. *et al* (en prensa) cuando admiten que los resultados de su investigación evidencian que es posible utilizar las diferencias existentes entre los alumnos como oportunidades de aprendizaje.

En definitiva la tutoría entre iguales es una estrategia que aprovecha las diferencias (diversidad) del alumnado como fuente de aprendizaje y enriquecimiento mutuo al alcance de todos.

## **Referencias**

- Altimires, N. y Duran, D. (2011). La tutoría entre iguales en el aprendizaje de la lectura de las notas musicales. *Eufonía Didáctica de la Música* (52), 71-78.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, (21), 23-55.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Azorín, C. M. y Arnaiz, P. (2013). Tecnología digital para la atención a la diversidad y mejora educativa. *Etic@anet*, 1(18), 14-29.
- Blanch, S. *et al*. (2010). Una experiencia de tutoría entre iguales virtual para el aprendizaje del castellano y del inglés. *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (53), 89-101.
- Blanch, S. *et al*. (en prensa). La escritura y corrección de textos a través de tutoría entre iguales, recíproca y virtual, para la mejora en inglés y español. *Revista de Educación*, enero-abril 2014.
- Carballo, N. (2007). La tutoría entre iguales como medio para favorecer la integración del alumnado inmigrante. *Cuadernos de Docencia*, 1(5), 1-4.

- Decreto 359/2009 por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Díez-Palomar, F. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(67), 19-30.
- Duran, D. y Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interactions in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning&Instruction*, 15, 179-199.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona. Graó.
- Gil, P. (2009). *Tutorización entre iguales para el desarrollo de competencias*. En Congreso Univest. Recuperado de <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2001/128.pdf?sequence=1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)
- Moliner, L., Flores, M. y Duran, D. (2011). Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de Investigación en Educación*, 2(9), 209-222.
- Orden de 4 de junio de 2010 por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia.
- Thurston, A. *et al.* (2007). Aprendizaje entre iguales en Ciencias Naturales de Educación Primaria: Prospectivas teóricas y sus implicaciones para la práctica en el aula. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5 (13), 477-496.

# **LAS GUÍAS TURÍSTICAS, NUEVA ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Patricia Gutiérrez Rivas

*(Universidad Católica San Antonio de Murcia)*

## **Introducción**

La presente comunicación forma parte de un proyecto de innovación que se viene trabajando desde el curso 2010/2011 en la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales para estudiantes de Educación en el grado de Educación Primaria. El objetivo que nos propusimos fue un cambio de pensamiento y de actitud en los estudiantes de que el aprendizaje de la Historia, por su carácter complejo, es aburrido, no tiene utilidad práctica para la vida del niño y que no existen metodologías alternativas para su enseñanza.

Para la puesta en marcha de este proyecto de carácter innovador en las Ciencias Sociales, se ha partido de la adecuación de algunas teorías pedagógicas sobre el pensamiento psicoevolutivo del niño, así como de reconocer los intereses de cada edad (7 a los 12 años) para adecuar la enseñanza a cada ciclo. Consideramos esta característica un aspecto básico para asegurarnos el aprendizaje significativo de la materia. Asimismo, se ha analizado la influencia que puede tener la procedencia socio cultural del alumnado en el aprendizaje de las diversas materias que integran las Ciencias Sociales.

No debemos olvidar que los niños aprenden en interacción con el medio en el que se desenvuelven (Domínguez, 2004). Debemos acercar el entorno del niño a las aulas no sólo para que lo reconozcan y sepan cómo moverse en él (conceptos espaciales), sino que debe formar parte de su aprendizaje histórico y artístico. Conocer y reconocer el entorno en que se ubica la escuela es labor importante del maestro de Primaria porque será allí a donde deberá recurrir para iniciar la exploración y conocimiento del medio con sus alumnos. Por ejemplo, resultará interesante una placa, el nombre de una calle, un mercado antiguo, la iglesia medieval, la antigua fábrica, etc.

Por otro lado, tomando como referencia los contenidos propuestos para el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural del currículo de Primaria, y para llevar a cabo los objetivos propuestos, se han adaptado los contenidos conceptuales tanto para el primer ciclo como para el tercero. En realidad se han incorporado nuevos temas de carácter histórico, geográfico y artístico que consideramos de interés, pero que no se especifican en el R. D. 286/2007.

Con el propósito de introducir nuevas estrategias y metodologías que nos ayuden en la enseñanza de la Historia en Educación Primaria nos fijamos en las guías de viaje y en las guías turísticas. La comunicación pretende por tanto reflexionar sobre las posibilidades didácticas que ofrecen estas guías para la enseñanza de la Historia. El propósito no es sólo el estudio teórico de esta herramienta, sino su elaboración adecuándolas a la edad, los intereses y el entorno de los niños con el fin de lograr una enseñanza significativa, amena y lúdica.

El proyecto no concluye con la utilización de esta herramienta para la enseñanza de contenidos históricos en el aula, sino que pretendemos que además sirva de complemento a las salidas escolares o a la investigación en el medio, de la misma forma que un adulto hace uso de las guías turísticas en cualquier ciudad que visita.

Además de la enseñanza de contenidos históricos y geográficos en las aulas de Primaria buscamos el desarrollo de algunas competencias básicas en los estudiantes de Educación. Así, la competencia cultural y artística, la del conocimiento y la interacción con el mundo físico con la observación y análisis de la realidad; el tratamiento de la información y la competencia digital con el manejo y recogida de datos; la competencia social y ciudadana, entre otras.

En la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales se planteó a los alumnos la posibilidad de modificar y sobre todo de introducir nuevas estrategias que posibiliten la enseñanza de la Historia de forma cercana, lúdica y relevante. Con este fin, y paralelo al proyecto que presentamos, se estudiaron algunas estrategias que en un primer momento parecen reservadas a otras materias como literatura o inglés, como son los cuentos y relatos que nos ayudan también en la explicación de hechos y personajes históricos. En este caso, los



alumnos realizaron una investigación para recuperar leyendas, tradiciones y fiestas populares para transformarlas en cuentos motivadores para la enseñanza de la historia regional.

No perdamos de vista que las guías turísticas que proponemos en este proyecto tienen como fin que el niño conozca su entorno más cercano, su ciudad o ciudades cercanas a partir de una herramienta novedosa, divertida, adaptada a sus intereses y a su desarrollo intelectual. Hay que destacar que en algunos casos puntuales, estas guías ya han sido trabajadas en las aulas de escuelas de Murcia con excelentes resultados.

## **Objetivos**

Para la elaboración de este proyecto partimos de la premisa de que el estudio del medio cercano al niño posibilita no sólo la observación directa sino también el aprendizaje de realidades más alejadas, además de que fomenta la identidad regional y nacional<sup>1</sup>. Por ello, nuestros objetivos se centran en:

- Reflexionar sobre las estrategias didácticas que se utilizan actualmente en las aulas de Educación Primaria para la enseñanza de la Historia.
- Proponer a los estudiantes de Educación nuevas estrategias didácticas que propicien diversas competencias como trabajo en grupo, toma de decisiones, gestión de la información e iniciativa, etc.
- Elaborar guías turísticas adecuadas a la edad, los intereses y el entorno de los niños con el fin de lograr una enseñanza significativa, amena y lúdica.
- Recuperar el legado histórico y la tradición oral de los diversos pueblos de Murcia.

Sabemos que uno de los principios que guían la labor docente en Educación Primaria es que el alumnado realice aprendizajes significativos, para lo cual es necesario que éstos sean cercanos en el tiempo y en el espacio y sobre todo próximos a sus intereses. De ahí la conveniencia de que las guías turísticas

---

<sup>1</sup> Decreto nº 286/2007 de 7 de septiembre por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Murcia, 12 de septiembre de 2007.

incorporen información de la historia, geografía y el arte del entorno en el que se mueve el niño.

## **Metodología**

Hay que destacar que en la actualidad ni en el campo educativo ni en ningún otro, existen guías turísticas para niños de entre los 6 y 12 años que les proporcionen detalles sobre una localidad o área geográfica. Por ello, iniciamos una investigación previa para conocer la existencia de guías que nos permitieran adecuarlas a la enseñanza. Encontramos **guías de viajes** para niños de edades comprendidas en Educación Primaria, pero que se orientan al conocimiento de espacios lejanos a su entorno y sobre todo de ciudades de gran interés turístico.

Es el caso de *Me mola viajar* que realiza recorridos por algunas ciudades importantes de Europa y de Norte América: Roma, París, Londres, Barcelona y Nueva York. Estas proponen información básica del lugar usando un lenguaje sencillo y recurriendo a datos curiosos. Las guías finalizan el viaje con actividades en las que los niños pintan y recortan algún personaje o sitio representativo del lugar: en Ámsterdam pintan y recortan a Rembrandt; en Roma, la Plaza de España, etc.

Igual fin tienen las guías infantiles de *Lonely Planet* de la serie *Mi viaje a...* que están orientadas a niños a partir de los 9 años. Con el mismo objetivo se editan las guías de la editorial *Nórdica* que publica una colección de ciudades como Madrid, Barcelona y Londres. O las *Guías de viajes para niños* de la editorial *Gaesa*. De la misma forma, la editorial *Susaeta* propone a los niños realizar un recorrido por cuatro ciudades españolas: Sevilla, Barcelona, Madrid y Valencia para conocer su historia, calles y cultura.

Una idea interesante y que se asemeja un poco más a nuestro proyecto, es la colección *Madrid oculto para niños* (Besas, 2011). El autor propone actividades en las que el niño puede ir interactuando con juegos y acertijos a medida que va descubriendo lugares como *El Palacio Real*, *la Puerta del Sol*, *El Retiro*, etc. En este caso, las actividades están adaptadas a la edad de los niños permitiendo un

aprendizaje innovador. El autor afirma que la visita de cualquier lugar histórico puede resultar compleja y aburrida si no se sabe cómo realizarla, por ello recomienda que si llevamos a los niños al *Museo del Prado* puedes comprar antes las postales que más le interesen al niño y luego jugar a encontrarlas a lo largo del recorrido.

Es importante destacar que el propósito del proyecto de innovación que presentamos no es que los niños se conviertan solo en turistas de su localidad. Intentamos abarcar objetivos más amplios, que los niños descubran su historia, sus leyendas, refranes, tradiciones locales así como su riqueza patrimonial. En definitiva, que se conviertan en pequeños historiadores o en pequeños *cronistas*, nombre con que se designa en Murcia a los historiadores locales. Partimos del hecho de que aunque los niños tengan poca edad no por ello la información que le presentemos tiene que ser irrelevante o muy básica. Por el contrario, tenemos la certeza de que más que el contenido en lo que debemos centrarnos es en la forma en que vamos a explicarle los temas.

El punto de partida del proyecto consistió en que los estudiantes seleccionen un pueblo o ciudad de Murcia, Almería, Alicante o Valencia, atendiendo a sus intereses particulares o por ser el lugar de procedencia de los integrantes del grupo. Sobre este lugar se investigó y se seleccionó la información histórica, geográfica y artística más relevante. La principal dificultad de este proceso fue que los estudiantes no saben cómo realizar el análisis, síntesis o seleccionar información. Por ello, es muy importante y hay que incidir en su adquisición a lo largo de su formación universitaria.

Ya hemos aclarado que se ha partido del esquema tradicional de las guías turísticas existentes y se han adaptado a los diversos ciclos de Educación Primaria. Por ejemplo, para el primer ciclo la guía se inicia explicando a los niños qué es una guía, para qué sirve y cómo se trabaja con ella. En cambio, para los dos ciclos restantes esta introducción ya no tiene sentido.

Una parte importante del trabajo consistió en realizar una adaptación del contenido histórico a la edad y al lenguaje de los niños. Por ello, se consideró interesante introducir un subtítulo inicial que capte la atención del niño desde el

primer momento. Así, se trabajan títulos como: *Saltando la muralla llegamos a Moratalla*, *Las nuevas aventuras de Tintín en Cartagena*, *Grandes secretos para pequeños viajeros*, *Viajamos con Mariano el murciano*, entre otros.

El contenido histórico debía ser claro, sencillo y no demasiado abundante. Se acordó presentar el contenido de manera informal tratando de captar la atención de los niños con títulos como *¡Sabías qué...!* o *Curiosidades*. De la misma forma, los mapas, planos y fotografías así como los diseños, elaborados por los propios estudiantes, debían reunir la misma característica, a la que se añadió la simplicidad y el colorido de las mismas, como puede verse en el siguiente gráfico.



Figura 1. Ubicación geográfica e índice de la guía turística de Moratalla

Siguiendo las nuevas teorías de la enseñanza de la Historia que plantean de que hay que acercar el conocimiento, involucrar al niño y conectarlo con sus intereses (Miralles, 2012), la propuesta fue que el recorrido lo aprendieran de la mano de una mascota que les fuera contando anécdotas, leyendas y curiosidades del lugar visitado. Algunos de estos protagonistas son personajes de tiras cómicas, series de televisión o dibujos animados conocidos por los niños. Aunque en otras ocasiones estos personajes son creaciones propias de los alumnos.



Figura 2. Mascota de la guía turística de Cieza para el 1º curso de Primaria

Siguiendo esta nueva visión de la enseñanza de la Historia, la descripción del centro histórico del lugar se realizó incidiendo en el origen histórico de los nombres de las calles. Con ello ayudamos a los niños no sólo a que descubran el nombre de las principales calles de su localidad, sino que conozcan su origen. Así, el por qué de la denominación de calle de *Trapería*, *Platería*, *Jabonerías*, *calle del moro*, etc.

La gastronomía es un punto que consideramos importante en el trabajo con las guías. Es una manera divertida de que los niños conozcan no sólo las tradiciones locales sino que además ofrece muchas posibilidades para introducirlos en la metodología científica. En este caso concreto, el objetivo es que se aproximen a realizar labores de investigación y descubran el origen de recetas tradicionales que aún perviven en el colectivo murciano. Por ejemplo, que conozcan y recuperen recetas de la cocina y repostería medieval.

Como es una guía dedicada exclusivamente para niños de entre 7 y 12 años, cada uno de los apartados se complementa con actividades adaptadas a la edad a la que va dirigida. Por ejemplo: juego de palabras, adivinanzas, crucigramas, búsqueda del tesoro, etc. De esta forma, queremos asegurarnos de que los niños aprenden, jugando. Asimismo, son guías actualizadas a la realidad social del niño, por ello incorporamos actividades con cámaras digitales, internet, ipad, etc.

En la formación del estudiante de Educación y también como parte de su aprendizaje de las Ciencias Sociales nos planteamos como objetivo esencial el manejo de vocabulario específico del área. Cumplido este propósito, debía extenderse a la enseñanza futura en el aula de Primaria. Por ello, el vocabulario forma parte también de la guía turística insistiendo en que conozcan el origen de palabras de contenido histórico, artístico, de habla popular, etc.

## **Resultados**

Debemos destacar que la ejecución de este proyecto de innovación ha supuesto no sólo que los estudiantes de 2º curso de Educación Primaria conozcan la variedad de estrategias y recursos didácticos que se pueden implementar en el aula para la enseñanza de la Historia, más allá del uso del libro de texto y de las visitas esporádicas a algún centro de interés histórico.

También les ha permitido trabajar de forma interrelacionada recurriendo a otras áreas de conocimiento. Para la recogida de información utilizaron la metodología científica que maneja un investigador de la Historia, realizaron una observación sistemática de la realidad, investigaron en el lugar, recogieron información, la seleccionaron y adaptaron al lenguaje e intereses del público al que va dirigido. Además del contenido histórico recurrieron a conocimientos de didáctica y de planificación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Asimismo, se han trabajado diversas competencias básicas y necesarias para su formación profesional. Destacamos la competencia cultural y artística ya que muchos estudiantes apenas conocían los hechos y personajes más relevantes de la Historia o los diversos movimientos artísticos; de igual forma la del conocimiento y la interacción con el mundo físico a partir de la observación y análisis de la realidad que les llevó a tomar decisiones de qué lugares, personajes o sucesos incluir en el trabajo y cuáles dejar de lado. Cumplieron objetivos referidos al tratamiento de la información y la competencia digital al participar en el diseño y diagramación de las guías turísticas desde el tipo de letra, el formato y hasta el papel en que iba a ser impreso. Finalmente, es importante destacar que este proyecto se realizó en grupo con resultados satisfactorios.

En esta misma línea, la satisfacción de los alumnos y de la profesora responsable al llevar a la práctica los diversos proyectos de innovación en la enseñanza de la Historia ha sido muy valiosa. Se ha notado un antes y un después en su puesta en marcha. Principalmente se han observado cambios de pensamiento y de actitud en los estudiantes universitarios porque ahora son conscientes de que la enseñanza de la Historia en Educación Primaria no es tan compleja ni aburrida como se pensaba, sino que depende de la metodología utilizada y por supuesto de la creatividad e interés del maestro.

Finalmente, es pertinente agradecer a la Facultad de Educación de la Universidad Católica San Antonio que permitió la puesta en marcha de este proyecto con el único objetivo de conseguir la mejor formación de los estudiantes. Y por supuesto, a los alumnos de la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales que con su esfuerzo y trabajo han demostrado, y sobre todo, se han demostrado así mismos que creatividad y ganas de trabajar tienen de sobra.

## **Discusión y conclusiones**

Una de las primeras conclusiones a la que llegamos al finalizar este proyecto fue que el proceso de enseñanza aprendizaje de cualquier asignatura, y en particular de la Historia, no depende de lo complejo que puedan resultar los contenidos, sino de la metodología, de los recursos que utilicemos y fundamentalmente del interés y creatividad que pueda poner en juego el maestro.

Sabemos que la enseñanza de la Historia en cualquier nivel ha presentado siempre muchas dificultades por la acumulación de contenidos, fechas y datos a la que se ha añadido la reducción de horas de clase y la errada metodología utilizada. Es importante que continuemos introduciendo nuevas metodologías en la enseñanza de esta materia que es básica para la formación de los niños, sobre todo por la adquisición de un pensamiento complejo y el conocimiento de su entorno inmediato y lejano. Debemos plantearnos como objetivo que las Ciencias Sociales se realicen de manera lúdica y que conecte con los intereses de los niños. De ahí que tengan mucha utilidad los cuentos, relatos, el teatro, los juegos.

En esta misma línea, resultan interesantes las guías de viaje o guías turísticas para la enseñanza de la Historia en Educación Primaria. Si adecuamos su contenido, introducimos actividades interesantes, lúdicas y que conecten con los intereses del niño, y si además utilizamos un formato con mucho colorido y fácil de manipular se pueden convertir en magníficos recursos didácticos que nos ayuden en las salidas escolares.

Hay que destacar que en casos puntuales, algunas guías turísticas o guías didácticas han sido utilizadas en escuelas de Murcia con excelentes resultados y con gran acogida de parte de los niños. Es cierto que aunque los resultados conseguidos hasta ahora han sido altamente motivadores y con efectos mejor de lo esperado, la estrategia didáctica propuesta es factible de mejora y de un análisis crítico más profundo y detallado.

### **Referencias bibliográficas**

Arredondo, M. y otros. (2006). *Nuevo Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico- Sociales*. México: Limusa Noriega.

Besas Martínez, Marco (2011). *Madrid oculto para niños*. Madrid: Ediciones La Librería.

Cooper H., (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata S. L. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Domínguez Garrido, M<sup>a</sup>. C. (coord.) (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Feliu Torruella, María. (2011). Metodología de enseñanza y aprendizaje del arte en la Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* N° 25. 95-102.

Hernández Cardona, Frances X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*. Barcelona: Editorial Graó.



Miralles Martínez, Pedro; Rivero Gracia, Pilar (2012). *Propuestas de innovación para la enseñanza de la Historia en Educación Infantil*. REIFOP. 15(1).81-90. (Enlace web: <http://www.aufop.com>- consultado en fecha (26-02-13))

Prats, Joaquim. (coord.) (2011). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. (Col. Formación del Profesorado. Educación Secundaria). Barcelona: Ministerio de Educación y Editorial Graó.

Santacana, Joan y otros (2010). *Recursos y estrategias para estudiar Ciencias Sociales*. Barcelona: Editorial Graó.



# EL CUENTO COMO MEDIO PARA FAVORECER UN APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS

Cristina Sandoval Lentisco, Olivia López Martínez, Álvaro Carpena Méndez  
(Universidad de Murcia)

## Introducción

Alcanzar la *competencia comunicativa* es uno de los objetivos prioritarios que marcan el actual currículum de Educación Primaria (1513/2007). Siguiendo a Zabala y Arnau (2007) entendemos por competencia la “capacidad para” en la que se exige “habilidad de” extrapolar lo aprendido en el aula para aplicarlo a su vida cotidiana. Esto exige por parte de la figura del docente proponer procesos de reflexión en situaciones de comunicación social basados en la comunicación, reconstrucción del conocimiento y contextualización de las situaciones. Por tanto, el docente deberá de enseñar cómo se desarrolla la lengua, las estrategias comunicativas que se ponen de manifiesto en el acto comunicativo y las diferentes situaciones de dicho intercambio. Se trata de una enseñanza que tiene como fines algo más que una enseñanza teórica de corrientes lingüísticas, contenidos gramaticales o de la historia de la literatura nacional y universal.

Entendiendo competencia comunicativa como el conjunto de procesos y conocimientos de tipo lingüístico, sociolingüístico, estratégico y discursivo que el oyente-hablante y lector-escritor debe de poner en juego para producir y comprender los discursos, adecuados al contexto donde se producen (Lomas, Osoro y Tusón, 1996).

De esta forma, el aprendizaje basado en la *competencia comunicativa* supone leer comprensivamente, ser capaz de escribir diferentes tipos de texto, hablar y escuchar significativamente, etc. Por tanto, el rol del docente exige un cambio, se le niega la posibilidad de explicar de forma aislada los contenidos gramaticales o sintácticos. El docente deberá de utilizar una metodología activa donde el alumno se encuentre atraído por las actividades que realiza. Pues el grado de atracción hacia la tarea y el interés que les despierte, determinará el nivel de implicación en su aprendizaje (Coll y Solé, 2001).

Llegados a este punto nos preguntamos cómo llegar a desarrollar la verdadera *competencia comunicativa*, tan demandada en nuestro currículo. Si bien la competencia comunicativa se refiere a una suma de competencias o capacidades, entre ellas la *competencia lingüística*. Desde nuestro punto de vista y siguiendo a López Valero y Encabo (2002) debemos apostaremos por el desarrollo de la *competencia literaria* como medio para el desarrollo de la competencia lingüística y por tanto la competencia comunicativa. Para adquirir la *competencia lingüística* será necesario trabajar las cinco habilidades básicas: leer, escribir, escuchar, hablar y conversar.



Figura 1. Competencia comunicativa

### El cuento como promotor de las competencias

Los cuentos, tanto para la etapa de Educación Infantil como para la Educación Primaria, tienen un importante valor educativo, ya que enriquecen la fantasía, estimulan la creatividad, el pensamiento divergente y aceleran el proceso de maduración global de la personalidad, entre otras funciones (Ortega y Tenorio, 2006). Además de ser un instrumento motivador para todas las edades, para Pelegrín (1982), el libro infantil nos proporciona un ejemplo de su función como lectura educativa tanto para los lectores “grandes” como para los “pequeños”. Sin embargo, creemos que las posibilidades del cuento no se limitan aquí, sino que poseen un gran potencial favorecer un aprendizaje basado en competencias. Tanto la competencia lingüística (con sus cinco habilidades básicas) y literaria como el resto de Competencias Básicas (CCBB).

### El cuento como precursor de las habilidades básicas

Tras definir conceptualmente las cinco habilidades básicas, indicaremos de qué forma a través de los cuentos se puede contribuir a desarrollar un aprendizaje que fomente la consecución de dichas habilidades.

Cassany, Luna y Sanz (1994) definen escuchar como la capacidad para comprender un mensaje que implica la construcción de significados e interpretación. El relato en voz alta a los niños a menudo les fascina, haciendo captar mucho más su atención; de hecho, Pelegrín (1982) afirma que la palabra oída ejerce una gran fascinación en el niño.

Ligada a esta habilidad, se encuentran hablar-conversar. Entendemos por *hablar*, como el acto de comunicarse con otra u otras personas a través de la palabra (Real Academia Española, 2001, 22º ed.). Esto supone que hablar y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno. Tras la narración del cuento, se trabaja su comprensión y los valores que se desprenden, este espacio invitará al intercambio de ideas entre maestro y resto de compañeros.

Siguiendo a Roca y otros (1995) quien se sirve de las aportaciones de Chomsky (1968), Smith (1978) y Goodman (1982) entendemos por lectura como un proceso de coordinación de diversas informaciones encaminadas a la obtención de la información, donde se requiere que la información se comprenda para obtener un significado. Mientras que la escritura es el sistema de representación de nuestro lenguaje, a la que cada representación gráfica le corresponde un significado, en el que existe una serie de normas y características propias en función de las distintas situaciones de comunicación.

De esta forma los cuentos nos invitan a leer comprensivamente y fomentar la producción de textos. Esto implica ir más allá del acto de leer y escribir de forma mecánica. Leer y escribir son dos habilidades que se ponen en juego con el fin de comprender (Colomer y Camps, 1999). Donde la comprensión lectora es esencial para aprender y disfrutar de la lengua (Pérez Esteve y Zayas, 2007).

### **El cuento y las Competencias Básicas**

A pesar de que en ningún momento en el currículum actual se señala que el cuento puede ser el medio para alcanzar las competencias básicas, nos atrevemos a afirmar que el cuento se convierte también en el vehículo idóneo para poder desarrollar las competencias básicas marcadas a nivel legislativo (1513/2006).

La vinculación a la *competencia en comunicación lingüística*, es directa pues desarrollo de las habilidades básicas incide en el pleno desarrollo de esta competencia. También permite desarrollar la competencia en el *conocimiento y en la interacción con el mundo físico*, ya que el cuento mediante sus relatos posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias o generar actitudes dirigidas a la mejora de las condiciones de vida propia y de los seres vivos, en general. Además, este recurso permite desarrollar habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en diversos ámbitos de la vida que les permitirá interpretar el mundo real.

Mónica Bruder (2004) nos afirma que el cuento es una buena herramienta para gestionar las emociones. Siguiendo a esta autora, podemos afirmar como el cuento contribuye a la competencia en *autonomía e iniciativa personal*, a medida que promueven una serie de valores que permitirán desarrollar las actitudes de responsabilidad, perseverancia, la “control” emocional, la capacidad de elección y las consecuencias que se derivan de nuestras acciones. Como consecuencia de los valores que encierran los cuentos, podremos establecer que contribuirán a desarrollar la *competencia social y ciudadana*.

La *competencia matemática* también es trabajada a través de los cuentos, pues éste a menudo presenta sucesos y problemas existentes en la vida real (Sobejano, 1997) y sus relatos implican procesos de razonamiento que llevan a la solución de problemas, normalmente resueltos en el mismo cuento, estaremos promoviendo. Aceptando la motivación que presentan los cuentos en los niños podremos afirmar que también favorecerá la adquisición de la *competencia aprender a aprender*, pues la existencia de una motivación en el aprendizaje redundará en poseer confianza en sí mismo y en el gusto por aprender. De igual forma, si aceptamos que los cuentos son manifestaciones culturales y artísticas, nos llevará a establecer que el cuento también permitirá desarrollar la *competencia cultural y artística*, de esta misma manera, el cuento permitirá desarrollar la sensibilidad y el sentimiento estético. En último lugar el cuento también ofrece la posibilidad de desarrollar el *tratamiento de la información y competencia digital*, aunque ésta es la única competencia que el cuento no desarrolla directamente, también puede verse trabajada, ya que muchos de los cuentos, hoy día se encuentran en formato multimedia y ofrecen la posibilidad de realizar distintas actividades en soporte digital.

## **Metodología**

### **Objetivos**

1. Promover un aprendizaje basado en la competencia comunicativa y el resto de competencias básicas.
2. Comprobar si es posible desarrollar los contenidos curriculares y desarrollar las habilidades lingüísticas a través del cuento clásico.
3. Reflexionar sobre las implicaciones educativas derivadas de la presente investigación.

### **Participantes**

La metodología de selección de la muestra corresponde a un procedimiento *no probabilístico* de tipo *accidental o casual*; es decir, la selección de los participantes ha dependido de la posibilidad de acceder a ellos (Albert, 2006). Nuestros participantes son 24 alumnos de 5.º de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los diez y doce años, pertenecientes a un colegio de titularidad pública de la localidad de Alcantarilla (Murcia).

### **Procedimiento**

En virtud de que nuestras pretensiones son desarrollar una unidad didáctica en la que el eje vertebrador es el cuento clásico, el primer paso ha sido elegir dicha unidad de intervención pedagógica. Los contenidos curriculares se desarrollan a partir de los personajes de los cuentos. Dotándoles a nuestra unidad didáctica, la coherencia que presentan dichas unidades de las editoriales. Los contenidos a desarrollar son: los verbos de la primera conjugación (sesión II), el punto y coma (sesión III), evitar la escritura repetitiva (sesión IV), realizar una presentación (sesión VI), y el folleto turístico (sesión V).

En la sesión I se realiza la lectura del cuento y actividades referidas en torno al relato. La narración del cuento fue realizada por los alumnos donde nos servimos de los títeres para dinamizar el proceso de Enseñanza- Aprendizaje. Para ello, se realizó una adaptación de la obra, pero en la que en ningún momento se modificó el transcurso original del relato. El cuento trabajado fue *El Gato con Botas*. Su elección no ha sido arbitraria, sino que se ha llevado a cabo teniendo en cuenta las

características de nuestros alumnos y las consideraciones de Cerrillo y Yubero (2003), acerca de qué leer. De esta manera, *El Gato con botas* de Perrault, se ajusta a su nivel lingüístico, caracterizándose a su vez por una acción dinámica, clara donde los problemas que se presentan se resuelven al finalizar el relato. Pertenece al subgénero de los cuentos fantásticos y sus personajes son valientes y temerarios. Por otro lado, los valores y contravalores como la paciencia, la humildad, la confianza, la mentira, el ingenio y la valentía; son los tópicos que se ajustan para trabajar a estas edades.

### **Instrumentos**

Para la recogida de la información se emplearon dos pruebas de elaboración propia. La primera de ellas dirigida a conocer su nivel de conocimientos antes de la intervención. Esta parte estaba formada por siete preguntas de carácter abierto con el fin de que los alumnos mostraran su nivel de conocimiento. La segunda prueba, con un total de seis preguntas dirigidas a conocer lo que han aprendido durante la intervención. Esta prueba permitió comparar los cambios producidos al finalizar la intervención con respecto a la situación inicial. Esta prueba también se relacionó con las fichas de trabajo realizadas durante el tratamiento de la intervención. Cabe destacar que la prueba final, se realizó empleando la misma metodología que en las sesiones de trabajo; es decir, a partir del cuento clásico *El gato con botas*. Se consideró oportuno evaluar conforme a la metodología empleada, a pesar de que ésta difiriera de la prueba inicial.

Con el fin de inferir su actitud positiva o negativa ante las sesiones, se administró un cuestionario al finalizar cada sesión. Dicha escala poseía un único elemento de tipo Likert de cinco puntos, en el que 1 significaba que la sesión no le había gustado nada y 5 mucho.

### **Resultados**

En la prueba final (II) podemos observar como todos los alumnos reconocen los verbos de la primera conjugación, incluso la mayoría logran reconocer los seis verbos que se encontraban en el texto, dos alumnos reconocen cinco verbos, mientras que el resto reconoce entre tres y cuatro verbos. Frente a la prueba inicial (I) dónde la mayoría de los alumnos no es capaz de reconocer todos los



verbos frente a otras categorías gramaticales, los alumnos 12, 20, 22 y 23 reconocen respectivamente entre 0, 2, 4 y 0 verbos entre un total de 15 verbos; así mismo, en la pregunta dos de la preprueba, dónde se les pide que señalen sólo los de la primera conjugación la mayoría de los alumnos señalan menos de cuatro verbos entre los cinco existentes, los alumnos 4, 22 y 24 sólo reconocen un verbo y los alumnos 20, 23 y 25 no reconocen ningún verbo de la primera conjugación. Sin embargo, en la prueba final todos estos alumnos reconocen 6/6 verbos y el alumno 23 reconoce 3/6.

En la pregunta dos de la prueba final los verbos son exactamente idénticos a los de la prueba inicial; sin embargo, sus resultados son variables. En la prueba inicial, los alumnos que analizan algún verbo lo hacen únicamente indicando si se refiere a presente, pasado o futuro. Frente a la prueba final donde los alumnos realizan una clasificación más exacta de su tiempo verbal y modo. Los alumnos 9, 11 y 25 no son capaces de reconocer ningún verbo mientras que en la prueba final analizan correctamente 4, 7 y 1.

*Tabla 1. Resultados de las pruebas I y II (1)*

<b>RESULTADOS DE LAS PRUEBAS I y II</b>
<p><b>VERBOS.</b> La mayoría reconocen 6/6 verbos. PRUEBA I: La mayoría de los alumnos no es capaz de reconocer todos los verbos frente a otras categorías gramaticales. PRUEBA II: Todos los alumnos reconocen los verbos de la primera conjugación.</p> <p>Prueba I: Indican si se refiere a presente, pasado o futuro. Prueba II: Los alumnos realizan una clasificación más exacta de su tiempo verbal y modo.</p>
<p><b>PUNTO Y COMA.</b> PRUEBA I: La mayoría ponen coma y hacen caso omiso del punto y coma. PRUEBA II La mayoría de los alumnos son capaces de poner los signos de puntuación.</p>

En relación a la cuestión referida al punto y la coma, la mayoría de los alumnos en la prueba final son capaces de poner los signos de puntuación correctamente en las cuatro oraciones propuestas; frente a la prueba inicial, donde la mayoría de los alumnos sólo ponen comas a las oraciones o no tienen ninguna oración bien,

dado que sólo tres alumnos realizan una oración bien entre las cinco que se les proponía.

En referencia al folleto turístico, durante la intervención algunos alumnos elaboran anuncios o noticias, e lugar de folletos turísticos. Sin embargo, en la prueba final en la totalidad de los alumnos conocen para qué sirve un folleto turístico. Algunas de las respuestas de los alumnos son “Para informar a las personas sobre un lugar y hacer que se interesen por venir” (alumno 2) “Para informar y atraer a las personas” (alumno 7) “Para atraer a los turistas” (alumno 8). Con respecto a evitar la escritura repetitiva. En la prueba inicial podemos observar como la mayoría de los alumnos conoce la utilidad de emplear sinónimos en un texto. La mayoría responden “sinónimos” y “otras palabras”; sólo un alumno responde erróneamente “punto y coma” (alumno 9) y otro no contesta (alumno 16). Sin embargo, cuando en esta prueba se les pide que cambien las distintas palabras por un sinónimo, ningún alumno realiza el ejercicio completamente bien, incluso los alumnos 6, 7, 11, 16, 17, 18, 20, 23 sólo son capaces de modificar dos, una o ninguna palabra. Mientras que en la prueba final todos estos alumnos son capaces de cambiar la totalidad de las palabras que se proponían en el ejercicio, sólo el alumno 20 vuelve a tener una puntuación baja. La prueba final refleja que los alumnos no sólo saben que en los textos deben de utilizarse todos los sinónimos posibles, sino que son capaces de aplicarlos. En referencia al último ejercicio de la prueba final, donde se pedía a los alumnos que realizaran una presentación podemos ver como la mayoría de los alumnos son capaces de realizar una presentación con las pautas explicadas en clase. Sólo un alumno no realiza bien este ejercicio ya que introduce algunos elementos más propios del anuncio que de una presentación (alumno 14).

*Tabla 2. Resultados de las pruebas I y II (2)*

<b>RESULTADOS DE LAS PRUEBAS I y II</b>
<b>FOLLETO TURÍSTICO.</b> PRUEBA I. Confunden el folleto turístico con anuncios o noticias de un lugar. PRUEBA II. La totalidad de los alumnos conocen para qué sirve un folleto turístico.
<b>ESCRITURA REPETITIVA.</b> PRUEBA I. Conocen pero no aplican los sinónimos. PRUEBA II. Todos los alumnos son capaces de cambiar casi la totalidad de las

palabras por sinónimos.

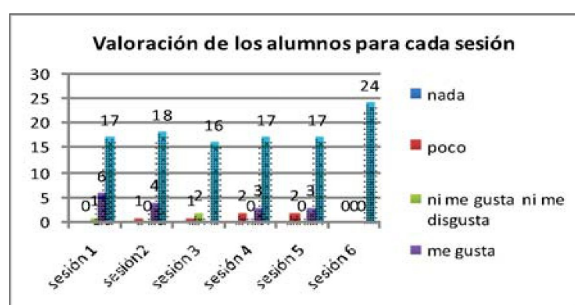
**PRESENTACIÓN.** PRUEBA II La mayoría de los alumnos son capaces de realizar una presentación con las pautas explicadas en clase.

En la siguiente figura se muestran las puntuaciones por parte de los alumnos en cada una de las sesiones desarrolladas. Se muestra como en la primera sesión diecisiete alumnos admiten que les ha gustado mucho, seis les gusta y un alumno señala indiferencia. En la sesión II a la mayoría de los alumnos les “gusta mucho” y a cuatro les “gusta” mientras que un alumno señala que le ha gustado “poco”. En la sesión III quienes dieciséis admiten que les ha gustado mucho, dos muestran indiferencia y a un alumno le gusta poco. En la sesión IV y V a la mayoría les ha gustado mucho, a tres les gusta y a dos poco. Frente a la sesión VI que alcanza una puntuación más máxima, ya que a todos los alumnos responden que les ha gustado mucho.

Figura 2. Valoración de los alumnos

### Discusión de los resultados

Si analizamos las fichas de trabajo y la prueba inicial y final, podemos ver cómo a través del cuento se ha podido abordar los distintos contenidos curriculares. Todos los alumnos han mejorado sus resultados respecto a la prueba inicial. Por lo tanto, podremos afirmar que con esta metodología de trabajo, en la que el cuento es el eje vertebrador de toda la unidad didáctica, se favorecen las condiciones necesarias para conseguir una actitud favorable del alumnado ante el aprendizaje, ya que las puntuaciones de los alumnos en cada sesión indican una actitud positiva, creciendo progresivamente.



Se ha contribuido a mejorar la competencia comunicativa, al trabajar las habilidades básicas a través de la literatura. Pero no solo se ha abordado la competencia comunicativa, sino el resto de competencias básicas como la *competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico*

(comprensión de sucesos y la predicción de consecuencias). Se han desarrollado las habilidades para desenvolverse adecuadamente en diversos ámbitos de la vida que les permitirá interpretar el mundo real, *competencia en autonomía e iniciativa personal*. Como consecuencia de los valores que encierra, hemos trabajado la *competencia social y ciudadana*, dado que el relato implica procesos de razonamiento que llevan a la solución de problemas, hemos promovido la *competencia matemática* y trabajado la adquisición de la *competencia en aprender a aprender*, pues la existencia de una actitud positiva favorece la confianza en sí mismo y en el gusto por aprender. A su vez el cuento es una manifestación cultural con cierto grado de estética, por lo que se ha desarrollado la *competencia cultural y artística*.

### **Conclusiones**

De acuerdo con Fernández (2010), Díaz (2009) y Guzmán (2008) el cuento es un importante recurso pedagógico y permite abordar los distintos *contenidos curriculares*. A través de esta experiencia hemos demostrado que es posible el aprendizaje de unos contenidos lingüísticos a través de una metodología activa. En consonancia Egan (1994) el cuento clásico se convierte en una herramienta maravillosa para facilitar los aprendizajes. Como consecuencia de esta afirmación podemos concluir que no es necesaria la división entre Literatura y Lengua que realizan las actuales editoriales de texto, dado que lo único que hacen es fragmentar sus aprendizajes.

Esta metodología, donde se extrapolan los personajes de los cuentos, permite construir actividades significativas para trabajar las distintas *habilidades básicas* y así alcanzar la *competencia comunicativa*. Por otro lado, el resto de competencias básicas son trabajadas. Coincidiendo con Escamilla (2008) quien reconoce como el desarrollo de las CCBB debe ser el elemento medular de nuestra praxis. Con este modo de trabajo, se abordan las distintas *competencias*, de forma implícita e integrada a lo largo de las diferentes sesiones.

### **Referencias bibliográficas**

Arboleda, R.D. (1997). *La Enseñanza Integrada: Una Mirada Desde el área Curricular de Lenguaje*. Bogotá: Interconed

- Blanco, D. (2009). Los cuentos como medio y fin en la Educación Primaria. *Educa Innova magazine*, 2 y 3 (3), 43-46. Extraído el 20 de Noviembre de 2012 desde <http://maestradeprimaria.es/>
- Bruder, M. (2004). *Implicaciones del cuento terapéutico en el bienestar psicológico y sus correlatos*. Tesis doctoral. Universidad de Palermo. Buenos Aires. Argentina.
- Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Revista Candidus*, 15. Extraído el 22 de enero de 2012 desde <http://www.quadernsdigitals.net>
- Colomer, T, y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/MEC.
- Díaz, A. (2009). La importancia del cuento en la escuela. *Innovación y experiencias educativas*, 18. Extraído el 3 de Diciembre de 2011 desde <http://www.csicsif.es>
- Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias Básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Graó: Barcelona.
- Fernández, C. G. (2010). El cuento como recurso didáctico. *Innovación y experiencias educativas*, 26. Extraído el 22 de Noviembre de 2011 desde [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf)
- Guzmán, M.D. (2008). Importancia de los cuentos tradicionales en la educación. *Enfoque educativos*, 25, 33-40. Extraído 15 de Diciembre desde [http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques\\_25.pdf](http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_25.pdf)
- Lomas, C. Tusón, A., Osoro, A. (1996). Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 7, 27-53. Extraído el 12 de diciembre de 2012 desde <http://www.quadernsdigitals.net>
- López, A. y Encabo, E. (2002). El objetivo comunicativo del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. En *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 77-97). Barcelona: Octaedro EUB.
- Ortega, R y Tenorio, J.M. (2006). El cuento. *Investigación y educación*, 3 (26), 1-6. Extraído el 26 de Noviembre de 2011 desde <http://www.csi->

f.es/archivosmigracionestructura/andaluciamodules/mod\_sevilla/archivos/r  
evistaense/n26/26040109.pdf.

Pelegrín, A. (1982). *La aventura del oír*. Madrid: Cincel.

Pérez, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid:  
Alianza Editorial.

Real Academia Española. (2001). Escuchar. En diccionario de la lengua española  
(22º ed.). Recuperado de <http://buscon.rae.es>

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las  
Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria. (BOE de 8 de diciembre).

Roca Cortés N., Simó R., Solsona R., González C., y Rabasa M. (1995). *Escritura  
y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque  
constructivista*. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid: ICE.

Sobejano, G. (1997). Estudio preliminar: El cuento a la luz de la novela. En Á.  
Ezama(Ed.), Leopoldo Alas, "Clarín", *Cuentos* (pp. 7-24). Barcelona:  
Crítica.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar  
competencias*, 3, 13-17. Barcelona: Graó.

# LA CANCIÓN COMO RECURSO INTERCULTURAL EN EL AULA DE PRIMARIA

Ana María Botella Nicolás, Rafael Fernández Maximiano,  
Xavier Mínguez López, Silvia Martínez Gallego, Tanya Angulo Alemán  
(*Universitat de València*)

## Introducción

La canción como recurso intercultural en el aula de primaria nace de la puesta en práctica de propuestas musicales con alumnos estudiantes de Magisterio del área de Didáctica de la música, en las Facultades de Educación “Vestfold University College” de Tonsberg (Noruega) y “Laereruddannelsen Zahle” de Copenage (Dinamarca). La experiencia se enmarca dentro del Marco de Colaboración del programa ERASMUS para la movilidad docente de la Universitat de València.

La canción y el juego han sido los elementos canalizadores y globalizadores de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el futuro maestro de primaria, utilizando canciones y juegos provenientes de otras culturas, adquiere un repertorio de recursos didácticos válidos para su aplicación en el aula y alcanza una comunicación intercultural eficaz.

La diversidad cultural existente en el aula de música cada vez es mayor en los últimos años. Para Martínez (2006), los recientes procesos migratorios han provocado un cambio en la configuración de la estructura social, cada vez más multicultural. Hasta hace relativamente poco tiempo, el sistema educativo español estaba dirigido hacia una sociedad más homogénea. La llegada de alumnos de diferentes países ha provocado que la educación necesite con urgencia dar una respuesta social a la multiculturalidad. Esta respuesta reside en la educación intercultural. Su objetivo principal es dar a las personas la posibilidad de convivir armónicamente en sociedades multiculturales a través de una educación enriquecedora e integral aprovechando el hecho multicultural (Martínez, 2006).

La multiculturalidad es una realidad presente en las aulas de todos los países europeos. Según Botella y Fernández (2010: 2854), “it's a fact that multiculturalism is a reality in the classrooms in all European countries and the

response to this situation shouldn't be expected to come from the institutions or the administration but from schools themselves and professionals". Ante este desafío, la respuesta de la escuela no ha de venir impulsada por las instituciones o la administración sino que los propios centros y profesionales que se encuentran en una situación de privilegio han de ofrecerla como contraposición a lo que ha sido históricamente la primera respuesta de la escuela: la asimilación, aculturación y la imposición de la cultura oficial en lugar de respetar las diferencias y aprovechar las aportaciones que desde muy diferentes ámbitos ofrece la multiculturalidad (Besalú, 2002).

Así pues, se propone como opción una educación intercultural, es decir, la promoción de relaciones de igualdad o la cooperación entre personas de distintas culturas, mediante diferentes estrategias (Botella et al., 2013).

No hay que olvidar, como dice Erickson (2001), que todos somos culturales (llevamos implícita nuestra propia cultura) y que todos somos al mismo tiempo multiculturales ya que toda persona y todo grupo conlleva un grado de diversidad cultural. Ningún individuo ni colectividad se desarrolla en el vacío cultural.

## **Objetivos**

Para Botella y Fernández (2010) "La relación intercultural que se establece en los espacios educativos: aulas, talleres, patio escolar, etc., puede ser motivo de enriquecimiento para todos. El respeto y el conocimiento de los rasgos de otras culturas, fomenta el conocimiento de la propia cultura y facilita la comunicación y el entendimiento con el otro" (p. 51). Los objetivos planteados han sido:

- Lograr una comunicación intercultural eficaz y fluida.
- Conseguir un repertorio de recursos didácticos válidos para su aplicación en el aula de música.
- Reencontrarse con canciones y juegos de otras culturas.
- Despertar el interés en el alumnado para que se favorezcan las relaciones interculturales en el aula como puente hacia la mejora de las relaciones sociales.



- Adquirir conocimientos nuevos sobre el patrimonio cultural a través de una educación democrática y participativa.
- Sensibilizar sobre el valor de las distintas manifestaciones culturales.
- Reflexionar sobre el fenómeno migratorio.
- Promover el respeto a la diversidad cultural.
- Favorecer el debate y el espíritu crítico.
- Fomentar los valores de tolerancia, respeto y solidaridad.
- Incitar a la acción en el compromiso con los derechos humanos.

### **Metodología**

Desde el punto de vista de la didáctica, es un hecho que muchas de las metodologías activas de pedagogía musical (Orff, Dalcroze, Martenot, Willems, Wuytack) coinciden en la importancia que tiene la canción para la educación musical en la etapa de primaria. Encierra en sí misma los elementos fundamentales de la música y permite trabajar todos los aspectos de la misma. Es por ello, que hemos utilizado este recurso musical para llevar a cabo la propuesta que a continuación presentamos.

La metodología utilizada ha sido fundamentalmente interactiva, así como activa y participativa que requiere del esfuerzo e interés tanto del discente como del docente y que está basada principalmente en la comunicación y participación de cada uno de los miembros en las diferentes actividades de esta experiencia. Se ha dividido la clase en 6 grupos de 6 personas y se ha trabajado de manera colaborativa con ellos.

Se han elegido una serie de recursos musicales y actividades teniendo en cuenta los gustos e intereses del alumnado de primaria. Así, hemos recurrido a textos, canciones y/o juegos para llevar a cabo los objetivos propuestos antes citados, con la finalidad de adoptar una metodología activa, participativa y acumulativa.

Docente y discente trabajan sobre los materiales y las partituras durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así el alumnado, mediante la indagación y la búsqueda de información sobre los temas propuestos, construye su propio

aprendizaje. La continuidad y la variación en el ritmo de trabajo vendrán dadas por la capacidad de síntesis, el grado de eficacia en la realización de las tareas y la disponibilidad del alumnado (Botella et al., 2013).

Con esta pauta de trabajo las actividades están pensadas para que el alumnado las aborde con interés y motivación, ya que son suficientemente atractivas para ello. Siguiendo esa línea se podría pensar en realizar grupos de discusión con preguntas relacionadas con el tema que plantean las canciones; incluso se podría analizar el momento histórico o las circunstancias sociales que rodean la canción.

Las sesiones han sido idóneas para establecer en cada tarea el *feedback* correspondiente con lo que se ha asegurado un constante aprendizaje. Puesto que el nivel de conocimientos de partida de los grupos no ha sido homogéneo se han modificado algunas actividades con el fin de facilitar las condiciones para poder recurrir al proceso de búsqueda y se ha propuesto la propia reflexión del grupo sobre su acción. Esto implica una demanda continua de retroalimentación por parte del alumnado que permite comprobar el cumplimiento de los objetivos y, si es necesario, el cambio de estrategias por parte del profesor.

## **Desarrollo**

### a) Juego de presentación

La sesión comienza con un juego para calentar y empezar la clase con una buena actitud y mejor concentración. Los participantes se sitúan de pie en círculo teniendo que aplaudir dos veces y decir su nombre en el silencio entre cada par de palmadas (se debe intentar recordar los nombres de cada uno de los compañeros). Así trabajamos la memoria auditiva junto con la percepción y el ritmo. El siguiente paso es convertir el círculo en una especie de partitura rítmica donde cada persona representa dos aplausos, intentando llevar el mismo ritmo y con una pulsación constante y regular.

Se introduce un nuevo elemento rítmico: tres aplausos cada vez que un miembro del círculo calza zapatos negros (por ejemplo). Así, tendremos un ritmo formado por diversos elementos, pero agrupados en dos aplausos y en uno (2 + 1) o tres aplausos más un silencio (3 + 1) donde el uno es el silencio en el que antes decíamos el nombre. Posteriormente introducimos el elemento 1 + 1 para aquel

participante que por ejemplo, use gafas (obtenemos las siguientes combinaciones rítmicas: 2 + 1, 3 + 1, y 1 + 1).

Finalmente se divide el círculo en dos grupos y cada uno interpretará la secuencia en direcciones diferentes y simultáneas: un grupo en movimiento dextrógiro y el otro en movimiento levógiro (en sentido de las agujas del reloj y en contra) obteniendo así una poliritmia grupo I en el sentido de la agujas del reloj y el II al contrario.

En este momento se explica el concepto de multiculturalidad y se introducen los objetivos de la sesión y las actividades a realizar.

b) *O mochi*

Juego de palmas basado en la canción japonesa *O mochi* sobre un pastel de arroz típico japonés y de cómo se amasa la harina de arroz simulando los movimientos de amasado y de mortero. Desde el punto de vista musical, hemos seleccionado esta canción para de adquirir mayor independencia rítmica trabajando en parejas, donde cada miembro debe realizar una secuencia y movimientos distintos.

c) *Les claus de Déu* (Las llaves de Dios)

Juego de piedra popular valenciano. Se necesita tanto la coordinación como la concentración además de una buena percepción de la pulsación ya que todas las piedras en juego se mueven simultáneamente. Nos sentamos en el suelo formando un círculo y se inicia el juego cantando la canción y pasando de uno en uno una única piedra en el sentido de las agujas del reloj (se utiliza una pulsación para coger la piedra y otra para pasarla). De este modo, cada dos movimientos se completa un compás binario de 2/4. Esta dinámica se mantiene durante toda la canción excepto en el final donde no se pasa la piedra cuando coincide con la palabra *trac* la la segunda; es decir, pasamos la piedra siempre, menos en el primer *trac*. El juego se repite varias veces hasta dominar el proceso de pase de la piedra.

## Les claus de Deu

The keys of God

Popular Valencian song

Les claus de Deu Sant Pe-re i Sant Joan Sant Pe-re A - na - va dar-  
re - reamb el tri - qui - tri - qui - trac tric trac

The keys of God  
Saint Peter and Saint John  
Saint peter was going behind  
with the triqui triqui trac tric trac

### d) Heia

Juego de piedra de los indios Navajo cuya letra es sencilla ya que sólo tiene una palabra (heia). Nos sentamos en círculo y pasamos la piedra siguiendo una secuencia de ocho movimientos iguales a la pulsación. En el movimiento 1 y 2 tenemos la piedra en la mano izquierda golpeando en nuestras rodillas; en el movimiento 3 damos un golpe en el suelo con ambas manos delante de nosotros; el movimiento 4 consiste en cruzar las manos y soltar la piedra en el suelo; en el movimiento 5, descruzamos las manos y cogemos la piedra con la mano derecha; en el 6 y 7 golpeamos nuestras rodillas teniendo la piedra ya en la mano derecha y por último en el movimiento 8, la piedra se pasa de nuestra mano derecha a la izquierda y se le da a la persona que está sentada a nuestro lado. Comenzamos la secuencia de aprendizaje lentamente y sin la piedra. Cuando ya incorporamos las piedras y después de un tiempo jugando, aumentaremos la velocidad con lo que el juego se vuelve cada vez más difícil a la vez que divertido.

## Heia

Indian Navajo song

Popular

He - ia he-ia he-ia he - ia ha he - ia he - ia he-ia he-ia he - ia ha he - ia

e) *Ayelevi*

Canción funeraria de origen africano muy útil para introducir el canto polifónico mediante el sistema de pregunta-respuesta. El texto y su significado hacen referencia a las diferencias formales entre lo que en Europa y África podría considerarse música fúnebre. Se destacan las características festivas que muchas veces tiene la música funeraria de la población afro-americana de Nueva Orleans como punto de discusión sobre los rituales y tratamiento que se hace de la muerte en diferentes culturas.

Se canta en estilo monódico y después se separan las voces masculinas y femeninas (las mujeres cantan la segunda voz). Se baila una danza circular con percusiones corporales.

**Ayelevi**  
Funerary song African folk song

Solo Tutti

A ye le vi mi ku lo mi do pa pa A ye le A ha mi do pa pa A ye le

f) *Hamba Natil*

Canción zulú que se puede traducir como "Permaneced con nosotros, Libertador (Redentor)". Desde el punto de vista musical, posee una armonía muy consonante y apropiada para avanzar en el canto coral. Con ella, podemos lograr cantar polifónicamente de manera rápida y fácil. En principio, todo el grupo con una formación en círculo, balanceándose y moviéndose canta la misma voz (número 2). Esta dinámica tribal nos invita a repetir la línea melódica varias veces. El docente selecciona los estudiantes con las voces más agudas dentro del grupo. Mientras que el resto va cantando la misma voz, el grupo seleccionado comienza a cantar la voz número 1. Es recomendable hacer otro círculo con este segundo grupo también. Lo mismo se hace para la tercera voz.

## Hamba Natil Makulule

1 Ham-ba na-til ma - ku - lu-le Ham-ba na-til ma - ku - lu-le

2 Ham-ba na-til ma - ku - lu-le Ham-ba na-til ma - ku - lu-le

3 Ham-ba na-til ma - ku - lu-le Ham-ba na-til ma - ku - lu-le

5 Ham-ba na-til ma - ku - lu-le Ham-ba na-til ma - ku - lu-le

Ham-ba na-til ma - ku - lu-le Ham-ba na-til ma - ku - lu-le

Ham-ba na-til ma - ku - lu-le Ham-ba na-til ma - ku - lu-le

### g) Hashivenu

Verso hebreo del *Libro de las lamentaciones*. Tradicionalmente se recita durante el día más triste del calendario judío con el fin de recordar la destrucción del templo y otras tragedias que se abatieron sobre este pueblo. Es una pieza adecuada para introducir tonalidades menores y la música modal. La línea melódica es fácil de cantar y ayuda a escuchar la armonía. Nos ofrece la posibilidad de trabajar la melodía de manera *cantábile* y expresiva.

## Hashivenu

### Canon Hebreo

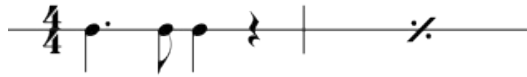
1 Ha-shi - ve - nu - ha - si - ve - nu - ha - shi - ve - nu el - e - i - cha

2 V' - na shu - va v' - na shu - va

3 Cha - desh cha - desh ya - me - nu k' - ke - dem

h) *Singing all together*

Canción inglesa (*Cantando todos juntos*). Tiene dos voces diferentes que hemos introducido por separado con percusiones en el cuerpo. Junto con la primera voz, hacemos un ritmo con percusiones corporales:



Con la segunda voz, hacemos el acompañamiento golpeando nuestras rodillas:



Dividimos la clase en dos grupos formando dos filas, una delante de la otra. Cada grupo comienza con una voz diferente teniendo en cuenta que todo el grupo tiene que cantar las dos voces. Después de un tiempo cantando al unísono *Singing all together*, ambos grupos se desplazan hacia unos y otros. Como resultado de este movimiento, todos cantan delante de una persona que estaba cantando la voz contraria. Este ejercicio refuerza el oído y aumenta la autonomía como un cantante de coro.

Por último, se camina alrededor del aula y cuando los alumnos se encuentran uno frente a otro, tienen que cantar su propia voz.

Primera voz:

♩ = 120

Voice

Body Perc.

5  
sing-ing — all to - ge - ther — sing - ing — just for joy

9  
sing-ing — all to - ge - ther — e - very — girl and boy.

### Segunda voz:

♩ = 120

Voice

Body Perc.

5  
E - very - bo - dy sing-ing a song e very - bo - dy sing-ing a song —

9  
e - very - bo - dy sing-ing a song e - very - bo - dy sing all day long

### Conclusiones

La canción en el aula de música favorece la integración de los alumnos a través de una metodología innovadora en la que la inmigración no es considerada como un obstáculo, sino como un hecho donde se refleja el pluralismo que hay fuera de las aulas. Educamos en la interculturalidad a través de la música que posibilita el desarrollar una serie de actitudes positivas hacia personas de diferentes culturas y poder interactuar con el mundo externo. Gracias a la gran capacidad de



comunicación que posee la canción podemos conseguir en los alumnos desarrollar una actitud crítica positiva para que al integrarse en la sociedad la mejoren con nuevos valores.

Mediante los recursos musicales variados de todas las culturas, creemos que se puede conseguir una comunicación intercultural eficaz, al menos desde el punto de vista de la diversidad musical. La amplitud de campos que nos ofrece la música: cantos, bailes, instrumentos, sonidos corporales, juegos y cuentos, entre otros, han constituido un conjunto de actividades para el inicio del conocimiento de algunas diferencias entre culturas, así como el reconocimiento de las múltiples semejanzas que existen entre ellas.

En esta experiencia musical grupal, ha sido necesaria la inclusión y la interacción de todos los y las alumnos/as, y precisamente ese objetivo común, hacer música, y esa cooperación para lograrlo, ha hecho de la relación intercultural y del acto musical una fuente de disfrute, conocimiento y comunicación, que nos ha provocado respuestas emocionales provechosas y duraderas.

La música posibilita el desarrollar esta serie de actitudes positivas hacia personas de diferentes culturas y el poder interactuar con el mundo externo. Pensamos que gracias a la gran capacidad de comunicación que posee este medio podemos conseguir en los alumnos desarrollar una actitud crítica y conveniente para que al integrarse en la sociedad la mejoren con nuevos valores. Creemos importante y necesario que el alumno pueda acercarse a su cultura desde el punto de vista musical, su folklore, sus cantos y danzas, su música; en esencia un patrimonio que forma parte del día a día y que se hace vivo en las tradiciones. Según Giráldez (1997, p. 5):

(...) es difícil imaginar un futuro a menos que las diferencias sociales, culturales, generacionales y religiosas puedan ser respetadas y en el que podamos aprender los unos de los otros. Una educación musical multicultural puede preparar músicos creativos y también incrementar la consciencia cultural y el respeto por la diversidad de manifestaciones que conforman el panorama musical actual.

La multiculturalidad es un hecho ineludible en el ámbito de la educación que debe ser abordado desde todas las materias educativas. A través de la música y en concreto de esta propuesta didáctica, hemos desarrollado estrategias que permiten buscar la convergencia entre diversidad, globalización y pluralismo.

### **Referencias bibliográficas**

- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Botella, A. M. y Fernández, R. (2010): Una propuesta para trabajar la interculturalidad en aula de primaria a través de la música. En el I Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación, 50-59.
- Botella, A. M. y Fernández, R. (2010). Musical resources for intercultural work in the elementary classroom. En *Inted 4th International Technology, Education and Development Conference*, 2854-2862.
- Botella, A. M., Fernández, R., Mínguez, X., Angulo, T. y Martínez, S. (2013). Una experiencia multicultural en el aula de primaria a través de la música. *Quaderns Digitals*, 75, 1-12.
- Erickson, F. (2001). Culture in Society and in Educational Practices. En Banks, C. A. M. and Banks, J.A. *Multicultural education: issues and perspectives*, 31-57.
- Martínez, J. (2006). La diversidad cultural en el aula de música de secundaria. Reflexiones y propuestas. En el *I Congrés Internacional d'Educació a la Mediterrània*. No publicado.

# CONOCIENDO Y DIFUNDIENDO LA MÚSICA CULTA MURCIANA: PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA PROMOVER LA COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA EN LAS AULAS DE MÚSICA

Concha Carbajo Martínez (1), M<sup>a</sup> Esperanza Clares Clares (1), Ariadna Díaz  
Pérez (2), Marina Menchón Martínez (3)

*((1) Universidad de Murcia, (2) CEIP Narciso Yepes. Lorca. Murcia. (3) CEIP  
Francisco Salzillo. Los Ramos. Murcia)*

## Introducción

La presente comunicación tiene la finalidad de difundir el Proyecto de Innovación CONOCIENDO Y DIFUNDIENDO LA MÚSICA CULTA MURCIANA, enmarcado en la línea de investigación *“El tratamiento de los contenidos histórico-musicales en las etapas educativas”*. Su intencionalidad es promover la incorporación al currículum regional de Primaria y Secundaria el conocimiento, estudio y difusión de la música culta murciana, sus compositores e intérpretes.

Este Proyecto, en su primera etapa, ha consistido en el planteamiento, elaboración y evaluación de un material didáctico de metodología interdisciplinar sobre músicos murcianos. Su carácter innovador se lo confiere tanto la temática escogida como la metodología utilizada. Referente a la temática, es la primera vez que se aborda una aproximación de la música culta murciana al aula de Primaria y Secundaria a través de un recurso planificado. Respecto a la metodología, el tratamiento interdisciplinar que lo singulariza le convierte en un modelo de proceder didáctico novedoso y a su vez extrapolable a otros contenidos histórico-musicales.

La transmisión de contenidos sobre la música culta murciana con fines educativos plantea numerosas cuestiones: unas relacionadas con la filosofía de los fines de la educación musical, otras referidas al currículum regional y otras de orden metodológico. Así, antes de concretar los objetivos del proyecto, el proceso seguido, los resultados logrados y la evaluación del mismo, conviene exponer los

interrogantes de partida: ¿qué valor educativo tiene la música culta murciana?, ¿qué cultura musical plantean las directrices curriculares en nuestra Comunidad Autónoma? y ¿qué método puede ser idóneo para tratar contenidos histórico-musicales que promuevan la competencia cultural y artística?

## **Justificación**

### **El valor educativo de la música culta murciana**

Según la Filosofía de la Educación de las Artes brindar a los alumnos el contacto con las obras artísticas del pasado -y del presente- tiene una importancia decisiva en su formación (Reid, 1976; Reimer, 1995). Además de estimularles a desarrollar su sensibilidad natural, les ponen en disposición de establecer una relación básica entre el individuo y la herencia cultural de la familia humana (Fowler, 2002).

La Filosofía de la Educación Musical, por su parte, adopta igualmente una posición clara respecto a las experiencias estéticas y culturales. Los estudiosos de este campo afirman que los educadores musicales han de procurar experiencias estéticas a los alumnos como las que se logran a través de la escucha comprensiva. Asimismo se plantean que para el desarrollo de la sensibilidad natural a través de la escucha comprensiva no sirve toda la música.

La referencia más antigua relacionada con esta afirmación la expuso Platón, cuyo pensamiento musical curiosamente es uno de los centros de su filosofía (Fubini, 2005). Este filósofo sólo concedía valor educativo a la música consagrada por la tradición. Esta idea ha prevalecido a lo largo de la historia y llega hasta nuestros días revalorizada en el contexto del debate abierto sobre con qué músicas educar. A pesar de ser un interrogante que suscita opiniones contradictorias entre los educadores musicales, tanto a escala nacional como internacional, parece existir un punto de acuerdo: sólo la buena música, sea del estilo que sea, debe tener cabida en el terreno educativo. Si nos preguntamos cuál es la buena música, la respuesta a nuestro juicio es sencilla: la que procura experiencias estéticas valorables.

El que los autores insistan en el alto valor educativo de la buena música se debe a la capacidad que poseemos los humanos de experimentar la música en un

nivel profundo. Nivel experiencial donde la búsqueda de significados musicales se mezcla con las respuestas emocionales (Reimer, 1995). Si el significado musical está imbricado en el sentimiento que proporciona la experiencia de cantar, interpretar o escuchar, los educadores musicales tienen una responsabilidad añadida: procurar la mejor experiencia estética, la que lleva inherente la buena música.

Hasta hace unos años la buena música se identificaba con las grandes obras de nuestra cultura occidental. Hablar de Mozart, Beethoven o Verdi eran valores seguros. Hoy en día, los avances tecnológicos que nos permiten tener acceso inmediato a la gran variedad de estilos existentes, del pasado, del presente y procedentes de cualquier sitio del planeta, han trastocado el concepto de buena música. El sociólogo Nicolas Cook (2000), máximo exponente de esta visión, ahonda en ella expresando además que podemos hablar de diferentes músicas como de diferentes comidas.

Ante este panorama de multiplicidad y variedad estilística, el educador musical se ve abocado a seleccionar con mayor detenimiento aquellas audiciones de buena calidad artística, o dicho de otro modo, las que procuran experiencias estéticas de valor. Los docentes que emprenden esta búsqueda tratan de equilibrar su programación de aula con fragmentos pertenecientes a las grandes categorías de *clásica*, *moderna*, *tradicional*, del *folklore* y *músicas del mundo*.

Ciñéndonos a las posibilidades de elección de la categoría *música clásica*, la referida a los compositores murcianos se nos revela de gran valor educativo.

El hecho de formar parte de nuestro acervo cultural, el más cercano, es un primer indicador de la valía que posee. Acercar a los escolares la música culta creada por compositores de su tierra es ponerles en disposición de valorar lo propio para respetar lo ajeno. El principio pedagógico enunciado en los currículos de partir de lo cercano nos conduce a establecer un posible orden en la programación de las audiciones: compositores murcianos, compositores españoles y grandes compositores de la cultura occidental.

Otro valor educativo del contacto con la herencia artístico-musical cercana tiene que ver con su preservación. En concreto, acercar al alumno el legado cultural recibido es sentar las bases para su salvaguardia. Como la música sólo

existe cuando se interpreta, entendemos que preservar este legado artístico no consiste sólo en mantener a salvo una partitura, sino en conocerla para demandar su interpretación y disfrutar con su escucha.

Al mismo tiempo, tratar en las aulas la obra de compositores e intérpretes aún vivos es estrechar los lazos entre lo que se estudia dentro de las aulas y lo que sucede fuera de ellas. Los aprendizajes así se vislumbran más significativos por su utilidad inmediata.

El valor educativo de la música culta murciana también reside en su calidad artística, avalada por la crítica. En este sentido, numerosas composiciones contienen los elementos técnicos que las definen de sabor popular, sobre todo las identificadas de estilo regionalista. Pudiendo parecer que los estilos regionales sean de inferior categoría artística, sorprende el conocimiento que el público de otros lugares posee de sus artistas locales a diferencia de lo que sucede en nuestro entorno.

### **La música culta murciana en el curriculum**

El conocimiento de la música culta murciana se reduce a los círculos minoritarios de especialistas. En conversaciones informales, el público en general manifiesta que su conocimiento es muy escaso o prácticamente nulo. Este desconocimiento se puede achacar a numerosas causas. Una de ellas podría ser la ausencia de formación. Para justificar esta afirmación puede resultar convincente analizar la presencia de la música culta murciana en los programas de estudio. Así, observando la normativa curricular regional de las diferentes etapas educativas concluimos las siguientes notas:

(a) En el curriculum regional de Educación Primaria (Decreto BORM 286/2007) se recoge el objetivo de conocer y valorar las manifestaciones artísticas del patrimonio cultural de la Región. Pero este objetivo se cubre sólo con el tratamiento de la música tradicional, popular y del folklore, no existiendo ninguna referencia expresa a la música culta murciana que forma parte de dicho patrimonio.

(b) En el curriculum regional de Educación Secundaria (Decreto BORM 291/2007), por el contrario, sí que existen referencias expresas al patrimonio de

nuestra música culta. No obstante, el conocimiento de la práctica docente nos revela que el estudio de los compositores murcianos también es inexistente, al igual que sucede en las aulas de música de Primaria.

(c) Por último, en el curriculum regional de las enseñanzas especiales (Decreto BORM 75/2008), en sus niveles profesional y superior no existe ninguna asignatura en el plan de estudios relacionada con la música culta de compositores murcianos.

Esta ausencia de formación se perpetúa con la preparación inicial profesional de los docentes de música. En los planes de estudio de formación de futuros maestros y profesores de secundaria de música no hay espacio para un contenido formativo de este tipo.

En relación a las anteriores afirmaciones, es importante señalar la posición subordinada de la educación musical en la enseñanza general obligatoria. Como consecuencia, las horas asignadas a la formación de las materias artísticas es mínima. Los docentes de música, aún interesados en difundir su legado musical, trabajan permanentemente con la contradicción de tener que desarrollar un amplio y ambicioso curriculum en el menor tiempo posible. Por lo tanto, la elección de qué contenido musical se va a enseñar siempre relega a último lugar lo menos conocido. Por lógica natural, lo que se conoce poco o nada, no se valora y lo que no se valora no se enseña y menos se difunde. En este sentido, los autores de textos escolares contribuyen al desconocimiento general de la música culta murciana.

De este hecho son conscientes los docentes de música de la región de Murcia, como queda constatado en el trabajo de Menchón y Carbajo (2010) sobre el compositor murciano Julián Santos, con conclusiones muy reveladoras: la totalidad de los educadores musicales participantes en dicho estudio informaron de que los compositores murcianos no aparecen tratados en los libros de texto escolares; además, la gran mayoría se mostró bastante o totalmente de acuerdo en que se debía potenciar en las programaciones de aula la presencia de los compositores españoles así como la introducción del estudio de músicos murcianos. Otra interesante conclusión establecía la conveniencia del tratamiento histórico de los músicos murcianos para obtener mejores logros en el desarrollo de la competencia cultural y artística.

Otro hecho que ha contribuido a la exigua difusión de nuestra herencia musical es la escasez de estudios históricos sobre música y músicos murcianos. En la última década, sin embargo, esta temática se ha visto enriquecida con varias tesis doctorales y trabajos fin de máster que abordan perspectivas y periodos cronológicos muy diversos. La implantación del *Máster de Investigación Musical*, coordinado por la Universidad de Murcia, e impartido por profesorado de esta institución y del Conservatorio Superior de Música de Murcia ha favorecido el incremento de este tipo de investigaciones.

### **La competencia cultural y artística y el planteamiento metodológico**

La importancia de la educación artística en el desarrollo de competencias para la vida de los jóvenes en el siglo XXI ha sido ampliamente reconocida en el ámbito europeo (Euridyce, 2010). En nuestra actual legislación la competencia cultural y artística debe favorecer *el acceso del alumnado al arte y a la cultura fomentando su sensibilidad, estimulando la valoración crítica de las manifestaciones artísticas como patrimonio de las civilizaciones y colaborando en el desarrollo de su expresión mediante el conocimiento y uso de los distintos códigos artísticos* (Pedrera Rosa, 2011).

La competencia cultural y artística definida en los currículos de la enseñanza obligatoria dispone a los docentes de música a plantearse cómo contribuir a crear ciudadanos cultos musicalmente.

Sin entrar en consideraciones sobre en qué consiste ser un ciudadano musicalmente culto, acercar a los escolares las realizaciones artísticas de los músicos murcianos contribuye a establecer las bases para que la cultura artística cale como necesidad estética.

Para ello el planteamiento metodológico juega un papel trascendental. Los enfoques disciplinares no consiguen la comprensión de los fenómenos de forma holística, tal y como se perciben en la vida diaria. Sin embargo, como nos demuestra la experiencia de aula, los planteamientos que superan los límites disciplinares permiten un aprendizaje más significativo. Cuando se trata de desarrollar la competencia cultural y artística, se obtienen mejores logros superando las barreras que imponen las áreas de conocimiento.



Tradicionalmente, el estudio de un músico y su obra se hace sólo desde el ámbito de la musicología, es decir se relata la vida del autor y a continuación se presentan sus composiciones. Sin embargo, en nuestra filosofía de enseñanza referida a contenidos histórico-musicales y a edades tempranas, nos posicionamos junto a los enfoques metodológicos globales que contribuyen a una mayor comprensión de la música y de sus artífices. Les denominamos métodos comprensivos y convergentes.

Así, presentar al compositor y su obra en su propio contexto facilita la visión de conjunto que pretendemos conseguir. De igual modo, cuando se trata de comprender el alcance de la obra artística, es más educativo dirigir los esfuerzos en hacerlas comprender inmersas en el contexto en el que fueron creadas que sólo desde el punto de vista analítico o estético.

### **Objetivos del Proyecto**

La intencionalidad última de promover la incorporación de la música culta murciana al curriculum regional se concreta, hasta el momento, en los siguientes objetivos operativos:

1. ELABORAR un material didáctico en torno a compositores murcianos de prestigio, adaptado a niños de once y doce años.
2. FAVORECER la comprensión del artista y su actividad compositiva a través de un planteamiento metodológico interdisciplinar que parte de la presentación contextualizada de su biografía.
3. OFRECER a los educadores de música un material educativo como recurso para el desarrollo de la competencia cultural y artística.

### **Fases del Proyecto**

El desarrollo de este Proyecto ha tenido una duración de doce meses y se ha llevado a cabo en tres fases. Las acciones realizadas en cada una de ellas se esbozan a continuación:

La FASE INICIAL consistió en el debate sobre el desarrollo de la competencia cultural y artística desde el área de música y la necesidad de acercar a las aulas

de Primaria y Secundaria la música culta murciana; en el análisis de recursos didácticos para escolares sobre contenidos relacionados con historia de la música desde el punto de vista formal y de contenido; la lectura analítica de documentos sobre compositores murcianos para seleccionar los músicos a tratar; la reflexión sobre la metodología interdisciplinar a plantear; la visita a los archivos para consultar la necesaria documentación histórica y la recopilación bibliográfica y discográfica sobre los músicos seleccionados.

Las reuniones de trabajo llevadas a cabo fueron muy enriquecedoras debido al alto nivel de reflexión que se produjo en los debates.

La FASE DE DESARROLLO comenzó con la definición de la estructura del material a elaborar y la selección definitiva de los compositores murcianos que formarían parte en esta primera etapa del proyecto. A continuación, se diseñaron los contenidos y las conexiones interdisciplinares que se podían establecer para cada compositor. Durante la concreción y redacción del material hubo que ir haciendo pequeñas modificaciones a lo planificado para evitar la repetición de contenidos.

La planificación regular de reuniones entre los colaboradores facilitó enormemente la coordinación de la elección de contenidos.

Es interesante dejar constancia que durante todo el proceso se desarrollaron tareas propias de la investigación musicológica de carácter histórico.

La ÚLTIMA FASE consistió en la revisión y corrección de los materiales elaborados -en reuniones semanales de pequeño grupo- y en la evaluación del Proyecto. Ésta se ha realizado de forma interna y externa como se resume en el siguiente apartado.

### **Evaluación del Proyecto**

La evaluación de este Proyecto se ha realizado de forma interna y externa.

La *evaluación interna* ha consistido en el análisis crítico de los materiales elaborados en su aspecto formal y de contenido. También en detectar las fortalezas y debilidades del proceso seguido. La mayor parte del tiempo destinado a esta tarea se centró en comentar los puntos débiles del trabajo desarrollado. La

debilidad más manifiesta fue la relación tiempo asignado al proyecto/contenido a completar.

Dado que la historiografía musical murciana de calidad científica es escasa, las acciones de investigación propiamente musicológicas (visita de archivos, programación de citas y entrevistas con los familiares de los músicos, localización de la documentación sonora) excedieron con creces el tiempo semanal de dedicación al Proyecto de los miembros del Equipo.

Otro punto débil relatado es el no haber tenido tiempo para confeccionar un CD recopilatorio con la selección de obras de los compositores estudiados. Esta tarea queda pendiente para la futura revisión del material.

Entre las fortalezas del proceso es interesante destacar el enriquecimiento personal que ha supuesto a todos los miembros del grupo el hecho de investigar sobre compositores murcianos. Profundizar en su obra artística, descubriendo músicas desconocidas y analizando fragmentos para la necesaria adaptación escolar, ha sido muy gratificante como docentes de música.

La *evaluación externa* ha consistido en establecer un Comité de Evaluación que ha valorado el material en sus aspectos formativo, metodológico y estético. Para ello se confeccionó un cuestionario de diez ítems que los Evaluadores Externos han valorado según una escala Likert de cuatro puntuaciones.

El Comité de Evaluación Externo ha estado formado por un catedrático de Historia de la Música de Conservatorio, un director de coro y licenciado en Historia del Arte, una catedrática de Historia de Secundaria, un docente de música de Primaria, otro de Secundaria, un bibliotecario, una musicóloga y un profesor de Armonía y director de banda.

El cuestionario fue diseñado con doce afirmaciones clasificadas en tres categorías: contenido, metodología y diseño. El primer bloque obtuvo un 67.5% (108 puntos, de un máximo posible de 160). Los expertos consideraron que los contenidos elegidos son formativos, fueron bien seleccionados para escolares y favorecen las capacidades intelectuales y sociales de los mismos. El bloque de preguntas sobre metodología, que logró un 83.3% (100 puntos, de un máximo posible de 120), concluyó que la metodología interdisciplinar es adecuada y motiva al conocimiento del músico y su herencia musical. Las preguntas en torno

al diseño consiguieron un 65% (104, de un máximo posible de 160). A pesar de que el diseño, según los expertos, es motivador y genera interés por el contenido tratado, el tipo y tamaño de letra no facilita la lectura, siendo éste un aspecto sustancialmente mejorable. La valoración global del material didáctico teniendo en cuenta su uso en centros escolares alcanzó el 70% de la puntuación máxima posible.

## **Descripción del material elaborado**

### **Compositores seleccionados (primera etapa del proyecto)**

Los músicos murcianos seleccionados para la primera etapa del proyecto han sido aquellos cuya valía les hace ser compositores de primera fila y tener un lugar destacado en la Historia de la Música Española: Manuel Fernández Caballero (18835-1906); Bartolomé Pérez Casas (1873-1956); Julián Santos Carrión (1908-1986); Mario Medina Seguí (1908-2000) y Manuel Moreno Buendía (1932).

### **Enfoque metodológico innovador**

Como hemos indicado anteriormente, la metodología que defendemos para los temas relacionados con la cultura artístico-musical es la convergente y globalizadora. Cuando un enfoque metodológico supera los límites impuestos por la propia disciplina necesita un eje que sirva de estructura interna para el tratamiento de los contenidos extradisciplinares. En nuestros materiales, utilizamos la biografía del músico como hilo conductor para establecer los enlaces pertinentes.

Como el conocimiento lo parcelan las disciplinas, pero no la vida diaria, la cantidad de conexiones, asociaciones e interpretaciones que se pueden establecer con otras materias del curriculum siguiendo las vicisitudes de la biografía del compositor son múltiples. Por ello, las conexiones curriculares por las que hemos optado en este trabajo están muy pensadas y son de orden geográfico, histórico, artístico, cultural, sociológico y musicológico. Todas ellas dan sentido al enfoque interdisciplinar y ratifican el valor formativo del proyecto y de su finalidad.

## Organización de los contenidos formativos

La organización de los contenidos formativos se vertebran en torno a las secciones SU VIDA, SU CIUDAD, SU ÉPOCA, SU MÚSICA, SUS MÉRITOS, SUS CONTEMPORÁNEOS, RESUMEN DE SU VIDA, NUESTRA HERENCIA MUSICAL. Cada una de estas secciones plantea las conexiones interdisciplinarias pertinentes, intentando que los contenidos seleccionados confluyan entre ellos, de manera que se aprecie la globalidad en todo momento. Una última sección, APRENDIENDO, PENSANDO Y OPINANDO, se reserva para el planteamiento de actividades de naturaleza grupal y creativa, siendo el componente músico-cultural quien confiere la razón de su planteamiento.

La necesaria limitación del tamaño de los artículos a doce páginas, nos impide justificar la finalidad de cada una de las citadas secciones así como plantear una visión de conjunto de los principales contenidos formativos seleccionados. No obstante, para dar una idea del resultado final adjuntamos el siguiente ejemplo, centrado en uno de los compositores tratados.

UN EJEMPLO: CONTENIDOS FORMATIVOS SELECCIONADOS PARA BARTOLOMÉ PÉREZ CASAS  
Y SECCIONES DONDE SE UBICAN

Geografía	Historia	Arte	Cultura/Sociedad
SU CIUDAD Ubicación geográfica Orígenes de Lorca	SU ÉPOCA Riada Sta. Teresa Asesinato Cánovas Guerra Civil Españ.	SU VIDA /SU CIUDAD Teatros de Lorca Monumentos históricos	SU CIUDAD/SU ÉPOCA Festividades de Lorca Terremotos de 2011 Comienzos historia radio
Cultura/Personajes	Composiciones	Organología	Sociología de la Música
SUS CONTEMPORÁN. Manuel de Falla	SU MÚSICA <i>Suite ¡A mi</i>	APREN. PENSAN. OPIN. La orquesta sinfónica	APREN. PENSAN. OPINAN. Las directoras de orquesta españolas

--	--	--	--

## **Conclusiones**

Este trabajo ha descrito el planteamiento, elaboración y evaluación del Proyecto de Innovación CONOCIENDO Y DIFUNDIENDO LA MÚSICA CULTA MURCIANA, cuya finalidad es promover la incorporación al currículum regional de Primaria y Secundaria el conocimiento, estudio y difusión de la música culta murciana, sus compositores e intérpretes. La temática y la metodología utilizada confieren a este proyecto un carácter innovador porque, por primera vez, se aborda una aproximación a la música culta murciana al aula de Primaria y Secundaria a través de un recurso planificado y también porque el tratamiento interdisciplinar que lo singulariza lo convierte en un modelo de proceder didáctico novedoso y extrapolable a otros contenidos histórico-musicales. La incorporación al currículo de música de este contenido formativo enriquecerá, sin duda, los procedimientos utilizados en el aula para desarrollar la competencia cultural y artística desde las etapas más tempranas de la educación. Este pionero material supone también un gran avance metodológico respecto a la forma tradicional de presentar al compositor y su obra al margen de su contexto. Conseguir la globalidad metodológica en las etapas de Primaria y Secundaria es tarea que obliga a numerosos replanteamientos y parte del esfuerzo del profesor.

Por último, este proyecto también es un punto de partida para la creación de otros recursos didácticos de semejantes características y una forma de seguir profundizando en el conocimiento y la difusión de la herencia musical de nuestros compositores.

## **Referencias bibliográficas**

- Cook, N. (2000). *Music: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press
- Fowler, Ch. (2002). Finding the Way to Be Basic: Music Education in the 1990 and Beyond. En M. L. Marck (Ed.), *Music Education. Source Reading from Ancient Greece to Today* (pp. 279-285). New York: Routledge

- Fubini, E. (2005). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza
- Eurydice (2010). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica. Disponible en [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/113es.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113es.pdf). Acceso el 9/07/2013
- Menchón Martínez, M., Carbajo Martínez, C. (2010). Recuperando nuestra herencia musical: el compositor murciano Julián Santos. En *Actas de las II Jornadas de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria* (pp. 373-394). Murcia: Universidad de Murcia
- Pedreira Rosa, S. (Coord.) (2011). *Códigos artísticos y desarrollo de la expresión en la competencia cultural artística*. Madrid: Ministerio de Educación
- Reid, L. A. (1976). Feeling and Aesthetic Knowing. *Journal of Aesthetic Education*, 10, (3/4), 11-27
- Reimer, B. (1995). The Experience of Profundity in Music. *Journal of Aesthetic Education*, 29, (4), 1-21





# FOMENTAR LA CREATIVIDAD EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA:

## DANZA CREATIVA

Elvira Carrión Martín

(Universidad de Murcia)

### Introducción:

Fomentar y desarrollar la creatividad en los niños y niñas durante la educación primaria debe ser un objetivo principal, Siankope J. y Villa O. (2004) manifiestan: “Los profesionales de la enseñanza hemos estudiado ... lo importante que es fomentar la creatividad en el ámbito educativo para el desarrollo del niño y la niña”.

Los momentos actuales de crisis imponen nuevos métodos para alcanzar progresos que solamente serán posibles desde la imaginación, capacidad que parece perdida hoy en día.

Mediante la danza creativa se desarrollará esta cualidad, que precisamente empieza a perderse en la etapa escolar por no ser potenciada e incluso verse coartada.



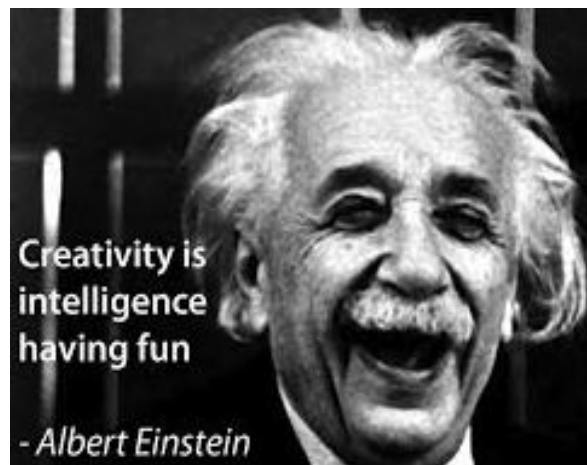
*Figura 1: Danza creativa*

Dice Vernooij, M. (2012): “La imaginación y la creatividad son innatas en cualquier persona, pero luego vamos perdiendo la confianza por el camino. Eso es lo que hay que recuperar”.

### **Educación integral:**

Es durante la etapa escolar cuando se puede conseguir del alumnado una educación integral, para ello debe ser formado en todo aquello que sea fundamental para su desarrollo como persona y así llegue a conseguir una buena convivencia en sociedad.

Durante los últimos años, se ha observado un gran avance respecto a la educación en valores, tema que era prioritario por haberse convertido la sociedad en un mundo globalizado donde conviven todo tipo de razas y culturas, pero en los tiempos actuales de crisis, sólo queda la esperanza de la creatividad, por tanto, fomentémosla, como dijo Einstein “la crisis trae progresos”, “no pretendamos que las cosas cambien si siempre hacemos lo mismo”, “la creatividad es la inteligencia divirtiéndose”.



*Figura 2: Albert Einstein*

Al observar las distintas áreas de conocimiento de educación primaria, R.D. 1513/2006 de 7/12 (Boe. 293) y R.D. 286/2007 de 6/09 (Borm.211), en la educación artística, sobre la que debe caer un gran peso de creatividad, se prioriza la plástica y la música, la danza se presenta pero en un segundo plano, en realidad es poco transmitida y muy pocas veces se hace desde su lado creativo sino del impositivo o del libre albedrío debido a la escasa formación en danza de los maestros/as, sería mucho mas beneficioso e innovador trabajar una danza creativa en donde se desarrolle la imaginación.

Markessinis, A. (1995) apunta: “La danza ... un deseo de manifestarse .. la primera de las artes”, realmente los niños y niñas van a manifestar por medio de este lenguaje artístico sus emociones, sensaciones, pensamientos e ideas, manteniendo así viva la creatividad en sus vidas y para ello van a utilizar su

cuerpo íntegramente, favoreciendo también esta materia a una buena condición física y al bienestar.

La danza es muy aceptada por los niños y niñas cuando llegan a la escuela pues la tienen incorporada a sus automatismos, corren, saltan, juegan, como opina Arnaiz Sánchez, P. (1998) en Escribá Fernández-Marcote, A., “El término jugar aparece, generalmente, ligado a la vida de los niños. ... El juego se centra, pues en una serie de actividades motoras”, pero a medida que pasan los años van perdiendo esa creatividad inicial, pues no se potencia e incluso puede quedar anulada, como dice el educador Sir Ken Robinson (2006): “... estamos eliminando la creatividad con la educación”.



*Figura 3: Sir Ken Robinson*

Esta forma de proceder de los maestros/as durante la etapa escolar está afectando gravemente al desarrollo de la creatividad, cuando ésta realmente debería de ser fomentada, pues como dice Guilford, J.P. (1978), “La educación creativa está dirigida a conformar personas dotadas de iniciativa, plenas de recursos y confianza, listas para afrontar problemas personales, interpersonales o de cualquier índole”, sólo así, con una educación mas creativa, será posible progresar.

### **Danza creativa:**

Mediante la danza creativa, lenguaje muy cercano a los escolares y por ello muy bien recibido, el alumnado de primaria se va a introducir fácilmente en esta actitud que es innata en las personas, pero que si no es utilizada queda aletargada, por lo que hay que trabajarla para desarrollarla.

La danza creativa es la danza donde la transmisión procede de la libertad de expresión de cada individuo, pues se trabaja desde el interior, la imaginación constituye el pilar básico de este estilo llegando así a la creación y posterior composición por medio de la investigación corporal.

El instrumento de la creación es el propio cuerpo, por tanto, se realiza una observación profunda de él, descubriendo sus características y condiciones, se lleva a cabo una exploración sobre las diversas posibilidades del movimiento, la comunicación, la expresividad y la creatividad.

La danza será adaptada al cuerpo que se tiene, aceptándolo como es y trabajando en esas condiciones, pero no por ello abandonando los fundamentos en los que se sustenta la danza.

La danza creativa se va a nutrir de diversas técnicas y códigos de movimiento como la expresión corporal, danzas de diversos estilos como la contemporánea, del mundo, históricas, folklóricas, clásica, española, orientales, ... .

### **Objetivos:**

El objetivo principal de esta danza es potenciar y desarrollar la creatividad, valorándola como parte importante del área de la educación artística y no como algo secundario y consiguiendo una actitud respetuosa y crítica hacia la creación artística en este arte.

También se adquieren otros objetivos de forma transversal:

- 1.- mejorar la iniciativa, desinhibición, espontaneidad, confianza en si mismo, asunción de riesgos y espíritu de superación, proporcionando todo ello autoestima,
- 2.- conseguir educación postural, calidad de movimiento, ritmo, equilibrio, sentido espacial, motricidad, musicalidad, atención, concentración, memoria, expresividad y sensibilidad, descubriendo las posibilidades del cuerpo, adquiriendo hábitos saludables, desechando los nocivos, aportando una buena condición física y bienestar general.
- 3.- cooperar, escuchar, observar, negociar, valorar las ideas de los compañeros, compartir, respetar, resolver conflictos, adquiriendo habilidades sociales para relacionarse, generando una buena conducta hacia la socialización y la convivencia.

## **Contenidos:**

Se pueden abordar todos los contenidos de la educación artística desde la óptica del movimiento, es decir:

Bloque 1.- Observación del movimiento: calidad, trayectoria, espacio, ritmo, energía, técnicas, libertad, expresividad, plasticidad.

Bloque 2.- Expresión del cuerpo y creación de partituras de movimiento.

Bloque 3.- Escucha auditiva y corporal, tanto individual como grupal.

Bloque 4.- Interpretación y composición (coreografías individuales y grupales).

Todo ello utilizando, como hilo conductor de la actividad a desarrollar dentro de los diversos subapartados en que puede dividirse cada bloque, cualquier contenido de otra materia, como por ejemplo, el cuerpo humano, los animales, el agua, el fuego, las culturas, la amistad, épocas históricas, ...., y siempre creando desde la imaginación y con una buena educación corporal, necesaria para un movimiento saludable.

Desde el inicio de la actividad los fundamentos básicos serán: una correcta coordinación entre la respiración y el movimiento dancístico, inspiración como apertura corporal y espiración como cierre o relajación; unas normas básicas sobre colocación corporal, es decir, correcta colocación de ejes verticales y horizontales, y como perderlos y recuperarlos en el movimiento; una buena utilización de los planos espaciales pasando de uno a otro con la calidad adecuada; y saber utilizar los impulsos y apoyos para economizar en el desgaste físico, es decir sacando el máximo rendimiento con el mínimo esfuerzo.

A la hora de trabajar la imaginación se tendrán como referentes ciertas pautas, siempre basándose en la dramaturgia del movimiento, es decir, crear desde cualquier acción física, hecho narrativo, energía y/o emociones.

## **Metodología:**

En cuanto a la metodología, es de gran importancia que sea abierta y flexible, trabajando en conjunto el alumnado con el maestro y profesional de danza, adaptándose en todo momento a aquello que pueda surgir en el desarrollo de las actividades a trabajar, pero siempre teniendo presente el contenido y las pautas predeterminadas.

Tras un breve calentamiento, siempre necesario, utilizando diversas técnicas de movimiento, se atenderá al desarrollo de las actividades utilizando la

improvisación para pasar mas adelante a la fijación de varias partituras de movimiento y obtener la creación final.

La realización de las actividades se harán tanto de forma individual, como en pareja, pequeño grupo y gran grupo, utilizando diferentes estímulos para la creación, como historias, interiorizaciones de músicas, ilustraciones, indumentaria, sonidos, poemas, objetos, emociones, recuerdos, etc.

### **Ejemplo de unidad didáctica:**

U.D. 1.- Cuido mi cuerpo.

Destinatarios: Primer ciclo de Primaria.

-----  
1.- Asamblea inicial para comentar todo lo mas importante que saben sobre este tema.

2.- Observar una danza creativa.

3.- Ejercicio de calentamiento: “La ducha imaginaria”.

Además de servir este ejercicio como calentamiento inicial, se repasan las partes del cuerpo y se recuerda la importancia de la higiene corporal.

“La ducha imaginaria”: Se interpreta la acción de ducharse (Dramaturgia de acción física), cae el agua, serán los dedos los que sin parar de moverse actúen como agua que cae por todo el cuerpo; seguidamente un poco de gel imaginario a las manos y a frotar todas las partes del cuerpo, una a una, y recordando su nombre; de nuevo el agua y vuelven a recordar las partes del cuerpo, por último ponerse el albornoz o toalla.

3.- “La danza del día a día”: me levanto por la mañana, pasa el día, y me acuesto por la noche (Dramaturgia Narrativa).

En este ejercicio/danza se aprende minuciosamente como hay que ponerse en pie, agacharse y acostarse de forma correcta (Dramaturgia de acciones físicas), movimientos que a menudo no se hacen adecuadamente, además se recuerdan las acciones cotidianas habituales y la importancia de muchas de ellas, acabando con la de acostarse, que debe ser a una hora prudencial para poder descansar y estar fuertes al día siguiente y poder así realizar todas las actividades del día.

En este ejercicio se valora la importancia de una correcta colocación corporal y de normas saludables para el cuerpo para alcanzar así el bienestar y como prevención a posibles lesiones.

Se inicia la danza del día a día acostados en el suelo, como si se estuviera en la cama, cada uno interpreta libremente movimientos que puede hacer cuando está acostado, utilizando correctamente la respiración, al sonido del despertador empiezan a levantarse despacio, poco a poco, sin prisas, siguiendo las pautas marcadas, una vez en pie dicen correlativamente palabras relacionadas con lo que hacen al levantarse, por ejemplo: lavarme la cara, desayunar, besar a mi madre, ducharme, etc., acompañando dichas acciones de su interpretación gestual (Dramaturgia acciones físicas), seguidamente empiezan a caminar según reglas de colocación de ejes y buen apoyo de los pies, a los pocos segundos van sintiendo mas energía y a una señal dada decir, de uno en uno, acciones que hacen durante el día, como ir al colegio, estudiar, jugar, aprender de mis profesores, comer, etc., interpretándolas brevemente, después, poco a poco, irán perdiendo esa energía, será la tarde, de nuevo comunicar lo que hacen en ese momento y al fin llega la noche, se van agachando lentamente siguiendo las pautas establecidas para ello hasta que llegan a acostarse, como a dormir, en donde se relajan (Dramaturgia de la energía), ahora se observa la respiración y se sienten bien pues han aprovechado el día (Dramaturgia de las emociones).

Todas las secuencias del proceso final, es decir la danza, se han trabajado anteriormente como actividades individuales desde la improvisación, pero siguiendo unas pautas muy concretas para la correcta colocación corporal, después se unen todas las secuencias, quedando finalmente fijada la danza, la que será acompañada con instrumentos musicales o con una música adecuada.

#### 4.- Dibujamos con el cuerpo.

En este ejercicio se trabaja la exploración del espacio y el movimiento fluido, repasando las articulaciones y recordando nuevamente las diferentes partes del cuerpo.

Trabajando desde una acción física, dibujar, (Dramaturgia de las acciones físicas), se crea una danza donde diferentes partes del cuerpo, como las manos, cabeza, pies, codos, rodillas y/o cualquier otra, dibujen en el espacio, utilizando además, para crear la partitura de movimiento, la utilización de los planos alto,

medio y bajo. Se puede iniciar en el plano bajo puesto que en la actividad anterior han terminado en el suelo.

Se empleará una música suave para que sirva esta actividad como cierre de la clase, el baile implicará relajación, una danza suave y fluida, (Dramaturgia de la energía).

5.- Aplauso, como agradecimiento al grupo por un buen trabajo.

6.- Asamblea final para comentar como ha ido la clase.

### **Formación del profesorado:**

Introducir la danza creativa en la escuela es fácil pues es, como se ha dicho ya, es una actividad muy bien recibida por el alumnado de primaria.

A pesar de ser el área de artística la mas idónea para insertar la danza se puede incluir en cualquiera de las áreas, pues es un buen recurso de aula en tanto que mediante ésta se puede trabajar cualquier contenido y así reforzarlo o aprenderlo.

La problemática se presenta porque los maestros no están preparados para dicha aventura, pues no han sido formados para ello, de ahí la necesidad de una formación, que fuese impartida por profesionales de la danza, que hayan adquirido un contacto con el mundo escolar llegando a hacer así una adaptación de la danza profesional a una danza creativa apta para educación primaria, formación que se la aportaría el Proyecto Dancep©: danza educativa y creativa en el aula de primaria.

La formación de los maestros podría llevarse bajo varios parámetros, la mas idónea sería una manera directa, bien en el ámbito universitario durante los años que estudian el grado o recibiendo cursos de formación extrauniversitariamente, aunque de esta última forma, siendo de libre elección, no todos serían formados en ello, por lo que es mas aconsejable la primera opción, pero también podrían formarse de manera indirecta mediante la inclusión de la danza creativa en la escuela como un proyecto educativo que viene del exterior, en donde trabajarían a la par el profesional de la danza con el maestro, y a su vez con el alumnado, aportando tanto el maestro como el profesional de la danza su saber dentro de su competencia, es decir mediante el Proyecto Dancep©, una vez impregnada la escuela durante varios años de este proyecto, podría seguir su andadura insertando ya esta danza creativa en el aula.



## **Conclusiones:**

Es necesario potenciar la creatividad en los escolares.

Es deber del maestro/a descubrir los talentos de cada alumno/a y desarrollar al máximo todas las capacidades de éstos, incluida la creatividad, para hacer de éstos personas completas que estén en condiciones de contribuir plenamente a la formación de una sociedad equilibrada en todas sus facetas.

Las instituciones tienen que dar soluciones a la problemática actual de falta de creatividad.

Se propone la inclusión de la danza creativa en el aula de primaria como medio paliativo para el desarrollo de la creatividad, además de que va a aportar muchas más cualidades.

Ante el déficit de formación en danza creativa en los maestros/as, sólo cabe la posibilidad de instruirse en ello y así poder transmitir una educación de calidad más completa.

No rompamos el proceso, se nace creativo y se debe seguir siéndolo para poder afrontar el escolar, un día muy próximo, al mundo laboral. La etapa de primaria es el momento donde nunca se debe dejar perder la creatividad, fomentémosla. Niño/a sí pero alegre y creativo.

## **Referencias bibliográficas:**

Arnaiz Sánchez, P. (1998). *Los juegos sensoriales y psicomotores en educación física*. En Escribá Fernández-Marcote, A. Madrid: Gymnos Editorial Deportiva. Pág. Prólogo.

Carrión Martín, E. (2013). *Proyecto Dancep©: danza educativa y creativa en el aula de primaria*. R.T.P.I. nº 08/2013/113.

Comunidad Autónoma R. Murcia. BORM. 211 (2007). R.D.286/2007, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Guilford, J.P. (1978). *Creatividad y Educación*. Buenos Aires: Paidós. Pág. 22.

Markessinis, A. (1995). *Historia de la danza desde sus orígenes*. Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz Martier, S.L. Pág. 15.

Ministerio de la Presidencia de España. BOE. 293 (2006). R.D.1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria.

Robinson, K. (2006). *Las escuelas matan la creatividad*. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>.

Siankope, Joseph y Villa Olga. (2004). *Colección cuadernos de educación intercultural: Música e interculturalidad, ¿Por qué la creatividad?*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Pág. 87.

Vernooij, M. (2012), en Méndez, M.A. *El país: "Contra la crisis, creatividad"*, Recuperado de: [http://economia.elpais.com/economia/2012/02/10/actualidad/1328878657\\_496960.html](http://economia.elpais.com/economia/2012/02/10/actualidad/1328878657_496960.html)

# LA ESCUELA Y OTROS ÁMBITOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

Irene Martínez Cantero

*(Conservatorio Profesional de Música “Mariana Baches” de Pilar de la Horadada)*

## Introducción

La música nunca ha parecido necesitar leyes, pedagogías, escuelas, conservatorios ni academias para fluir de forma natural. Más allá cualquier institución, está presente en lo cotidiano del ser humano, siendo su legado inseparable y perdurando en el tiempo, cambiando con los acontecimientos sociales, en concordancia con unos y distinta a otros, pero siempre presente como parte crucial de la idiosincrasia colectiva. El milagro musical se reencuentra constantemente con el hombre pues satisface su necesidad de expresión. Puede decirse, entonces, que somos, por naturaleza, seres musicales (Torrice, 2010).

El fenómeno musical es una conducta universal sin excepción, una forma de expresión y comunicación común a todas las culturas. Para los Anang (Nigeria), todos los humanos están capacitados para la música. Cuando el niño tiene tan sólo una semana de edad, las madres lo inician en música y danza, y los padres les fabrican pequeños tambores. Cuando alcanzan los dos años, se incorporan en grupos y aprenden sus habilidades culturales. A los cinco, conocen centenares de canciones, tocan varios instrumentos de percusión y realizan docenas de coreografías (Nettl, 1985, en Lafraga, 2008). Los Venda, en Sudáfrica, tienen competencias similares (Blacking, 1974, en Lafraga, 2008).

Procesos formales, no formales e informales de la educación musical son hechos incuestionables en la vida diaria de nuestros alumnos, pues son parte de la cultura colectiva de todos los pueblos. Pero las manifestaciones no son iguales entre culturas y la educación es diferente en los distintos sistemas educativos. Se plantea, por tanto, la necesidad de análisis de ambos fenómenos, así como la reflexión sobre sus posibles aportaciones al quehacer diario de todo maestro, máxime si se tiene en cuenta el carácter interdisciplinar del área en cuestión.

## **Metodología**

La metodología utilizada consiste en la elaboración de una síntesis basada en la revisión bibliográfica de diferentes fuentes que ayuden a una mejor comprensión de la temática propuesta y que se expone a continuación.

## **Resultados**

### **Procesos Formales, No Formales e Informales a través de la Música**

#### **Delimitación conceptual e innovación**

Procesos formales, no formales e informales a través de la música envuelven cualquier actuación musical en la vida de un niño. La educación formal es el proceso de adquisición y el conjunto de competencias, destrezas y actitudes adquiridas con estímulos educativos en actividades del sistema escolar. En la educación no formal, procesos y adquisiciones se producen en actividades no conformadas por este sistema. La educación informal, finalmente, se definiría cuando los estímulos no son directamente educativos (Tourrián, 1996).

Desde una perspectiva pedagógica, la diferenciación entre educación formal, no formal e informal, hace incuestionable la existencia de procesos distintivos de intervención, que no siempre son realizados por las mismas personas ni con las mismas finalidades, haciéndose necesaria una responsabilidad compartida sin renunciar a las competencias y agentes de cada una de ellas: sociedad civil, familia, estado y escuela afrontan el reto común educativo.

La escuela no puede asegurar toda la formación necesaria y hay que asumir competencias específicas de otros ámbitos (Longueira, 2012). Puede decirse que la relación entre la interpretación musical formal e informal es algo complejo, envuelve no sólo a los lugares e instituciones, sino también las relaciones entre profesores y estudiantes, así como las formas de autopercepción del rol estudiantil. La influencia de padres, del grupo de pares, la concepción de la música, los estilos musicales tenidos en cuenta en los currículos... son claros

aspectos informales de la música que diferencian unos países de otros y que tienen un peso considerable en el aprendizaje musical (Hargreaves, 2011).

A consecuencia de todo ello y de las profundas transformaciones sociales, se hace necesario reformular las relaciones que se establecen entre los diferentes ámbitos de educación formal, no formal e informal con la finalidad de estrechar lazos (Díaz e Ibarretxe, 2008).

### **Educación formal e informal: familia y grupo de pares**

Educación formal e informal contribuyen a conformar la particular identidad musical de cada niño (Cremades y Herrera, 2010). Austin y Vispoel (1998a, en Arriaga 2006) muestran su influencia en el autoconcepto y las posibilidades de desarrollo de habilidades musicales. El efecto del medio ambiente ha sido ampliamente estudiado y confirmado (Shuter-Dyson y Gabriel, 1981, en Szubertowska, 2005). A partir de la primera infancia, la familia y el medio ambiente pueden fomentar el desarrollo de la aptitud musical (Gordon, 1990, en Szubertowska, 2005). La familia proporciona *rolemodels* y actitudes hacia la música, así como comportamientos específicos como cantar, tocar instrumentos, escuchar música o asistir a conciertos (Shuter, 1968, en Szubertowska, 2005). Algunos autores sugieren que la música de la educación de los padres es un factor importante en el desarrollo musical de los niños (Gordon, 1990, en Szubertowska, 2005), pues son las primeras experiencias positivas y el apoyo de sus primeros esfuerzos musicales (Szubertowska, 2005). Santos (2003) encuentra relación entre el gusto por la música clásica de padres e hijos. La familia desempeña, por tanto, un importante papel en el desarrollo conductual, cognitivo y emocional de los hijos (Morris, Silk, Steinberg, Myers & Robinson, 2007, en Herrera y Cremades, 2010), incluyendo las experiencias y aprendizajes musicales de éstos (Herrera y Cremades, 2011).

### **Enseñanzas de régimen especial de música**

En las enseñanzas de régimen especial de música en nuestro país se contemplan diversidad de centros, cuyas principales diferencias son la sistematización del aprendizaje, los requisitos de permanencia y los objetivos, delimitando el ámbito

educativo de las escuelas de música dentro de la educación no formal, y los conservatorios dentro de la educación formal (Longueira, 2012).

Sin embargo, bajo esta denominación de escuelas se recogen un grupo muy heterogéneo de centros, según la estructuración, organización y exigencias de sus niveles, la titularidad (público o privado), las finalidades: dar respuesta a la vocación pública o a bandas de música popular como evolución de grupos folclóricos... (muchas veces más cercanos a la educación informal que a la no formal). Por otro lado, es posible que los dos tipos de procesos convivan y se retroalimenten, pues en una agrupación musical de una escuela pueden existir intereses, pretensiones y capacidades muy distintas (Longueira, 2012).

Las finalidades que marcan la elección de un tipo u otro de educación dependen de lo que López (2011) llama “beneficio”, que varía según los puntos de vista: la administración y el profesorado, la sociedad, el alumnado y las familias, que analizados nos llevan a observar que no siempre coinciden y aumentan las problemáticas. Y este beneficio también es distinto entre diferentes culturas. En lugares como Sudamérica y África, la música forma parte del día a día de una manera mucho más natural y la idea de ir a un colegio a aprender música se ve como algo ridículo (Hargreaves, 2011).

## **La Música en Otros Sistemas Educativos**

### **Polonia, Hungría, la República Checa y Bulgaria**

Estos países han experimentado un notable desarrollo en los últimos años. Polonia ha llevado una profunda reforma en todos los niveles. La calidad húngara se evidencia en el profesorado que acude a este país para formarse en el método Kodály (Vicente, Subirats e Ibarra, 2010) y todos los maestros de educación general poseen una elevada preparación musical (López, 2010). Todos los ámbitos de educación musical están integrados en la educación primaria, con distintos itinerarios para distintos niveles (López, 2010). La República Checa ha llevado a cabo una transición hacia principios más liberales (Vicente, Subirats e Ibarra, 2010). En Bulgaria, la educación infantil adquiere gran trascendencia como desarrollo de capacidades y se pretende la musicalización de la sociedad

mediante una educación permanente. Además, el profesorado combina formación musical profesional superior y pedagógica (Ivanova, 2008; Ivanova, 2010).

### **Países Escandinavos: Finlandia, Noruega y Suecia**

Se apuesta por la educación musical desde los primeros cursos (Longueira, 2012) y cuenta hoy con gran prestigio (López, 2010). El currículo suele estar conceptualizado, contextualizado y relacionado en los distintos ámbitos (Jorgensen, 2004). Finlandia, con los mejores puestos en PISA, integra y valora la música (Longueira, 2012) y el nivel de los estudiantes roza la profesionalidad (Robert, en López, 2010). Noruega, ha sido capaz de ponerse al nivel de países de gran tradición (Longueira, 2012) y dedica a la música tres horas semanales en la enseñanza obligatoria (Jorgensen, 2004). En Suecia, la música también es obligatoria en las escuelas y los estudiantes tienen la posibilidad de ampliar sus estudios instrumentales en ellas (Lena-Rostvall, 2003 en López, 2010).

### **Alemania y Austria**

Son dos países de gran tradición en el campo de la educación musical (Rodríguez-Quiles, 2010b). En ellos sólo un licenciado en pedagogía musical en cada nivel puede impartir clases (Rodríguez-Quiles, 2010b) y debe conocer varios modelos de educación musical para determinar el enfoque metodológico más apropiado (López, 2010). El sistema de educación alemán está muy organizado y en él la música tiene mucha consistencia, con objetivos pedagógicos muy bien trazados a favor de la educación musical ciudadana (Gruhn, 2004, en López, 2010). En las aulas de primaria coexisten música de masas, música culta y tradicional (Koen, 2001 en López, 2010).

### **Reino Unido e Irlanda**

La educación musical forma parte de la cotidianidad (Lorenzo y Anastasiu, 2009; Pérez, 1986, citados en Herrera, Lorenzo y Ocaña, 2010). El Reino Unido cuenta con el maestro coordinador de música, que ayuda y apoya al generalista (Holden & Button, 2006, en López, 2010; Grupo Bera, 2004), pero su número no satisface la demanda. En cambio, se tienen magníficas escuelas de música, orquestas y

compositores y una tradición de reconocimiento mundial (López, 2010). Los trabajos y colaboraciones desarrollados con Argentina y Brasil sobre educación musical son referentes para la docencia (Hentschke & Martínez, 2004). En Irlanda, la educación musical comienza a los 3 años y está avalada por la formación (general y musical) del profesorado, por la secuenciación de contenidos y por la alta calidad de los materiales (López, 2007, citado en Longueira, 2012).

## **Suiza**

Suiza cuida su cultura intelectual y se enorgullece de un brillante sistema educativo en constante transformación para adaptarse a los nuevos retos. Música es la asignatura de menor presencia, entre una hora y hora y media semanal, pudiendo ampliarse en octavo y noveno cursos (Epelde, 2010) y se califica de escaso este horario (Akkari y Ferrer, 2000). Sin embargo, los cambios constitucionales de 2012, tienen en cuenta la educación musical, lo que viene a plasmar un cambio importante en su consideración.

## **Portugal**

La asignatura de música es solamente obligatoria en segundo ciclo, con tres horas semanales, siendo una disciplina subsidiaria (Mota, 2000 en López, 2010), lo cual carece de coherencia con las metas propuestas en la ley (Lucato, 2001, en López, 2010). En cambio, la educación y el sistema público de acceso del docente parecen asegurar maestros preparados (Ferrandes, 2008, en López, 2010).

## **Francia**

Música es obligatoria a partir de sexto grado, siendo sugerida la utilización de la flauta de pico (Lasnier-Schalk, 2008 en López, 2010). Otros medios son la creatividad, la apreciación crítica, el canto y las nuevas tecnologías (Giglio, 2006, en López, 2010). El tiempo obligatorio para escuelas primarias está en torno a los 45 minutos semanales y es un especialista el que concreta el currículo y sugiere actividades musicales. La figura del educador musical cuenta con mayor reconocimiento social y dispone de un método basado en ejercicios y actividades



de Dalcroze y Kodály Los maestros franceses estudian la carrera de música y luego realizan estudios teóricos y prácticos durante tres años (López, 2010).

## **Estados Unidos**

La eficacia de su enseñanza se refleja en los resultados de sus programas, difundidos internacionalmente (López, 2010). A diferencia de otros lugares, la educación musical no está vinculada con los conservatorios. La música escolar primaria tiende a orientarse hacia la música general, con algunas experiencias corales e instrumentales en los últimos cursos que serán más utilizadas en secundaria (Robert A. Davis, 2005 y estudio de Illinois de Aróstegui, 2004) y los programas de formación docente preparan a los maestros para estas áreas (Price, 2004). El resultado (Aróstegui, 2004) es un nivel bastante bueno del alumnado y de las agrupaciones y un énfasis muy elevado en el desarrollo de las capacidades técnico-instrumentales. No existe un currículo nacional, depende de cada departamento estatal y sistema escolar local (Price, 2004).

## **Discusión y Conclusiones**

### **Educación Formal, No Formal e Informal**

Se ha podido apreciar la necesidad de unión de los distintos tipos de educación para no fraccionarla hasta lo irreconocible, aceptando que cada nivel de intervención – administración central, comunidades autónomas, administración local, centros escolares, profesores, padres, sociedad civil, etc.– tiene sus fines y contempla los demás para la toma de decisiones. El resultado procedería del pacto a favor del desarrollo planificado por la escuela (Longueira, 2012).

Con esta finalidad, H. Weber (1986) (citado en Rodríguez-Quiles, 2004) distingue dos tipos de actuación para la música: intervenciones escolares internas y externas. Las primeras se llevan a cabo en el aula, entre varios cursos, en la comunidad escolar, junto a padres y amigos..., de forma aislada o en conjunción con otros sectores, como parte de otras actividades..., pero que siempre revierten en el aula como parte del proyecto curricular. Las externas, tienen como finalidad

poner en relación la actividad con la vida social, pues la apertura extenderá las fronteras del área superando los obstáculos entre teoría y praxis, entre docente y discente, entre aprendizaje formal, no formal e informal de la música. Este tipo de actividades están pensadas para las enseñanzas de régimen general, pero podrían llegar a las de régimen especial o ser propuestas en común, pues las vivencias musicales están presentes en todos los ámbitos educativos (Megías y Rodríguez, 2001; Nebreda, 2000, en Cremades y Herrera, 2010) y, por tanto, la interacción debería facilitar su convergencia en la mayoría de situaciones (Folkestad, 2006; Green, 2008, en Cremades y Herrera, 2010).

Se trata de respetar los principios constitucionales y de una organización participativa. No hay función suplantadora de nadie, sino el reconocimiento de la función sustantiva de cada uno, creando una organización democrática que reclama el principio de autonomía, puesto que ninguno de los que tienen una misión debe decidir sin los demás (Tourriñán, 2010, citado en Longueira, 2012).

### **Educación Musical en otros países**

Se han analizado diferentes formas de entender y de organizar la educación musical en diferentes países, y, de la misma manera, se pueden encontrar proyectos orientados hacia fines comunes entre ellos. Así, el Proyecto Internacional *meNet* ha puesto de relieve cómo la educación musical está ganando importancia en la Unión Europea y la existencia de numerosos lugares en donde la misma se emplea para mejorar las oportunidades de los jóvenes en un mundo rápidamente cambiante. Otros retos como el establecimiento de redes de profesores de música para compartir enfoques, intercambiar prácticas o diseñar y desarrollar propuestas pedagógicas conjuntamente, revertirían en una oferta aún más sólida para la formación integral de las futuras generaciones. Y esto, tal y como se desprende de la Declaración de Bolonia, sólo es posible desde un paradigma que apueste por una formación crítica y competitiva del profesorado de música en el seno de la Unión Europea, que entienda el complejo fenómeno musical como parte irrenunciable del proceso de maduración psicoafectiva y que se aleje de interpretaciones exclusivamente historicistas sin sentido en los actuales modelos de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez-Quiles, 2010a).

Aún así, el Plan Bolonia no está exento de críticas. Entre ellas, se puede mencionar la falacia de la expresión de “convergencia europea” para el área de música (Rodríguez-Quiles, 2010a), lo cual puede calificarse de exento en bases que lo sustenten, y la conversión a las titulaciones europeas, que ha llevado, para las titulaciones superiores de música en España, a nuevos replanteamientos con respecto al modelo actual dual de enseñanza (Longueira, 2012).

Todos estos aspectos, pese a su interés, son ámbitos que, a veces, superan las posibilidades diarias del docente. Pero sí que es posible una concienciación social a través de las familias que desemboque en una asimilación de la importancia que adquiere la música en múltiples dimensiones del individuo y las carencias que plantea el actual sistema educativo al respecto. La solución existe en los centros extraescolares o escolares fuera del horario lectivo, como posible vía para la necesaria complementariedad de la educación formal, no formal e informal, tomando como modelos países que realmente tienen una cultural mayor sobre el increíble e insustituible valor que la música puede aportar al individuo.

### **Referencias bibliográficas**

- Akkari, A. y Ferrer, F. (2000). La educación intercultural en España y en Suiza: un enfoque comparativo. *Revista española de educación comparada*, (6), 285-316. Recuperado de [http://www.uned.es/reec/pdfs/06-2000/13\\_akkari.pdf](http://www.uned.es/reec/pdfs/06-2000/13_akkari.pdf)
- Aróstegui, J. L. (2004). Formación del profesorado en Educación Musical en la Universidad de Illinois: un estudio de caso. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1 (6). Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0404110006A/8781>
- Arriaga, C. (2006). Importancia de los condicionantes contextuales en la educación musical. *Música y Educación*, (68) 31-140.
- Cremades, R. y Herrera, L. (2010). Importancia de la educación formal e informal en la adquisición de conocimientos sobre estilos musicales en estudiantes de conservatorio. *Arte y Ciencia: Creación y Responsabilidad*, 1 (19).

- Díaz, M. e Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista Psicodidáctica*, 13 (1), 97-110.
- Epelde, A. (2010). Formación del profesorado de música de escuelas primarias y secundarias en Suiza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 14 (2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART13.pdf>
- Welch, G., Hallam, S., Lamont, A., Swanwick, K., Green, L., Hennessy, S., Cox, G., O'Neil, S., y Farrell, G. (2004). Mapping Music Education Research in the UK. *Psychology of Music*, 32 (3), 239-290.
- Hargreaves, D. J. (2011). Intercultural perspectives on formal and informal music learning. *Eedica. Revista de Educação e Humanidades*, (1), 53-66.
- Hentschke, L. y Martínez, I. (2004). Mapping Music Education Research in Brazil and Argentina: The British Impact. *Psychology of Music*. 32 (3), 357-367.
- Herrera, L. y Cremades, R. (2010). ¿Qué escuchan los estudiantes de conservatorio? *Arte y ciencia. Creación y responsabilidad*, 1 (21), 403-420.
- Herrera, L. y Cremades, R. (2011). Gustos musicales de los estudiantes de conservatorio. *Música y Educación*, 85.
- Herrera, L., Lorenzo, O., Ocaña, A. (2010). Formación inicial del profesorado de música en Irlanda y el Reino Unido. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (2).
- Ivanova, A. (2008). *La educación musical en la educación infantil de España y Bulgaria: análisis comparado entre centros de Bulgaria y centros de la comunidad autónoma de Madrid*. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Departamento de expresión musical y corporal. Facultad de educación. Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/9661/1/T31040.pdf>
- Ivanova, A. (2010). El modelo búlgaro de enseñanza musical en las escuelas infantiles. *Arte y Ciencia. Creación y Responsabilidad*. 1 (13), 259-272.
- Jorgensen, H. (2004). Mapping Music Education Research in Scandinavia. *Psychology of Music*, 32 (3), 291-309.
- Lafraga, M. (2008). Música y lenguaje. Principios generales del desarrollo musical y del desarrollo lingüístico. *Eufonía. Graó*, 43, 9-12.
- Longueira, S. (2012). *Educación musical: un problema emergente de intervención educativa. Indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical*. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Facultad de

Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela.

Recuperado

de

<http://dspace.usc.es/bitstream/10347/3697/1/TESIS%20SILVANA%20LONGUEIRA.pdf>

- López, R. (2010). *La educación musical escolar (6-12 años) en Puerto Rico: un estudio desde la perspectiva de los maestros de música*. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Universidad de Granada. Departamento de Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal. Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/19528152.pdf>
- López, G. (2010). Las actividades extraescolares en los centros educativos. *Innovación y Experiencias Educativas*, (26). Recuperado de [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_26/GEMA%20LOPEZ%20GUERRERO.1.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/GEMA%20LOPEZ%20GUERRERO.1.pdf)
- Price, H. (2004). Mapping Music Research in the USA: A Response to the UK. *Psychology of Music*. 32 (3), 322-329.
- Robert, A. D. (2005). Educación musical e identidad cultural. En Bowman, W., Robert, A. D., Elliot, D. J., Green, L. (Ed.). *La educación musical para el nuevo milenio*. (4) 71-90. Madrid: Ediciones Morata.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2004). Competencias del Profesor y Experiencias previas del alumno. Puntos de Encuentro para el Cambio en el Aula. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación)*, (13). Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezquil2.pdf>
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2010, a). Políticas europeas en el ámbito de la Educación Musical. Propuesta-Q para el Grado en Historia y Ciencias de la Música en Universidades españolas. *Revista electrónica de LEEME*, (26). Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezquiles10.pdf>
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2010, b). Formación inicial del profesorado de música en Alemania y Austria. Una perspectiva centroeuropea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 14 (2).
- Santos, F. J. (2003). Los gustos musicales de nuestros alumnos. Factores que determinan el gusto por la música clásica. *Música y Educación*, (55).
- Szubertowska, E. (2005). Education and the music culture of polish adolescents. *Psychology of Music*, (33), 317.

- Torrigo, R. (2010). Niños musicales: autodidactas del siglo XXI. *Música y Educación*, (90).
- Touriñán, J. M (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos. “Formales”, “No formales” e “Informales”. *Ediciones Universidad de Salamanca. Teorías Educativas*, (8), 55-79.
- Vicente, A., Subirats, M. A., e Ibarra, J. (2010). La formación de los docentes de educación musical en el proceso de adaptación al espacio europeo de educación superior. Polonia, Hungría y la República Checa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (2).

# **EL RAPTO DE PROSERPINA. EL FOMENTO DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DE LOS MITOS**

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, María Jesús Monreal García  
(Universidad de Murcia)

*Leer un texto de expresión es saborear el acto de escribir de otro,  
desarrollar la imaginación a partir de esta búsqueda,  
y es encontrarse a uno mismo en esta degustación:  
lectura-placer, lectura-expansión, lectura-encuentro y construcción del yo.*

Eveline Charmeux

## **1. Orientaciones metodológicas en Didáctica de la Lengua y la Literatura**

¿Es posible desarrollar un planteamiento educativo orientado a aprendizajes reflexivos y funcionales? Tradicionalmente, la enseñanza de la Lengua y de la Literatura ha estado incluida en los estudios sobre el sistema lingüístico y la historia literaria. No se desvinculará de la Lingüística Aplicada, a pesar de las aportaciones de Chomsky, hasta los años 70, cuando la Didáctica de la Lengua y la Literatura no asuma solamente las teorías lingüísticas y literarias que le confiere la Filología, sino que comparta perspectivas comunes con la Didáctica, con la Psicología o con la Sociología, de las cuales tome aspectos de las teorías del aprendizaje, adquisición del lenguaje, orientaciones técnico-pedagógicas, corrientes metodológicas y repercusiones de los sistemas sociales en la vida escolar. Debido a esta diversidad disciplinar, no es fácil abordar una definición técnica del área que procure tener en cuenta todas las doctrinas procedentes de los diferentes campos que favorecen su desarrollo.

Por otra parte, la investigación-acción que propone McKernan (2008) se presenta como una línea metodológica basada en la reflexión y mejora de una acción educativa de estructura cíclica, que permite el desarrollo del currículo a través de un proceso que guía al profesor y al alumno en un mismo camino. Este tipo de metodología ofrece flexibilidad educativa, puesto que no sujeta a los participantes a un orden fijo de las etapas de investigación, es decir, la secuencia *planificación-*

*acción-observación-reflexión* está implícita pero puede manipularse para mejorar el proceso educativo y la aprehensión de conocimientos.

Debemos resaltar que, en el ámbito educativo, la enseñanza y la investigación han caminado por sendas diferentes, debido principalmente a los siguientes motivos (Latorre, 2004, p. 8): la debilidad de las técnicas de investigación; una elección errónea de los problemas de investigación, ya que los investigadores intentan responder a preguntas que no se han dado en la práctica; diferencias conceptuales entre el profesorado y los investigadores, puesto que estos últimos desean encontrar un conocimiento universal y validado, mientras que el profesorado necesita un conocimiento educativo; y la débil atención que se ha concedido a la conexión entre los resultados de la investigación y la práctica educativa.

La investigación tradicional se ha dirigido hacia la formación de las teorías de la educación más que a mejorar la práctica educativa. Esta desvinculación de la investigación educativa y la práctica docente ha impedido mejorar la calidad de la educación. En la actualidad, se intenta unir enseñanza e investigación, creando una actividad integrada: la enseñanza como actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con el propósito de mejorar su práctica y poder convertir la enseñanza en un fenómeno social y cultural. De esta manera, la enseñanza deja de ser una técnica, como venía concibiéndose tradicionalmente, y para el profesor se convierte en una reflexión sobre su propia práctica docente que le lleva a una profunda comprensión de los contextos educativos.

El carácter innovador didáctico que se está defendiendo viene dado por el contraste con las estructuras tradicionales de la enseñanza, influidas por el control y el aleccionamiento. El énfasis se ponía en los contenidos correspondientes a la historia de la Literatura que, aunque importantes, no procuran una formación dirigida a la articulación de discursos lingüísticos y literarios, cohesionados y coherentes, ya que el alumnado se limita a memorizar los aspectos teóricos para aprobar el examen. Por ello, consideramos que lo más importante en toda esta transformación es el cambio conceptual en los papeles que juegan los agentes educativos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En nuestra opinión, este debería ser el primer paso. El alumno debe dejar de ser un mero



receptor de conocimientos y convertirse en participante relevante del diálogo intersubjetivo que conduce a la elaboración de significados propios a través de una acción reconstructiva y progresiva de los saberes. Por otro lado, la misión del profesor debe ser la de facilitar tareas aportando su conocimiento y experiencia. Se trata de hacer girar la educación en torno a los procesos comunicativos dentro de un marco contextualizado y mediante una reconstrucción progresiva del conocimiento.

## **2. Animación a la lectura**

La animación a la lectura se proyecta pensando en el descubrimiento de la lectura como actividad placentera y de enriquecimiento personal, como herramienta que permite el desarrollo de habilidades en el alumnado tales como el pensamiento crítico, la reflexión y la capacidad comunicativa. Hace aproximadamente veinticinco años, la animación a la lectura empezó a cobrar importancia en el área educacional y, poco a poco, fue institucionalizándose en la escuela. Esta práctica pretende proporcionar un acercamiento a la literatura de una forma menos academicista y más lúdica y flexible; se trata de lograr articular los propósitos didácticos con los propósitos comunicativos, que frecuentemente guían la lectura fuera del ámbito de la institución educativa.

En este sentido, Osoro (2012) indica las cualidades que debe reunir un buen “animador”:

- Conocedor de la psicología infantil.
- Conocedor de la literatura infantil. Autores, libros, colecciones y corrientes.
- Debe estudiar la técnica que va a utilizar: ¿Cuál es la más adecuada? ¿Con qué libro puede llevarse a cabo? ¿Qué objetivos nos proponemos? Elaborará el material necesario. Es útil que, además del material que precise cada animación, se prepare una clave. Realizará una evaluación después de cada animación para estudiar las dificultades y la consecución de objetivos.
- Debe programar las animaciones.
- Es necesario que olvide su propia lectura del libro y dejar que el niño haga su lectura.
- Creará un clima favorable en cada animación.

La animación a la lectura permite que los alumnos adquieran un hábito lector y aprecien el placer de la lectura, motivo por el cual es tan importante tener en cuenta los intereses de estos al escoger los textos. La educación lectora debe enfocarse, por tanto, como plan de ocio. Si a ello le sumamos los propósitos de un taller interdisciplinar e inter-artístico, como el que presentamos en este trabajo, lograremos desarrollar las capacidades asociativas, conectivas y reflexivas del alumnado en la interpretación del hecho artístico.

### **3. Modelos educativos interdisciplinares e intertextuales**

Hoy en día, entrados en la era de la comunicación y de las nuevas tecnologías, estamos obligados a adoptar metodologías basadas en proyectos interdisciplinares e intertextuales que favorezcan el desarrollo integral de los individuos que participan en el proceso educativo. Se pretende que los profesores, apoyados en estas metodologías, desarrollen en su alumnado un espíritu crítico capaz de observar las relaciones entre disciplinas, les enseñen a ver en esas relaciones los distintos “ámbitos del ser” y los conduzcan hacia una enseñanza de calidad. Los estudiantes deben ser capaces de conectar los conocimientos adquiridos, como meta de un aprendizaje holístico y contextualizado para la vida.

En el campo de la literatura, la intertextualidad se presenta como un medio de integrar conocimientos, capaz de relacionar y distinguir la condensación de temas, tópicos, ideas anexas al ser humano que se crearon en tiempos lejanos y que se re-crean y re-actualizan constantemente. Según Guerrero (2008, pp. 50-51), quien aprovecha los tipos básicos de la transtextualidad de Genette (1982), nuestro siglo se caracteriza de la siguiente manera:

- a) En relación con los fenómenos intertextuales, por la presencia de otros textos en cada texto artístico y por el dialogismo que da lugar a lo que Vattimo llama “el conflicto de las interpretaciones”.
- b) Con respecto a las marcas paratextuales, por un énfasis en el desarrollo de estas marcas que consiguen la regulación pragmática de relación texto/objeto-consumidor; esta potenciación del paratexto llega en ocasiones a la inversión o a la conversión del paratexto en texto central y nuclear.

- c) En lo que se refiere a la metatextualidad, por la relación crítica que se establece como un lugar de primer orden.
- d) En cuanto a la architextualidad, por la notable transformación que ha de responder al fenómeno de hibridación, al consiguiente derrumbe genérico y a la necesidad de nuevos medios de expresión tanto verbales como audiovisuales.
- e) En lo relativo a la hipertextualidad, por agotamiento de los medios y soportes de escritura tradicionales, lo que estimula la posibilidad de escribir sobre otros textos previos como intelección de la sociedad opaca en la que vivimos.

La sociedad posmoderna ha extendido en la práctica el relativismo conceptual en torno al significado artístico, al relativismo de los valores económicos y al prestigio social. En relación con la Literatura, las consecuencias del relativismo individualista posmoderno han reivindicado ciertos factores que influyen en la disciplina literaria y que, hasta que la Estética de la Recepción no llama la atención sobre ellos, pasan por la Historia de la Literatura sin ser percibidos en su total dimensión. Esta escuela desarrolla sus presupuestos señalando que el lector cierra el circuito del significado y que la Historia de la Literatura ha desconocido explícitamente ese decisivo papel de las generaciones de lectores que van creando el valor y significado de las obras paralelamente (García Berrio y Hernández Fernández, 2004, pp. 125-130).

La Didáctica de la Literatura trata de analizar los elementos que se ocupan de los procesos de recepción para mejorar la comunicación literaria. Desde el punto de vista de la docencia, los métodos interdisciplinares e intertextuales resultan eficaces, puesto que desarrollan un aprendizaje integrado y global del conocimiento que se propone en el currículo, además de que orientan al alumnado hacia nuevos conceptos y culturas, como se desprende de los modelos didácticos analizados por nosotros en otros trabajos (Vicente-Yagüe, 2012, 2013).

Los diferentes códigos en los que se ha expresado el arte (pintura, escultura, música, cine, literatura) se han interrelacionado para completar la función poética y representativa con la que el hombre aspira a simbolizar su historia. De las interrelaciones entre estas áreas, destaca la que mantiene la literatura con otras artes, las cuales han ido reelaborando y recreando la tradición literaria, enriqueciendo así nuestra cultura. Para que el estudio de estas interrelaciones

favorezca el aprendizaje de la literatura, necesita ayudarse de actividades de observación, análisis y comparación que permitan crear un aprendizaje reflexivo basado en la identificación de contrastes (Mendoza, 2000, p. 11).

#### **4. El mito en Educación Primaria: justificación didáctica**

Según Guarino, “las leyendas que los autores de la Antigüedad nos legaron por medio de sus obras han conservado fresco hasta nuestros días ese hálito que las anima y que ha motivado que artistas de todos los tiempos las hayan tomado como objeto de inspiración y continuo punto de referencia” (2000, p. 11). En este trabajo pretendemos enseñar al alumno a reconocer la herencia mitológica que se encuentra representada en las diferentes artes a lo largo de toda la historia y a valorar la trascendencia, difusión e influencia que ha tenido la mitología clásica en todas ellas.

Aunque gracias al artículo de H. Herder “Ovids Verhältnis zur bildenden Kunst” (citado en Guarino, 2000, p. 12) sabemos que el mito ha seguido un doble camino de transmisión -pues es cierto que él influye en las artes plásticas y visuales, pero ellas también influyen en él-, en este estudio nos dedicaremos principalmente a la influencia del mito en las distintas obras de arte; nos interesa que el alumno entienda que las raíces del arte del presente son fruto del pasado y que este forma parte de las ansias humanas por encontrar explicación a su existencia. En palabras de Mircea Eliade, “comprender la estructura y la función de los mitos en las sociedades tradicionales en cuestión no estriba sólo en dilucidar una etapa en la historia del pensamiento humano, sino también en comprender mejor una categoría de nuestros contemporáneos” (2009, p. 10).

Se trata de que el alumnado aprecie la importancia trascendental de su herencia clásica y sepa reconocer en las obras de arte esa impronta. Para Platón, el mito es un relato del que el hombre se sirve para explicar ciertos asuntos que se escapan a la razón humana, el mito trata de explicar verdades con un lenguaje simbólico ante el cual el humano no queda indiferente y del que aprehende lo que necesita. Ruiz de Elvira (1988, en Guarino, 2000, p. 27) distingue en su manual entre mito, leyenda y cuento; equipara los dos primeros, destacando entre sus rasgos la incertidumbre o imposibilidad de comprobar los hechos, la pretensión de

veracidad y el respaldo de la tradición. Mircea Eliade sostiene que un mito es la forma más eficaz de evitar la caducidad de las cosas, pues mediante él el tiempo puede ser dominado, y la condición temporal finita humana puede transformarse en eterna mediante el relato; además, señala que conociendo los mitos se comprende el origen de todo aquello que rodea a un pueblo y su identidad. Como indica García Gual (1992, p. 21), “los mitos explican también la causa de muchos usos y costumbres, de más o menos importancia, que son de interés colectivo”. Necesitamos que nuestros alumnos sepan reconocer en ellos mismos esa herencia clásica que se manifiesta en la cotidianeidad de nuestras vidas.

De este modo, es realmente importante que esta clase de relatos tenga cabida en la Educación Primaria como iniciación a la comprensión de la historia de la humanidad. Estos cuentecillos o relatos, tratados de una forma adecuada, permiten que el joven lector muestre interés por la cultura y el mundo que le rodea. Además, por medio de ellos, el alumnado puede acceder a un tipo de literatura que en el actual plan educativo queda reservado a la Educación Secundaria e, incluso, solo como contenido de asignaturas optativas.

Durante el desarrollo del siguiente innovador taller, el alumno tendrá la oportunidad de comprobar la actualidad de la que han gozado los temas mitológicos a lo largo de la historia artística. En la literatura y en las artes plásticas y visuales, hay una gran pervivencia de los mismos; los mitos han servido de inspiración o pretexto para la re-creación artística.

Hemos elegido la historia sobre “El rapto de Proserpina” de las *Metamorfosis* de Ovidio para introducir el mito en las aulas de Primaria por dos motivos principalmente. En primer lugar, en él son fácilmente reconocibles las características de este tipo de relato, ya que explica un fenómeno natural, identifica los estados de ánimo de las personas con los cambios de estado que sufre la naturaleza en su paso por las distintas estaciones, es una narración tradicional y pretende veracidad al describir un hecho observable en la realidad. En segundo lugar, aunque encontramos numerosas y variadas representaciones artísticas de este mito desde los comienzos del arte hasta sus extremos más contemporáneos, para este nivel educativo destacan producciones audiovisuales que facilitan el aprendizaje de los contenidos que proponemos en las tareas diseñadas.

*Las Metamorfosis* de Ovidio es un poema narrativo en el que se enhebran una serie de mitos a través de la aguja de la transformación: todos los relatos que aparecen en el poema tienen en común el cambio de sus protagonistas, ya sea por voluntad propia, por rogativa o por castigo de los dioses. La transformación se produce en animales, en piedras, en árboles y plantas, en ríos y fuentes, en estrellas y constelaciones (*catasterismos*) o, incluso, en hombres y mujeres (este último grupo de cambios estaría destinado generalmente a los dioses, pues es la forma que tienen de conseguir sus propósitos). En todos los relatos que recoge Ovidio de la tradición literaria (oral y escrita) anterior a él, se premian o se castigan diferentes actitudes humanas como, por ejemplo, la insolencia o *hybris* (en la historia de Aracne), la prudencia o imprudencia (en el caso de Ícaro), la irreflexión (en el caso de Faetón) o la paciencia, el ingenio, la curiosidad, la venganza, la envidia, el descrédito... Debido al componente de advertencia sobre las consecuencias de ciertas conductas, los mitos son textos profundamente valiosos para la labor educativa. El mito de Proserpina nos permite tratar aspectos relacionados con los comportamientos y sentimientos humanos (el amor, la maldad, la impulsividad, la paciencia, la tristeza, el engaño...), comprobar sus consecuencias de manera simbólica en el estado de la naturaleza, al mismo tiempo que obtener una explicación para la existencia de las diferentes estaciones del año; iniciamos así un camino hacia el aprendizaje en valores, hacia el lenguaje expresivo y la poesía, y hacia el conocimiento artístico.

Si el acercamiento al hecho literario mediante el mito favorecerá el desarrollo de un individuo consciente del mundo que le rodea, el que ese acercamiento se produzca de una manera placentera influirá en la apreciación por parte del alumno de la trascendencia y atemporalidad de los elementos que una sencilla historia de este carácter representa. Para ello, se proponen actividades y tareas con diversas representaciones del mito, en diferentes códigos artísticos como la música, el cine, la pintura o la escultura, siempre teniendo en cuenta las relaciones que se producen entre ellas y la capacidad del alumno para conectarlas.

## **5. Taller de lectura intertextual: *El rapto de Proserpina. El nacimiento de las estaciones***

La propuesta didáctica que presentamos va dirigida al último curso del tercer ciclo de Educación Primaria, en la materia de Lengua castellana y literatura. Nos interesa especialmente desarrollar hábitos de lectura en este joven alumnado, así como proponer estrategias de comprensión de textos literarios, a partir de la utilización de los mitos en sus distintas re-creaciones artísticas.

Contextualizando nuestra propuesta en el marco curricular (MEC, 2006), debemos apuntar que las competencias básicas a las que principalmente se refiere son la competencia cultural y artística, y la competencia en comunicación lingüística. Asimismo, los objetivos didácticos que se pretenden desarrollar a partir de este taller intertextual son los siguientes:

- Conocer la importancia de los mitos para el desarrollo de la comprensión del mundo en la Antigüedad.
- Comprender y valorar críticamente las expresiones literarias de los mitos como manifestación del afán humano por querer entender el mundo que le rodea.
- Reconocer los caracteres y valores humanos representados en los mitos que perviven en la actualidad.
- Constatar a través de diferentes obras de arte la importancia de los personajes y temas representados en los mitos como elementos recurrentes a lo largo de la historia y en la actualidad.
- Disfrutar de la literatura, la música, la escultura, la pintura y el cine de animación, como fuentes de placer y conocimiento.

A continuación, detallamos las tareas planificadas en nuestro taller inter-artístico:

1. *¿Por qué hay primavera, verano, otoño o invierno?* Tras conocer por qué los antiguos recurrían a los mitos con el fin de representar el mundo en el que vivían, escribe un breve mito para explicar el origen de la estación del año que más te guste.
2. *Señala las diferencias.* Después de leer el mito de Proserpina (Ovidio, 2011) y ver el cortometraje de Disney (2009), compáralos: ¿Qué elementos

permanecen y cuáles han desaparecido en la interpretación que realiza Disney del mito?

3. *Ponte en su lugar.* Imagina que eres Hades y estás profundamente enamorado de Proserpina. Reflexiona sobre las siguientes cuestiones observando las obras de arte que se proponen (comparte tu opinión con tus compañeros): ¿Cómo intentarías acercarte a ella? ¿Crees que es más fácil conseguir las cosas mediante buenas maneras o de una forma arrebatada? Y si fueras Proserpina, ¿cómo reaccionarías ante el tratamiento que te da Hades? ¿Y Ceres, cómo reaccionaría al ver lo que le ha sucedido a su hija? ¿Piensas que los antiguos lograron una explicación para la aparición de la primavera que se relacionaba con su forma de actuar ante distintas situaciones?



*Figura 1. Bernini: El rapto de Proserpina*



*Figura 2. Rembrandt: El rapto de Proserpina*





Figura 3. Rubens: El rapto de Proserpina

4. *Tú, el artista*. Muchos autores han intentado reflejar la primavera y este mito con distintas artes, ahora te toca a ti. Mientras escuchas *Las cuatro estaciones* de Vivaldi (1999), dibuja el mito.
5. *La primavera como principio*. Después de ver el fragmento de *Fantasia 1940* de Disney (2011) con la música de Stravinsky, *La consagración de la primavera*, vemos que el término *primavera* se usa en ocasiones como sinónimo de principio u origen. En la película, ¿qué clase de primavera queda retratada? ¿Somos nosotros las flores de la primavera del planeta Tierra? Reflexiona.

## 6. Conclusiones

El fomento de la lectura en Educación Primaria se convierte en un objetivo primordial en el marco del actual panorama educativo. Por ello, optamos por una enseñanza integradora de todas las áreas que relacionadas conforman el conocimiento artístico, a través de un tipo de metodología intertextual que favorezca la creación del conocimiento desde un aprendizaje significativo, reflexivo y funcional. Tratamos de llevar a la práctica una metodología basada en tareas inter-artísticas que provoque un acercamiento motivador al hecho literario y que consiga despertar en los alumnos el gusto por la lectura, así como desarrollar su pensamiento crítico y conectivo.

Hemos elegido el mito, como hilo conductor de este taller educativo, porque pretendemos acercarnos al conocimiento de lo humano, porque conocer los mitos nos aproxima a conocer nuestra historia y comprender nuestro presente, y porque el mito ya se creó con el fin de ilustrar y educar a las personas. Por tanto, consideramos que la utilización de los mitos en Educación Primaria se convierte en una herramienta eficaz, motivadora, significativa, dirigida a un plan de animación lectora en el aula.

Finalmente, pretendemos con esta propuesta de trabajo invitar a los docentes a poner en práctica metodologías intertextuales e interdisciplinares, puesto que favorecen una formación integral de los alumnos e inciden en el desarrollo de su interés por la lectura, la literatura, las artes y la cultura, en general.

## 7. Referencias bibliográficas

- Charmeux, E. (1992). *Cómo fomentar los hábitos de lectura*. Barcelona: CEAC.
- Disney, W. (2009). La diosa de la primavera. En *Cortos Clásicos Disney*, vol. 4 [DVD]. Estados Unidos: The Walt Disney Company Iberia, S.L.
- Disney, W. (2011). *Fantasía* [DVD]. Estados Unidos: The Walt Disney Company Iberia, S.L.
- Eliade, M. (2009). *Mito y realidad*. Barcelona: Kairós.
- García Berrio, A. y Hernández Fernández, T. (2004). *Crítica literaria. Iniciación al estudio de la literatura*. Madrid: Cátedra.
- García Gual, C. (1992): *Introducción a la mitología griega*. Alianza. Madrid.
- Guarino, R. (2000). *La mitología clásica en el arte*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. París: Seuil.
- Guerrero, P. (2008). *Metodología de Investigación en Educación Literaria (El Modelo Ekfrástico)*. Murcia: Diego Marín.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (2ª ed.). Barcelona: Graó.
- McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE, 8/12/2006).

- Mendoza, A. (coord.) (2000). *Lecturas de museo. Orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Osoro, K. (2012). La práctica de la animación a la lectura. Disponible en [http://www.plec.es/documentos.php?id\\_seccion=6&id\\_documento=31](http://www.plec.es/documentos.php?id_seccion=6&id_documento=31). Consultado el 3 de octubre de 2012.
- Ovidio, P. (2011). *Metamorfosis*. Barcelona: Vicens Vives.
- Vicente-Yagüe Jara, M<sup>a</sup> I. de (2012). *La Educación Literaria y Musical. Un modelo interdisciplinar de innovación didáctica en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas Artísticas de Música*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Vicente-Yagüe Jara, M<sup>a</sup> I. (2013). La interdisciplinariedad en la educación: el camino hacia una enseñanza integradora de las artes. En Cifo, M. (ed.), *Las cuatro estaciones* (pp. 223-247). Murcia: Editum.
- Vivaldi, A. (1999). *Le quattro stagioni* [CD]. Anne-Sophie Mutter. Hamburg: Deutsche Grammophon GmbH.



# UTILIZACIÓN INTERDISCIPLINAR DE RECURSOS LITERARIOS EN LA ADQUISICIÓN DEL FRANCÉS Y DEL CASTELLANO EN SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Elisa Gil Ruiz.

*(Universidad de Murcia)*

## **Introducción**

En el proceso de adquisición de una lengua extranjera, todo recurso literario se establece con un material didáctico que favorece el aprendizaje lingüístico, desarrollado de manera integrada con la adquisición de contenidos culturales, lo cual es imprescindible para estimular el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual hace competente al aprendiz para que pueda emplear el idioma estudiado adaptándolo siempre al contexto social y cultural en el que se lleve a cabo cualquier intercambio comunicativo.

Este recurso didáctica permite el acceso a distintos elementos culturales, tales como la apreciación de los pautas y de las convenciones sociales y culturales que rigen los intercambios comunicativos en un contexto de lengua natural, al mismo tiempo que se establecen como una fuente inagotable de información lingüística, presentada siempre en un determinado contexto de interacción.

Partiendo de esta idea, la presencia de la literatura es necesaria y útil en el proceso de adquisición de una lengua extranjera porque lo enriquece, tal como argumenta Kovalenko (2010):

“Es evidente que el texto literario se manifiesta siempre como resultado de un conjunto de usos de la lengua, muestra la sencillez expositiva, la esencialidad gramatical y la claridad en su composición y suscita que se produzca el aprendizaje a través de la interrelación de saberes, de conocimientos, de vivencias culturales y de la integración en los distintos bloques de saberes que componen la competencia lingüística y literaria.” (p.6).

Por este motivo, hemos llevado a la práctica esta propuesta interdisciplinar en el que se estimula la integración de recursos literarios para la adquisición del francés, lengua extranjera, que son también empleados, de manera interdisciplinar, en el área de lengua castellana y literatura.

### **Justificación del desarrollo de la experiencia didáctica**

La planificación y posterior puesta en práctica de esta experiencia didáctica tiene un origen eminentemente práctico, puesto que, en el desempeño de mi labor docente he detectado la existencia de una doble situación problemática.

Desde mi propia experiencia, he observado la escasa presencia de recursos literarios en el proceso de adquisición del francés, como segunda lengua extranjera, lo que viene motivado, entre otros aspectos, por la incipiente introducción de aspectos literarios en los libros de texto y por la descalificación que ha sufrido el uso de los textos literarios tradicionalmente, considerados materiales didácticos inapropiados en la enseñanza de lenguas extranjeras, por no estar en concordancia con el impulso de la comunicación.

Además, se ha generalizado la idea de que el uso de textos literarios en la adquisición de una lengua extranjera es bastante embarazoso en edades tempranas, debido al nivel lingüístico elemental del alumnado.

También he constatado, en la práctica, una insuficiente relación de los contenidos desarrollados en las distintas áreas del currículo, a pesar de que las orientaciones metodológicas actuales abogan por el desarrollo de la interdisciplinariedad en la etapa de Educación Primaria.

### **El francés, como segunda lengua extranjera**

Actualmente, el aprendizaje del francés, como segunda lengua extranjera, se establece como una materia curricular de obligado cumplimiento, en el tercer ciclo de la Educación Primaria, en la Región de Murcia, de acuerdo con el Decreto 286/2007, de 7 de Septiembre, que establece el currículo, de esta etapa educativa, para esta Comunidad Autónoma.

La finalidad perseguida en el proceso de adquisición de la lengua francesa debe ser el desarrollo de las competencias básicas establecidas en el Anexo I del Real Decreto 1513/2006, de igual manera que deben ser estimuladas por el resto de materias curriculares.

Además, dicho proceso de aprendizaje debe estimular el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, que es la capacidad que permite, al aprendiz, utilizar el conjunto de contenidos lingüísticos aprendidos, adaptándolos al contexto social y cultural en el que la comunicación se lleva a cabo, para lo que es también necesario adquirir nociones culturales, de manera integrada con la lengua.

Para contribuir a este propósito, los materiales auténticos se establecen como recursos de gran utilidad, que son aquellos que sin ser elaborados con una finalidad didáctica y que son destinados a personas francófonas, son susceptibles de estimular aprendizajes lingüísticos y culturales en los aprendices, de manera contextualizada.

Por tanto, es imprescindible integrar materiales auténticos en el proceso de aprendizaje de la lengua francesa, entre los que se encuentran el uso de la literatura, pese a la reticencia de algunos teóricos a introducirla en los niveles iniciales.

### **La interdisciplinariedad**

La interdisciplinariedad es un enfoque metodológico que impulsa el establecimiento de conexiones y relaciones entre los conocimientos pertenecientes a distintas disciplinas que conforman el currículo.

Asimismo, la puesta en práctica de un trabajo interdisciplinar en la educación reglada implica un cambio no solamente conceptual, sino también metodológico y actitudinal.

Sin embargo, a pesar de todas estas recomendaciones que estimulan el desarrollo del trabajo interdisciplinar en la educación reglada, actualmente, el currículo de la Educación Primaria está organizado alrededor de materias, sin impulsar en demasía, la conexión entre disciplinas curriculares, lo que no permite mostrar al alumnado una visión general del conocimiento, sino parcial y fragmentado por los límites de las distintas áreas del currículo.

Sobre este tema, Torres Santomé (1999) establece la siguiente afirmación: “La forma más clásica de organización del contenido, y dominante todavía en la actualidad, es el modelo lineal disciplinar o conjunto de disciplinas yuxtapuestas, la mayoría de las veces de una forma bastante arbitraria”. (p.104)

Por este motivo, en el desarrollo curricular es imprescindible favorecer el establecimiento de nexos entre las disciplinas, para estimular un aprendizaje significativo en los alumnos que desemboque en una formación integral. Sin embargo, para conseguir este propósito es necesario que se produzca un cambio de la actual organización curricular.

Como nuestra filosofía de trabajo en la etapa de Educación Primaria se orienta hacia el desarrollo interdisciplinar de los contenidos, consideramos imprescindible desarrollar amplias tareas que se inserten en varias áreas del currículo. Por este motivo hemos decidido llevar a la práctica esta experiencia en la que impulsamos el uso interdisciplinar de un recurso literario, la obra 'La vuelta al mundo en 80 días' de Jules Verne, tanto en el área de francés, segunda lengua extranjera, como en el área Lengua Castellana y Literatura, en sexto curso de Educación Primaria.

### **El uso de recursos literarios**

Los recursos literarios juegan un papel importante en el aprendizaje de cualquier idioma, ya que forman parte de la cultura, por lo que permiten el acceso a un conjunto de elementos lingüísticos, sociales y culturales, de manera integrada y práctica, estimulando el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado.

Por este motivo, es imprescindible integrar la literatura en el proceso de adquisición de cualquier lengua, tal como lo establece Santamaría (2000): "Lengua y Literatura se interrelacionan y se explican mutuamente. Por ello deben combinarse para ofrecer al estudiante extranjero una visión más completa de la lengua y de la cultura que quiere conocer." (p.653).

En muchas ocasiones se desecha utilizar elementos literarios en la adquisición de una lengua extranjera, debido a la complejidad lingüística que presenta este tipo de documentos, sobre todo con alumnos principiantes.

Sin embargo, existen numerosas ventajas que dan muestra del gran valor didáctico que tiene el uso de todo recurso literario en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

Todo texto literario se establece como una fuente de exposición lingüística de la lengua estudiada, ofreciendo modelos del uso de estructuras lingüísticas e incrementando el léxico del alumnado.



Tal como establece Mendoza (2002), “cuando el texto literario aparece en el aula de LE, asume nuevas perspectivas de orden didáctico, adquiere el valor de exponente lingüístico, de *input* para el aprendizaje”. (p.120).

Por otro lado, los textos literarios ofrecen también muestras de la cultura extranjera. Este aspecto convierte la literatura en un elemento que favorece la transmisión de códigos culturales, lo que facilita el entendimiento de la forma de vida en la cultura extranjera. Este aspecto es ratificado por Torres (1998):

Enseñar una lengua extranjera es también enseñar la cultura de una o varias comunidades que la tienen como lengua materna y no hay nada a la vez tan próximo a una lengua y tan representativo de la cultura de una gente como su literatura. (p.109).

Por tanto, el uso de recursos literarios contribuye al desarrollo de las destrezas lingüísticas y de la competencia comunicativa, al presentar aspectos lingüísticos y culturales de manera contextualizada, que se establecen como la base para desarrollar actividades diversificadas en clase.

A este propósito, cabe destacar, que todo recurso literario constituye un material auténtico, que no está diseñado para enseñar una lengua, sino que está dirigido a hablantes nativos, y que, por tanto, ofrece ejemplos contextualizados de usos reales de la lengua, proporcionando una gran diversidad de muestras lingüísticas, de registros y de situaciones comunicativas.

Por otro lado, cabe destacar que a pesar de que la lectura y la comprensión escrita sean las destrezas empleadas para la descodificación y comprensión de cualquier texto literario, las actividades desarrolladas, tomando como punto de partida dicho texto, permiten estimular, de manera integrada, el resto de habilidades lingüísticas.

De acuerdo con esta idea, Gilroy y Parkinson (1996) establecen la siguiente afirmación:

Los textos literarios no son sólo útiles en el desarrollo de destrezas de lectura, sino que pueden usarse para el trabajo oral o escrito y motivar a los aprendices a ser más creativos y arriesgados a medida que empiecen a apreciar

la riqueza y variedad de la lengua que están intentando perfeccionar. (p.215).

Finalmente, debemos poner de relieve que la introducción de recursos literarios en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, estimula la motivación y el interés del alumnado, lo que, a su vez, beneficia la participación activa de éste en su proceso de aprendizaje. Esta implicación facilitará enormemente la comprensión de los textos literarios trabajados, lo que acrecienta la confianza del alumno y disminuye su tensión, estableciéndose un ambiente positivo y desinhibido en clase.

Una vez destacadas las ventajas que presenta la introducción de textos literarios en la adquisición del francés, lengua extranjera, debemos de centrarnos en los criterios a tener en cuenta para la selección de dichos recursos literarios.

En primer lugar, es imprescindible suscitar el interés del alumnado, por lo que es necesario seleccionar textos literarios significativos y motivadores, cuyo contenido sea relevante para su propia experiencia.

Los recursos literarios empleados en clase de francés, deben ser interesantes, divertidos, próximos a las vivencias del alumnado, para atraer su atención y favorecer su participación en las actividades planteadas.

Además, es imprescindible seleccionar textos literarios adaptados al momento de aprendizaje en el que se encuentran los alumnos, presentando una dificultad lingüística que les permita descifrar el mensaje que el texto pretende transmitir. Tal como establece Santamaría (2000), "el uso de textos literarios en las clases de lengua ha de estar justificado didácticamente en los intereses de la clase en particular y en su nivel de aprendizaje." (p.647).

Para aprendices de niveles iniciales, es necesario emplear recursos literarios que presenten unas estructuras lingüísticas y un léxico simples, aunque sea difícil encontrar un texto que se corresponda, de forma exacta, con el nivel de lengua y de comprensión de los alumnos.

Otro aspecto a tener en cuenta es la presentación física de los recursos literarios empleados. Es importante que éstos tengan una presentación que permita captar la atención del alumnado para incentivar su motivación y su participación activa en el proceso lector, en concreto, y en la adquisición de la lengua extranjera aprendida, en general.

Además, la longitud es otro factor a tener en consideración, ya que, cuando los alumnos tienen un nivel incipiente de lengua es favorable utilizar textos literarios breves en cada sesión, para evitar la aparición de sensaciones de desánimo.

Por otro lado, al seleccionar los textos literarios es necesario tener en cuenta que éstos sean integradores de varias destrezas lingüísticas, es decir, que además de incentivar la lectura y la comprensión escrita, también posibiliten el desarrollo de actividades que estimulen las habilidades orales y la expresión escrita.

En cuanto al género literario que se considera más adecuado, no existe unanimidad al respecto. Es importante favorecer el acceso a producciones literarias pertenecientes a distintos géneros literarios, cuyo uso debe adaptarse al nivel y a las características del alumnado.

En niveles iniciales, se recomienda el uso de la poesía, del teatro y del género narrativo, utilizado por medio de fragmentos de novelas o de cuentos.

La mayoría de estos criterios de selección han sido puestos en relieve por el MCERL (2002), documento que establece una serie de factores a tener en cuenta a la hora de seleccionar los textos literarios susceptibles de ser empleados con un determinado grupo de alumnos, tales como “la complejidad lingüística, el tipo de texto, la estructura del discurso, la presentación física, la longitud del texto y el interés que suscita.” (p.163).

## **Metodología**

La experiencia didáctica se desarrolla en un colegio público de la Región de Murcia, en sexto curso de Educación Primaria, por lo que la temática de la obra seleccionada resulta atractiva y divertida para nuestros alumnos.

La metodología empleada en el desarrollo de dicha experiencia didáctica se enmarca en el método de Investigación-acción, perteneciente al paradigma cualitativo e interpretativo orientado hacia el cambio y la mejora.

El proceso de investigación-acción emprendido comprende las fases establecidas por Latorre Beltrán (2004), las cuales son: “planificación, acción, observación y reflexión”. (p.380)

Teniendo en cuenta la aportación de Latorre Beltrán (2004), la fase de planificación de esta experiencia didáctica se ha iniciado con la identificación

de un problema, detectado en nuestro contexto educativo, sobre el que es posible actuar para mejorar la situación problemática descubierta. Seguidamente, hemos recogido información sobre el tema y sobre el problema descubierta, por medio de una revisión bibliográfica, para elaborar el marco teórico en el que se enmarca esta experiencia. Finalmente, esta primera fase termina con el diseño del plan de actuación que va a guiar la acción estratégica.

La etapa siguiente en el desarrollo de la investigación-acción, es la de acción propiamente dicha, en la que se lleva a la práctica la experiencia didáctica relatada. Tal como establece Latorre Beltrán (2004), “la acción es deliberada y está controlada, se proyecta como un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica. (...) Se desarrolla en un tiempo real.” (p.384).

La tercera fase es la de observación del plan de acción, por medio de la recogida y el análisis de la información obtenida en dicha actuación, para así reflexionar, evaluar y explicar los cambios acaecidos, si éstos se han producido. Para este cometido, Latorre Beltrán (2004) destaca la necesidad de emplear una serie de técnicas de recogida de datos que aporten evidencias del proceso de acción desarrollado.

Nosotros hemos optado por la realización de un cuestionario inicial y otro final, cuyos datos y su comparación nos permiten valorar el trabajo desarrollado en esta experiencia. Asimismo, se ha realizado un seguimiento continuo de todo el aprendizaje experimentado en cada una de las tareas llevadas a cabo en esta experiencia. Para este propósito, se ha empleado un registro que permite anotar los resultados de la observación del trabajo desarrollado en clase, día tras día, en base a una serie de criterios.

Finalmente, la última etapa corresponde a la reflexión de los resultados obtenidos en el desarrollo de la acción, para determinar si se ha conseguido la tan ansidada mejora de la práctica o si, por el contrario, no se han alcanzado los resultados esperados.

Atendiendo a los criterios de selección y teniendo en cuenta los conocimientos previos de nuestros alumnos, hemos introducido en clase de francés, lengua extranjera, la adaptación de los tres primeros capítulos de la obra de Jules Verne, “La vuelta al mundo en 80 días”, cuya longitud y complejidad lingüística

ha sido adaptada a las características del alumnado, el cual presenta un nivel incipiente lingüístico.

Anteriormente a la introducción de esta obra en clase de francés, los alumnos tomaron contacto con la vida y obra de Jules Verne, cuya información ha sido organizada en clase, dando lugar a la creación del Rincón del Autor. Asimismo, se creó en el aula el Rincón de Ciencia Ficción y de Aventuras, en el que los alumnos depositaron los datos encontrados en relación a las características propias del género de ciencia ficción y de las novelas de aventuras, por medio de tareas de búsqueda de información en Internet. Todas estas actividades, desarrolladas en clase de lengua castellana y literatura, sirvieron de conocimientos previos a los alumnos a la hora de tomar contacto con la obra 'La vuelta al mundo en 80 días', en francés y en castellano.

El desarrollo del trabajo en el área de francés se estructura en tres fases: pre-lectura, lectura y post-lectura.

En la fase de pre-lectura, se comienza con la toma de contacto de cada capítulo, para posteriormente realizar varias lecturas de cada uno de ellos en la etapa de lectura, en la que los alumnos debían realizar una ficha de comprensión lectora sencilla.

Tras la lectura, se desarrolla la fase de post-lectura, en la que se realizaron fichas de refuerzo de los contenidos lexicales y morfosintácticos abordados en cada capítulo.

Además, se llevaron a cabo diferentes tipos de actividades para estimular el desarrollo integrado de las distintas destrezas lingüísticas.

Con este propósito se propuso la elaboración de un retrato partiendo de las descripciones realizadas por el autor. También los alumnos realizaron descripciones breves en francés de cada protagonista. Tras descubrir el itinerario del viaje iniciado, lo establecieron en un mapa del mundo. Asimismo elaboraron encuestas imaginarias a los personajes para terminar con la dramatización de algunas escenas, realizando previamente cortos diálogos a utilizar en dichas dramatizaciones.

Tras trabajar los tres primeros capítulos en el área de francés, decidimos impulsar la lectura de la totalidad del libro en lengua castellana con la realización de las correspondientes fichas de comprensión lectora, integrando esta tarea en el desarrollo del fomento a la lectura.

Asimismo, la lectura de esta obra permitió desarrollar actividades que favorecieron la adquisición de contenidos propios del área de lengua castellana y literatura. Con este propósito, se plantearon actividades de análisis morfológico y sintáctico utilizando las oraciones presentes en la obra.

Además, de manera simultánea a la lectura de cada capítulo, los alumnos investigaron las particularidades de las ciudades y países que los personajes de la obra iban visitando al dar la vuelta al mundo, tomando contacto con culturas distintas a la propia y conociendo las particularidades de otros países.

Asimismo, se diseñaron actividades de escritura creativa, tal como, la invención de la biografía de los principales personajes de la obra; la realización de entrevistas imaginarias a los personajes principales de la obra, de igual manera que las desarrolladas en francés; la elaboración de noticias para periódicos imaginarios que relaten las distintas aventuras vividas por los personajes; la realización de cartas destinadas a cada personaje; la elaboración de un diario, en el que los alumnos adoptan el rol de cualquiera de los protagonistas de la obra para relatar las aventuras vividas, día tras día.

Finalmente se llevó a cabo, de manera grupal, el itinerario del viaje en un mapa del mundo realizado en papel continuo para ser expuesto en el centro.

De esta manera, con el desarrollo de esta experiencia didáctica se ha impulsado un trabajo interdisciplinar de una obra literaria en dos disciplinas curriculares, el área de francés, segunda lengua extranjera, y el área de lengua castellana y literatura.

### **Resultados relevantes**

Con el desarrollo de esta experiencia didáctica, hemos impulsado la utilización interdisciplinar de una obra literaria en dos materias curriculares, lo que ha incrementado la motivación y participación activa del alumnado en las tareas escolares desarrolladas.

Además, esta estimulación ha favorecido enormemente el desarrollo de este proceso de adquisición, tanto de la lengua materna como del francés, lengua extranjera, por medio del uso de materiales literarios.

Asimismo, ha sido impulsado el fomento a la lectura en lengua materna de nuestros alumnos, aspecto de suma importancia en el proceso de aprendizaje

autónomo del alumnado, al mismo tiempo que hemos impulsado el desarrollo de aspectos curriculares propios del área de lengua castellana y literatura.

Finalmente, el desarrollo de actividades por medio de un aprendizaje por descubrimiento y las tareas de búsqueda de información en Internet, han favorecido enormemente la autonomía, la responsabilidad y la iniciativa personal.

### **Conclusiones**

Tras el desarrollo de esta experiencia y la obtención de estos resultados, consideramos importante impulsar tareas interdisciplinares de esta envergadura, en las que se fomenta el empleo de diversas obras literarias, en distintas materias curriculares.

Para futuros proyectos, pretendemos implicar al docente de inglés, lengua extranjera, para así poder llevar a la práctica un trabajo interdisciplinar de una obra literaria en los tres idiomas estudiados por los alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria, a saber, lengua castellana, siendo ésta su lengua materna, lengua francesa e inglesa, ambas idiomas extranjeros estudiados.

### **Referencias bibliográficas**

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC, Instituto Cervantes y Editorial Anaya.

Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM.

Gilroy, M. y Parkinson, B. (1996). Teaching literature in a foreign language. *Language Teaching*, 29(4), 213-225.

Kovalenko, O. (2010). *Del discurso literario al registro coloquial: usos de los textos y materiales literarios en el aprendizaje de ELE*. Trabajo fin de máster. Universidad de Barcelona, España.

Latorre Beltrán, A. (2004). La investigación acción. En R. Bisquerra Alsina, (Coord.), *Metodología de investigación educativa* (pp. 369-394). Madrid: La Muralla.

- Mendoza, A. (2002). La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. En C. Guillén Díaz, *Lenguas para abrir caminos*. (pp.113-166). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE.
- Santamaría, L. (2000). Acercamiento del español Americano a alumnos de ELE a través de algunos textos literarios. *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz, España, 647-654.
- Torres, C. (1998). El texto literario: subsidio mediato para la enseñanza del español como lengua extranjera. *Actas del VI Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes*. Brasil: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 104-110.
- Torres Santomé, J. (1999). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.



# COMPLEMENTARIEDAD AULA-MUSEO. EL MUSEO COMO POTENTE RECURSO DIDÁCTICO DENTRO Y FUERA DEL AULA

Rosalía Castro Pérez, Javier Manresa Martínez

*(Universidad de Murcia)*

## Introducción

La actual legislación educativa resalta la importancia de los museos. Conforme a lo establecido en el artículo 4 del Decreto 286/ 2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Región de Murcia: *“los aspectos básicos de la cultura, la historia y el patrimonio artístico y el entorno natural de la Región de Murcia, deben ser tratados con especial atención a lo largo del currículo de esta etapa educativa”*. Con el objetivo de potenciar dicho aspecto, hemos llevado a cabo una investigación a través de la visita escolar al Museo Etnológico de la Huerta de Murcia, ubicado en Alcantarilla. Esta institución debe convertirse en un espacio, junto con la escuela, para reflexionar sobre nuestro pasado, presente y futuro permitiendo contemplar una visión holística y multicultural de la vida cotidiana en un mundo globalizado, con sus nuevas costumbres, conflictos y contradicciones.

## Marco teórico

El museo debe ser el lugar dónde acudirán los alumnos para aprender a formular hipótesis, a clasificar, a emitir juicios críticos, en suma a poner en juego las capacidades propias de su edad; por ello se le considera un instrumento útil para el cumplimiento de los cuatro aprendizajes fundamentales para la educación de acuerdo al Informe Delors (Aprender a Conocer, a Ser, a Hacer y a Convivir)<sup>2</sup>. Es decir, su visita nos permite resolver un enigma, un problema previamente planteado en clase, buscar modelos sobre los hechos, para ejercitarnos en el juicio crítico y para aprender a comparar elementos o fenómenos. Así mismo, los museos deben ser promotores de actividad didáctica y no simples receptores de alumnos, con lo cual han de enseñar

---

<sup>2</sup> Delors, J. 1996: “La Educación encierra un tesoro”, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Santillana, Ed. UNESCO. Capítulo 4, pp. 96-109.

cómo se trabaja y cómo se investiga. Para hacer esta tarea disponen de instrumentos muy eficaces, casi insustituibles como lo son las fuentes primarias. Ir a museo no es ir a leer un libro ni copiar textos, hay que ir para hacer aquello que en las aulas no es fácil hacer.

Los museos son un importante recurso pedagógico, con gran valor educativo a lo largo de toda nuestra vida, y es que facilitan todas las herramientas y el contexto adecuado para que sea la propia persona quien desarrolle y adquiera las habilidades necesarias para comprender y aprender mediante sus propias estrategias y planes de acción. En este sentido, y centrándonos en el público infantil que se haya escolarizado, Gardner reflexiona sobre los aspectos positivos y negativos de la “mente escolarizada” y de cómo la escuela apoya y explota solamente ciertas potencialidades mientras que abandona otras<sup>3</sup>. Bajo esta perspectiva, los trabajos de Gardner han dado lugar a interesantes planteamientos sobre la complementariedad aula- museo<sup>4</sup>. Entre las diversas razones mencionadas se señala cómo los museos son facilitadores de estrategias de comprensión e incluso el medio ideal para favorecer el desarrollo integral del niño, siendo creadores de aprendizajes además de instrumentos con un importante valor motivador. Si tuviéramos que quedarnos con uno de los puntos fundamentales de los programas informales probablemente elegiríamos el uso decidido e inteligente de los aspectos motivacionales y emocionales. Es ya un clásico hablar de la falta de motivación de los alumnos en la enseñanza tradicional, por tanto, la manipulación inteligente de estos aspectos es crucial para diseñar situaciones de aprendizaje más llamativas, más efectivas.

Parte de nuestra justificación debemos señalar que es la sensibilización en las escuelas como herramienta para cuidar nuestro patrimonio, pues la huerta de Murcia y su sistema de regadío, ambos considerados como patrimonio, se encuentran en peligro a consecuencia de intereses económicos. Con lo cual, desde la escuela pretendemos educar en valores para que en un futuro sean nuestros niños los mayores interesados en cuidar de nuestro patrimonio. De no ser así, se verán faltos de referentes culturales, quedando relegados a meros

---

<sup>3</sup> Gardner, H., Feldman, D.H. y Krechevsky, M. (comps.) 2000: El Proyecto Spectrum. Tomo I: “Construir sobre las capacidades infantiles”, Madrid, Morata.

<sup>4</sup> Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998, pp. 99-123.

espectadores pasivos de la acción patrimonial, y como consecuencia no apreciarían ni valorarían lo nuestro.

Como afirma Vygotsky, la construcción de conocimiento es una actividad mediada grupal y culturalmente<sup>5</sup>. Así pues, los aprendizajes informales incluyen en sus programaciones de manera mucho más decidida que los formales, espacios de “negociación de los significados” de los nuevos contenidos, la interacción entre iguales y la interacción con distintos.

El aprendizaje constructivo e independiente se fundamenta en la teoría de que la inteligencia no es fija, se modifica. Como afirma Eisner “la mente se construye, es una forma de logro cultural...La mente es producto de la interacción... los museos juegan un papel muy importante en su desarrollo”<sup>6</sup>. Vygotsky nos habla del potencial oculto de cada persona y de la necesidad de desarrollarlo mediante experiencias educativas<sup>7</sup>. Por consiguiente, defendemos la postura de que museo y aula se complementen para alcanzar un alto grado de aprendizajes.

Eisner nos dice también que los educadores trabajamos en el “negocio de la construcción”, diseñando unas condiciones mediante las cuales las personas pueden aprender a tomar decisiones, a utilizar sus cualidades, sus habilidades...<sup>8</sup>. Se trata de ayudar a construir un andamiaje intelectual que permita a los visitantes de museos experimentar el mundo a un nivel de profundidad difícil de encontrar en la escuela.

## Objetivos

Para dar respuesta al problema de investigación hemos marcado un objetivo general, y derivados de éste cuatro específicos, a través de todos los cuales trabajaremos a lo largo de toda la investigación.

---

<sup>5</sup> Vygotsky, L. 1995: *Lenguaje y pensamiento*, Barcelona, Paidós.

<sup>6</sup> Eisner, E. 2008: “El museo como lugar para la educación”. Extraído de Actas publicadas con motivo de la celebración del *I Congreso Internacional: Los museos en la Educación. La formación de los educadores*. Museo Thyssen-Bornemisza, pp. 12-21.

<sup>7</sup> Vygotsky, 1995, p. 72.

<sup>8</sup> Eisner, E. 2008, pp. 12-21

## **Objetivo general**

Nuestro objetivo general en el Museo Etnológico de la Huerta de Murcia es diseñar propuestas de mejora, que permitan complementar los contenidos curriculares de la Educación Primaria, y observar qué efecto/s tiene en este tipo de público introducir dichas propuestas.

## **Objetivos específicos**

Derivados del objetivo general, incluimos los siguientes objetivos específicos:

1. Dar a conocer el Museo Etnológico de la Huerta de Murcia como digna manifestación de las costumbres, tradiciones y artes populares en el público escolar.
2. Determinar si dentro del museo se desarrolla la metodología necesaria para generar aprendizaje.
3. Conocer el grado de motivación antes y después de las propuestas, a parte de la implicación del docente en la elaboración de actividades complementarias a la visita del museo.
4. Reflexionar sobre las implicaciones derivadas de la siguiente investigación.

## **Metodología**

### **Diseño metodológico.**

Se trata de una investigación básica, también conocida como pura o fundamental; puesto que el objetivo de la investigación es comprender cómo se relacionan los fenómenos, con la pretensión de hacer generalizaciones a otras situaciones o contextos<sup>9</sup>. La metodología empleada en esta investigación tiene carácter no-experimental, puesto que el investigador no controla, ni manipula los factores o fenómenos que influyen en el comportamiento de los

---

<sup>9</sup> Cardona, M.C. 2002: *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: EOS.

participantes. A su vez, corresponde a un diseño de tipo *descriptivo*; debido a que simplemente proporcionan información sobre opiniones y hechos<sup>10</sup>.

### **VARIABLES, PARTICIPANTES Y CONTEXTO.**

Las variables de esta investigación son las preguntas llevadas a cabo a los docentes y alumnos, en dos cuestionarios realizados tras una visita al Museo Etnológico de la Huerta de Murcia.

Los participantes son los alumnos de una clase de 3.<sup>ero</sup> de Educación Primaria, y cinco docentes. Los participantes fueron elegidos al azar con el único criterio de que perteneciesen a la etapa de Educación Primaria.

### **Instrumento de recogida de información.**

Para la recogida de datos utilizamos dos cuestionarios de elaboración propia: uno para los alumnos y otro para los docentes en cuestión.

- Cuestionario alumno: este cuestionario engloba una serie de preguntas acerca de la visita realizada al museo. Cuenta con un total de 17 preguntas para recoger información sobre la perspectiva del niño hacia el museo. Existen preguntas con dos alternativas de respuesta (respuestas dicotómicas): *Sí o No*. También se incluían preguntas de carácter abierto, donde la respuesta era redactada por el propio participante. La primera parte del cuestionario se dirige a obtener información del participante, tal como su edad, género, clase y colegio al que pertenece, con el fin de poder establecer relación entre cada una de estas variables y las distintas preguntas del cuestionario. El resto de preguntas se centran en dos aspectos fundamentales: la satisfacción del niño relacionada con la visita al museo, y su consecuente propuesta directa o indirecta de mejoras para el museo o la visita.

<b>Pregunta</b> <b>1</b>	¿Ibas leyendo cada uno de los carteles que había en el museo?
<b>Pregunta</b> <b>2</b>	¿Te explicaron el museo por dentro y por fuera?
<b>Pregunta</b> <b>3</b>	¿Hiciste actividades sobre lo que aprendiste?

---

<sup>10</sup> *Ibidem.*

<b>Pregunta 4</b>	¿Te hubiera gustado haber realizado actividades con juegos sobre el museo?
<b>Pregunta 5</b>	¿Te ha parecido interesante el estilo de vida de Murcia en el pasado?
<b>Pregunta 6</b>	¿Disfrutaste lo que te explicaron del museo?
<b>Pregunta 7</b>	¿Hablasteis sobre la importancia del agua?
<b>Pregunta 8</b>	¿Te gustaría haber tocado objetos del museo?

Tabla 1: Preguntas Cuestionario Alumno

- Cuestionario docente: este cuestionario engloba una serie de preguntas acerca de la visita realizada al museo. Cuenta con un total de 9 preguntas para recoger información sobre la perspectiva del docente hacia la didáctica del museo. Existen preguntas con dos alternativas de respuesta (respuestas dicotómicas): *Sí o No*. También se incluían preguntas de carácter abierto, donde la respuesta era redactada por el propio participante.

<b>Pregunta 1</b>	¿Cree que el museo está planteado de manera que permita a los niños adquirir conocimientos sobre Murcia?
<b>Pregunta 2</b>	¿Considera apropiada la metodología del museo para los niños?
<b>Pregunta 3</b>	¿Piensa que los museos pueden ser utilizados como recursos didácticos?
<b>Pregunta 4</b>	¿El alumno se mostró motivado a lo largo de toda la visita?
<b>Pregunta 5</b>	¿Realizaron actividades en el transcurso de la visita?
<b>Pregunta 6</b>	¿La visita fue aprovechada para explicar contenidos de clase?
<b>Pregunta 7</b>	Durante la visita, ¿había un guía que explicaba todos los contenidos del museo?
<b>Pregunta 7.1</b>	En caso afirmativo, ¿son adecuadas esas explicaciones para los niños?

Tabla 2: Preguntas Cuestionario Docente

## Discusión E Interpretación De Resultados

### Experimentos e interpretación de resultados.

A continuación procedemos a explicar los distintos resultados observados en los cuestionarios: la evidencia de opiniones, relaciones entre variables, etc. Mediante ellos pretendemos profundizar en las mejoras aplicadas respecto al museo y las visitas realizadas al mismo, en la medida de hacer que dichas visitas tengan un impacto mayor sobre los niños.

### Cuestionario alumno

En primer lugar mostramos el cuestionario realizado sobre una clase de 3.<sup>ero</sup> de Primaria, en un centro de titularidad pública de la localidad de Alguazas (Murcia).

Primera parte del cuestionario, relacionada con preguntas de carácter general:

	Sexo		¿Disfrutaste de la visita?		Patrimonio resaltado	¿Te ha gustado?		¿Volverías?		¿Sugere ncia de mejora?		Sugerencia
	H	M	Sí	No		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
Alumno 1		X	X		Carruajes	X		X			X	
Alumno 2		X	X		Carruajes instrumento s musicales.	X		X		X		Mayor decoración
Alumno 3		X	X		Barraca, instrumento s musicales	X		X			X	
Alumno 4		X	X		Barraca	X		X		X		Personajes animados
Alumno 5		X	X		Instrumento s musicales	X		X			X	
Alumno 6		X	X		Noria	X		X		X		
Alumno 7	X		X		Instrumento s musicales	X		X		X		Juegos
Alumno 8		X	X		Noria	X		X		X		

<b>Alumno 9</b>	X		X		Noria, barraca, instrumentos musicales	X		X		X					Personajes animados
<b>Alumno 10</b>	X		X		Carruajes	X		X		X					Personajes animados
<b>Alumno 11</b>	X		X		Carruajes	X		X					X		
<b>Alumno 12</b>		X	X		Barraca	X		X					X		
<b>Alumno 13</b>		X	X		Noria, instrumentos musicales, reloj de sol	X		X				X			
<b>Alumno 14</b>	X		X		Noria	X				X			X		
<b>Alumno 15</b>		X	X		Reloj de sol	X		X					X		
<b>Alumno 16</b>	X		X		Barraca	X		X					X		
<b>Alumno 17</b>		X	X		Reloj de sol	X		X					X		
<b>Alumno 18</b>	X		X		Noria	X				X			X		
<b>Alumno 19</b>		X	X		Noria	X		X					X		

Tabla 3: Resultados Cuestionario Alumno. Parte 1.

Resultados de preguntas relacionadas con el museo, cuyas formulaciones se hallan registradas en la Tabla 1.

	P1		P2		P3		P4		P5		P6		P7		P8	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
<b>Alumno 1</b>	X		X		X		X		X		X		X		X	
<b>Alumno 2</b>	X		X		X		X		X		X		X		X	
<b>Alumno 3</b>		X	X		X		X		X		X			X		X
<b>Alumno 4</b>	X		X		X		X		X		X		X		X	
<b>Alumno 5</b>		X	X		X		X		X		X			X	X	
<b>Alumno 6</b>		X	X		X		X			X	X			X	X	
<b>Alumno 7</b>	X		X		X		X		X		X		X		X	
<b>Alumno 8</b>		X	X		X		X		X		X			X	X	



<b>Alumno 9</b>		X	X		X		X		X			X	X	
<b>Alumno 10</b>		X	X			X	X		X			X	X	
<b>Alumno 11</b>	X		X			X	X		X		X		X	
<b>Alumno 12</b>		X	X		X		X		X			X	X	
<b>Alumno 13</b>		X	X		X		X		X		X		X	
<b>Alumno 14</b>	X		X			X		X	X		X		X	
<b>Alumno 15</b>		X	X		X		X		X		X			X
<b>Alumno 16</b>		X	X			X	X		X	X		X		X
<b>Alumno 17</b>	X		X			X	X		X			X	X	
<b>Alumno 18</b>		X	X			X	X		X	X		X		X
<b>Alumno 19</b>		X	X		X		X		X		X		X	

En base a estas respuestas podemos deducir una serie de conclusiones: los niños se sienten motivados por realizar visitas a los museos, y disfrutaban con las mismas, por su intención de querer volver y su manifestación de haber disfrutado con la visita. En el siguiente gráfico mostramos los patrimonios escogidos por los niños como favoritos:

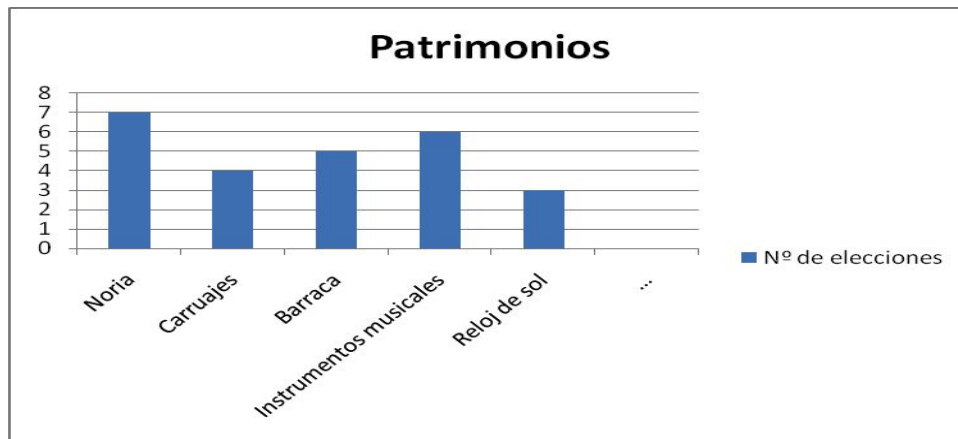


Gráfico 1: Preferencias en el patrimonio del museo

En base a dicho gráfico podemos deducir: la noria es el elemento patrimonial favorito, seguido de la sala de instrumentos musicales. Además en base a la pregunta 8 podemos concluir que una buena actividad para los niños es la manipulación de los instrumentos musicales, también podemos concluir que a mayor tamaño del patrimonio más capta la atención del niño, en base al favoritismo que presenta la noria sobre los demás.

En el siguiente gráfico apreciamos los resultados referentes a preguntas dicotómicas (Sí/No):

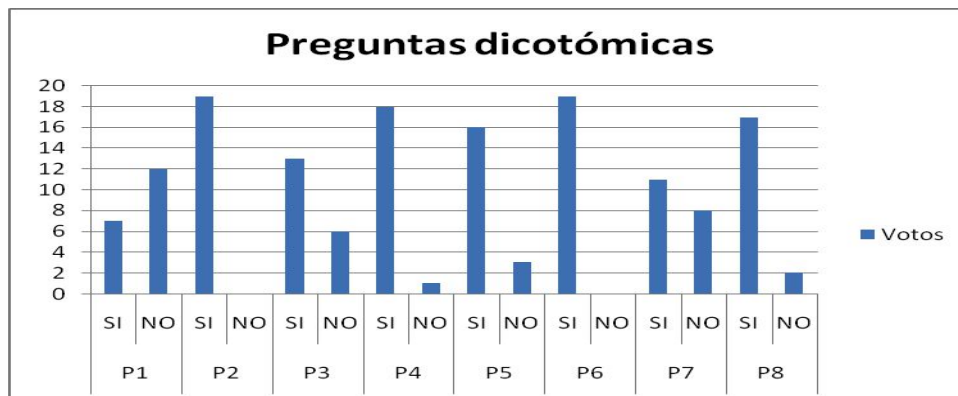


Gráfico 2: Preguntas dicotómicas, cuestionario alumno.

### Cuestionario docente

Cuestionario realizado a los docentes acerca de la visita al museo.

	P1		P1.1		P2		P2.1		P3		P4		
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	En ocasiones
<b>Profesor 1</b>	X		X			X	X		X		X		
<b>Profesor 2</b>	X		X			X	X		X		X		
<b>Profesor 3</b>		X	X			X	X		X				X
<b>Profesor 4</b>	X		X		X		X		X				X
<b>Profesor 5</b>	X		X		X		X		X				X

P5		P6		P7		P7.1		Mejora
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	

<b>Profesor 1</b>	X	X		X		X		Talleres educativos
<b>Profesor 2</b>	X	X		X		X		Proyecciones en vídeo
<b>Profesor 3</b>	X	X		X		X		Actividades manipulativas
<b>Profesor 4</b>	X	X		X		X		Carteles adaptados a la etapa escolar
<b>Profesor 5</b>	X		X	X		X		Talleres educativos

En base a lo estipulado en el cuestionario podemos hacer hincapié en una serie de hechos notables con respecto a mejorar las visitas al museo: los docentes creen en que el museo es una fuente rica en recursos para potenciar un aprendizaje significativo sobre los niños. Mediante la manipulación del patrimonio y el acercamiento a las riquezas regionales estimulamos el conocimiento de los niños por la cultura de su región, a la vez que les proporcionamos actividades que suelen resultar divertidas para ellos, tanto durante la visita al museo como posteriormente a la misma. Un factor a tener en cuenta es la atención que muestra el niño por los distintos patrimonios que se le van mostrando durante la visita. Una forma de potenciar este aspecto son, como bien han propuesto los docentes, distintas formas de llamar la atención de los niños: proyecciones en vídeo, manipulación del patrimonio, carteles o personajes animados o llamativas tanto auditiva como visualmente, etc. Amén de las mejoras a realizar sobre la visita también se propone la creación de talleres educativos que engloban realizar actividades relacionadas con la visita al museo, con posterioridad a la misma.

### **Propuestas de mejora.**

En base a las sugerencias de mejora realizadas a través de los cuestionarios podemos concluir ciertos aspectos:

- En relación a la pregunta referente a manipulación de objetos, la mayoría de niños manifestó interés en tocar las distintas obras que podía encontrar a lo largo de la visita, de modo que una forma de hacer más agradable y divertida la visita para los niños es permitirles, bajo un cierto control, manipular distintos objetos del museo, por ejemplo, la sala de instrumentos musicales, lugar que ha suscitado interés notorio, tal y como hemos visto, en algunos de los alumnos. Además, los niños

- manifestaron entusiasmo en realizar actividades con juegos tanto durante la visita como posteriormente.
- Los juegos son algo que a cualquier niño entusiasma, bien queda manifestado en las encuestas. Por tanto, y relacionando este punto con el anterior, la idea de proponer juegos mezclando la manipulación o visión del patrimonio hará que dicha experiencia y el aprendizaje que implica quede con mayor firmeza en la mente de estos niños.
  - Tal y como esclarece la encuesta, la mayoría de los niños no se pararon a observar todos los carteles informativos, pero dichos carteles explican la historia y finalidad de cada patrimonio y por tanto resultan un pilar fundamental en el aprendizaje. Por tanto, y dado que el estímulo visual y auditivo potencia la atención de los niños, la propuesta de mejorar los carteles informativos resulta ventajosa para el aprendizaje. Entre dichas mejoras se pueden señalar las de personajes animados, reproducción de audio infantil, colores vistosos, aumentar el tamaño de los carteles, etc.
  - Los niños disfrutaban aprendiendo la historia de su región, y acercarlos al patrimonio cultural y provincial les permite saber más acerca de la historia que les rodea y sus orígenes. Esto potencia las visitas a este tipo de museos y la realización de actividades y juegos para potenciar el aprendizaje relacionado con los mismos.
  - En última instancia debemos señalar que en la visita no se les hablo de la importancia del agua, un hecho notorio hoy en día y cada vez más. Los niños deben aprender la gran importancia que tiene este elemento, deben aprender a valorarlo y preservarlo, en pos de un futuro mejor.
  - Con posterioridad a la visita y como ampliación de aprendizaje se propone la creación y elaboración de talleres educativos relacionados con la visita para fomentar y solidificar las enseñanzas que transmite el museo y su patrimonio.
  - Amén de las mejoras que se pueden implantar en el museo, y en relación con las actividades que se pueden realizar sobre la visita al mismo, reparamos en la importancia de las nuevas tecnologías y mencionamos como ejemplo el museo Thyssen, que cuenta con una

página web dirigida a los niños que sirve para reforzar las visiones de las visitas al museo ofreciendo a los niños el aprendizaje del patrimonio de manera interactiva y mediante la realización de juegos o actividades mediante el uso de ordenadores. Desde esta perspectiva se propone la creación de una página web relacionada con el museo, en la cual se presentan las distintas partes que componen el museo y se presentan posibles juegos que los niños pueden realizar, combinando un aprendizaje significativo con la potencialidad hacia las nuevas tecnologías. Dicha Web presentaría un aspecto como el siguiente, en el que se muestra un boceto elaborado por nosotros:

Figura1. Web



Tal y como podemos apreciar, contaría con una visita guiada similar a la que realizarían en vivo, pasando por las distintas secciones del museo y observando y apreciando los distintos patrimonio del mismo. Además cuenta con enlaces a otras secciones de interés relacionadas con la región: cuentos y fábulas, instrumentos musicales relacionados con los expuestos en el museo, explicación de las distintas medidas usadas en la región como la tahúlla, vídeos de entretenimiento, etc.

## Conclusiones

En el marco relacionado a esta investigación no debemos olvidar que debe seguir siendo fundamental acercar a las nuevas generaciones a la cultura provincial, y ello se consigue de forma eficaz mediante la visita a los museos de la región acercando a los niños mediante aprendizaje significativo a los distintos patrimonios que ofrece la comunidad.

Los resultados nos muestran el gran poder motivacional que poseen los museos, por lo que una metodología conjunta (museo/ escuela) será positiva en nuestra labor docente, pues a través de propuestas innovadoras damos al niño la opción de ser el constructor de su propio aprendizaje. Debemos decir siempre sí en pos de la evolución educativa...

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Aguaded, J.I. y Cabero, J. (2002). *Educación en red. Internet como recurso para la educación*. Archidona: Aljibe.
- Álvarez Rodríguez, D. (2007). El museo como comunidad de aprendizaje. En *Espacios estimulantes, museos y educación artística*. (109-128) Valencia: Universidad de Valencia,
- Calaf Masachs, R. (coord.) (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea.
- Decreto 286/2007 de 7 de septiembre (por el que se aprueba el Currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM del 12 de septiembre de 2007)
- Dodd, J. and Sandell, R. (2001). *Including Museums: Perspectives on Museums, Galleries and Social Inclusion*. RCMG: University of Leicester.
- Eisner, E. (2008). El museo como lugar para la educación. Extraído de *Actas publicadas con motivo de la celebración del I Congreso Internacional: Los museos en la Educación. La formación de los educadores*. Madrid: Museo Thyssen-Bornemisza.
- Gardner, H., Feldman, D.H. y Krechevsky, M. (comps.) (2000). *El Proyecto Spectrum. Tomo I: Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: Morata.

Hein, G. (1994). El Museo Constructivista. *Revista de Educación en Museos*,.

Vigotsky (1995). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Paidós.





# EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA CREATIVA DE ANIMACIÓN A LA ESCRITURA A TRAVÉS DEL CUENTO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Francisca José Serrano Pastor, Antonio Pérez Hernández

*(Universidad de Murcia)*

## **Introducción**

Hablar del origen y el desarrollo histórico del cuento nos remite, sin duda alguna, a hablar del origen y desarrollo de la humanidad. La propia construcción y reconstrucción del ser humano viene dada por una relación dialéctica entre su capacidad de escribir y contar historias al tiempo que recrear a través de las mismas el mundo que le rodea. Es en esta relación dialéctica mundo-persona a través de la escritura la que ha permitido quizá más que ninguna otra capacidad del ser humano construirse como tal y contribuir al desarrollo de la identidad de otros yoes personales y, por supuesto, de las identidades sociales, culturales y/o simbólicas y también territoriales.

No es de extrañar, por tanto, que muchos autores señalen la idoneidad de incorporar el cuento en el contexto educacional. Correa Díaz (2008), por su parte, afirma que con esto posibilitaríamos la promoción y difusión del texto literario, convirtiéndolo en un elemento fundamental y accesible en el proceso educativo.

Otro argumento a favor de la importancia educativa del cuento viene de la mano de Guerrero (2008), quien establece una relación entre la concepción metodológica de educación literaria y la competencia literaria. El autor asegura que “toda concepción metodológica de “educación literaria” pasa por la noción de competencia literaria que deriva de la gramática generativa de Chomsky, como noción paralela a la “competencia lingüística”, y fue definida por Bierwisch (1965) como “una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos” (p. 74).

Así pues, a la luz de la información explicitada, concluimos que el cuento posee una gran importancia educativa en el desarrollo de los niños, tanto a nivel emocional como cognitivo. Y es que el cuento se configura como un medio para trabajar el vocabulario, la comprensión lectora, la estimulación de la imaginación, así como los hábitos lectores y la creatividad, entre otros. Señalamos que son en las etapas de Educación Infantil y Primaria donde el cuento cobra mayor protagonismo. Esto es debido al interés intrínseco que sienten los niños de estas edades hacia este tipo de narración. Todo esto hace que el cuento se erija como un recurso de aplicación en el ámbito educativo.

## **Metodología**

### **Objetivos del estudio**

- Analizar la competencia comunicativa-lingüística de los alumnos a través de los cuentos elaborados por ellos mismos antes de comenzar la experiencia.
- Analizar los cuentos elaborados por los niños tras participar en la experiencia y comparar los resultados del análisis de los cuentos realizados antes de la misma, con el objetivo de determinar si han mejorado su competencia comunicativa-lingüística.
- Hacer una valoración de la mejora de los hábitos lectores de los alumnos y de su actitud hacia la lectura tras el desarrollo de la experiencia.

## **Muestra**

Nuestra investigación se ha llevado a cabo en un colegio privado concertado de Murcia que oferta enseñanza en los niveles educativos de Infantil, Primaria y Secundaria, teniendo en cada uno de ellos dos líneas por curso.

Los participantes que intervinieron en nuestra investigación fueron 53 alumnos de 3º. y 5º. de Educación Primaria; en concreto, 29 de tercero (16 niñas y 13 niños) y 24 del quinto curso (10 niñas y 14 niños).

## **Diseño de la intervención**

La nuestra se trata de una investigación complementaria que aúna aspectos metodológicos cuantitativos y cualitativos. Es una investigación de carácter descriptivo de grupo único, si bien, al haber intervención se valoran aspectos antes y después de la misma.

La propuesta de intervención que realizamos en el Centro se desarrolla a lo largo de ocho días; cuatro destinados a los alumnos de 3º. de Primaria y otros cuatro, a los de 5º. curso. No obstante, cabe señalar que antes de llevar a cabo nuestra experiencia, se visitó el Centro con el fin de que los maestros cumplimentaran unos cuestionarios para recoger información relevante a partir de la cual contextualizar nuestra experiencia. Los cuestionarios remitidos a los maestros tenían como finalidad, uno, determinar el nivel inicial de la competencia comunicativa-lingüística de los alumnos, y otro encaminado a que hicieran una valoración de los verbos y adjetivos que debían ser utilizados.

En este primer contacto, además de conocer los contenidos que los alumnos estaban trabajando o ya habían trabajado en el área de Lengua y Literatura, pedimos a los alumnos de ambos cursos que elaborasen individualmente un cuento de temática y extensión libres. Este cuento supuso un punto de referencia para, una vez finalizada nuestra intervención, comparar los resultados obtenidos por los alumnos antes y después de la misma e inferir en la presencia o no de diferencias significativas.

Del mismo modo, antes de comenzar la intervención tuvieron que analizarse los cuestionarios de los profesores. El análisis de aspectos relativos al vocabulario, comprensión lectora, hábitos grupales, dominio del lenguaje, fluidez verbal y creatividad del alumnado nos permite en la primera sesión constituir grupos de trabajo lo más heterogéneos posible.

Que el diseño de los cuentos corra a cargo de los alumnos, tal y como dice López Díaz (2007, p. 5), es debido a que “los cuentos inventados y personalizados, además de ser potentes herramientas de educación y enseñanza, permiten establecer un nexo fortísimo con los niños”. Al personalizarlos, los niños se sienten verdaderamente especiales. Por otra

parte, el cuento no sólo se torna de este modo en una actividad de aprendizaje, sino también en un recurso didáctico en su más amplia extensión.

Comenzamos nuestra **primera sesión** explicando a los alumnos la actividad que van a realizar en los días venideros y resolviendo cualquier duda que planteasen. Así mismo, y con el fin de motivarlos y fomentar su interés, les hicimos saber que una vez finalizara la actividad, se realizaría un concurso a nivel clase con todos sus cuentos. Llegados a este punto, iniciamos la actividad con el reparto de un cuestionario previo destinado a conocer aspectos tales como el tiempo que dedican a la lectura, si piensan que leer puede ayudarlos a mejorar sus notas en el colegio o si les gusta escribir historias o cuentos. Una vez que los alumnos lo cumplieron, se repartió un listado de verbos y adjetivos específico para cada curso. Con esto evitamos que en la elaboración de los cuentos los alumnos se limitaran a utilizar vocabulario básico y estereotipado. De este modo, deberían utilizar algunos de los adjetivos y verbos recogidos en el listado anterior durante sus composiciones literarias.

Trabajamos la serie de adjetivos y verbos con los alumnos leyéndolos en voz alta y explicando aquellos que desconocieran. Con esto aumentamos el vocabulario de los alumnos y contribuimos a la riqueza de las descripciones literarias.

A continuación, mostramos unas láminas, en las cuales aparecen escenas diversas con animales y personas y explicamos que, atendiendo a esas imágenes, deberían diseñar un cuento. Se puso especial interés en que las láminas empleadas tuvieran el suficiente grado de apertura como para permitir a los alumnos crear historias diferentes con facilidad. Con el material diseñado para esta experiencia estamos fomentando la suma de observaciones, identificaciones y relaciones que activan la interpretación como un acto interpretativo y de re-creación (Guerrero, 2008).

Los cuentos creados, tendrían un comienzo, un nudo y un desenlace, por lo que explicamos a los alumnos que deberían escoger un tipo de narrador, ya fuera omnisciente, en primera o tercera persona. Para ello, explicaremos las diferencias entre cada uno de ellos.

Seguidamente formamos los grupos de trabajo. Como ya se ha señalado anteriormente, éstos quedaron establecidos atendiendo a los cuestionarios repartidos al maestro-tutor. Así pues, se procuró que fueran heterogéneos y constituidos entre tres y cuatro alumnos. A continuación, se repartieron a cada uno de los grupos las láminas para la realización del cuento e invertimos el resto del tiempo en pensar el argumento del cuento y rellenar las fichas entregadas.

Una vez repartidas las imágenes, indicamos a los alumnos que para la elaboración de sus cuentos deberían ayudarse de una tabla facilitada en la que tendrían que atribuir a cada personaje los adjetivos y verbos que, en consenso con la opinión de sus compañeros, decidieran. La idea de esto es que compartieran y seleccionaran vocabulario para posteriormente utilizarlo en la elaboración de sus cuentos. Del mismo modo, repartimos otra tabla donde los alumnos deberían esbozar a grandes rasgos los principales sucesos que acontecerían en su historia. Esto sirve para clarificar el argumento de la historia y, por consiguiente, facilitar la posterior elaboración del cuento. En palabras de Jean (1992, p. 27), la creación de un cuento implica un "esquema dinámico de sentido". El todo se ofrece como un esquema, y la invención consiste precisamente en convertir el esquema en imagen. La invención del cuentista va, pues, "de lo abstracto a lo concreto, del todo a las partes".

Nuestra **segunda sesión** comienza con la realización del cuento a partir de los materiales elaborados en la sesión anterior. Señalamos que durante el transcurso de la creación de sus cuentos, se habilitó un panel en la clase para que los alumnos pudieran poner en él los verbos y adjetivos que, por ser novedosos para ellos, llamasen su atención y utilizasen en sus cuentos. Para esto, facilitamos cartulinas rectangulares de colores para que escribieran las palabras nuevas que estaban usando y así compartirlas con el resto de la clase.

La **tercera sesión** se inicia con una tarea individual de los alumnos: hacer un dibujo que muestre el argumento de la historia creada. Los componentes del grupo se distribuyeron entre ellos la elaboración de los dibujos. Cada uno representó un momento de su cuento en el inicio, el nudo y el desenlace. La idea que pretendemos es utilizar estos dibujos para la posterior exposición al

resto de la clase. De este modo, los dibujos constituyen un esquema en el cual poder apoyarse, un soporte que facilita la exposición y, a su vez, capta la atención del resto del alumnado.

Una vez finalizados los dibujos, se realizaron las exposiciones donde cada grupo compartía con el resto de sus compañeros el cuento creado. Esto se hizo sin leer los cuentos, contándolos a través de lo que recordaban. Tal y como afirma Bryant (1985), hemos de fomentar más la asimilación que la memorización, puesto que los ejercicios de memoria destruyen absolutamente la libertad de la reminiscencia, quitan toda espontaneidad y sustituyen la forma por la idea, máxime si partimos de historias significativas construidas por los propios niños. Durante las exposiciones, pedimos a los alumnos del grupo que continuaran la historia en el lugar que la había dejado su compañero. De este modo comprobamos si todos los componentes del grupo trabajaron, elaboraron y siguieron la historia de forma colaborativa. Señalamos que los dibujos creados por los alumnos fueron puestos en un teatrillo de madera-cartón. El motivo por el que decidimos usar un teatrillo durante las exposiciones es que, tal y como comenta Jean (1988), técnicas que captan la atención visual de los niños permiten mantener por mediación de un recitador la trama narrativa. Por otro lado, esta estrategia resulta altamente motivadora para los alumnos.

Finalizadas las exposiciones se procedió a la votación por parte de los niños del cuento que más les había gustado.

La **cuarta sesión** constó de actividades de refuerzo en las que pedimos al alumnado que hiciese un listado con los verbos y adjetivos que habían aprendido y otro con las palabras que continuaban sin comprender. Así mismo, elaboraron individualmente un mini diccionario. Para ello, tuvieron que buscar en un diccionario los verbos y adjetivos que no comprendían y escoger cinco de ellos para elaborar frases.

Señalamos que una vez concluida la intervención y con la finalidad de enriquecer las propuestas de mejora, les fue facilitado a los maestros-tutores que estuvieron presentes a lo largo de nuestra experiencia un cuestionario semiestructurado con el que pretendemos recoger sus valoraciones respecto a los puntos débiles y fuertes de la experiencia.

## Resultados

### Resultados de los cuentos previos a la experiencia.

#### *Tercero de Primaria*

Los alumnos de 3º de Primaria apenas utilizan adjetivos a la hora de realizar sus cuentos. De hecho, incluso encontramos creaciones en las que no ha sido empleado ni uno solo. El resultado de esto son lecturas plagadas de acción, donde el argumento transcurre a un ritmo vertiginoso que apenas ofrece oportunidad al lector de situarse en la historia, por ejemplo: “y se encontraron con el príncipe y les ayudó a buscar a la mamá del gatito y los encontraron en una cueva y fin”. Este hecho nos lleva a constatar que los alumnos poseen un escaso vocabulario y poca fluidez narrativa.

Los verbos en cambio sí que abundan en las historias de los niños; no obstante comprobamos que son verbos de la vida cotidiana que los alumnos emplean en algunos casos de una forma inadecuada, ya que existen otros verbos más precisos que podrían adecuarse más y mejor al contexto de sus historias. Esto nos lleva a afirmar que el vocabulario en relación a los verbos no es abundante. Los alumnos no conocen o utilizan el suficiente número de verbos.

Sólo cuatro de los cuentos creados por los alumnos cumple la estructura inicio, nudo y desenlace. El resto no realiza la presentación de los personajes, ni describe el lugar ni el tiempo en el que transcurre la acción. En su lugar, se pasa directamente a la acción y el desenlace suele ser muy breve.

Especial atención requieren los personajes intervinientes en las historias: hay varios casos en los que toda la trama se desarrolla en torno a un único personaje, mientras que encontramos otros cuentos en los que llegan a usarse incluso nueve personajes distintos. En lo que respecta al carácter de éstos, señalamos que 8 de cada 10 alumnos se decantan por personajes reales para escribir sus historias. Tan sólo dos de cada diez emplean personajes de carácter fantástico, pero siempre en compañía de personajes reales.

En cuanto a las ilustraciones, más de la mitad del alumnado no las ha empleado en su cuento; el resto decide usarlas, siendo los dibujos en blanco y

negro los más utilizados. Destacamos que prácticamente la totalidad de las ilustraciones que los alumnos emplearon guardan relación con el texto.

En cuanto a la temática de los cuentos, cuatro de cada diez alumnos recurren al género de acción/aventura para desarrollar sus historias. También gozan de popularidad las temáticas realistas (21.4%), seguidas del género de terror (14.2%). Las fantásticas, policíacas, románticas y fantástico-realistas son menos recurridas.

#### *Quinto de Primaria*

Seis de cada diez alumnos de 5º de Primaria escoge una temática de acción-aventura para escribir sus cuentos. Otras, como las realistas (16.6%), las de terror (12.5%) y las fantásticas, que representan tan sólo un 4.1%, son menos utilizadas. A nuestro parecer, el motivo que da lugar a que los alumnos se decanten claramente por temáticas de acción-aventura, es que éstas les permiten crear historias más dinámicas y fluidas.

Nos llama la atención la gran escasez de ilustraciones. Tan sólo un único alumno realiza un dibujo que guarda relación con el texto. El resto de la clase escribe sus cuentos prescindiendo por completo de cualquier tipo de ilustración.

En lo referente al vocabulario empleado, comprobamos que hay una considerable cantidad de verbos, ya que éstos forman el hilo conductor de sus historias. Todas ellas están basadas en acciones, siendo a menudo verbos que los niños suelen emplear en su vida cotidiana (tales como dormir, despertar, llegar, terminar...). Son verbos de acción y carecen de otros que se habrían adecuado mejor al contexto de sus historias.

En cuanto a los adjetivos, destacamos que encontramos una notoria escasez, habiendo un máximo de siete y un mínimo de cero. No obstante, cuando los alumnos los utilizan, son para describir el tamaño de objetos o el de sus personajes. Un ejemplo de esto lo encontramos por ejemplo en “dos pizzas grandes”, “una grieta gigante”, o “un pueblo muy muy pequeño”. En otras ocasiones los utilizan para describir el carácter de los personajes: “vivía una bruja muy mala”.



Los adjetivos empleados por los alumnos poseen una gran sencillez, emplean palabras que están acostumbrados a usar con asiduidad durante sus vidas cotidianas. Señalamos la necesidad de fomentar el vocabulario en el alumnado de Primaria.

Si ya hemos indicado las dificultades derivadas por los alumnos a la hora de emplear un vocabulario acorde a las necesidades de sus historias, encontramos otro problema a la hora de seguir la estructura inicio, nudo y desenlace durante la creación de sus cuentos. Comprobamos que ocho de cada diez alumnos no siguen dicha estructura. El inicio de sus historias no existe ya que no realizan una correcta presentación de los personajes, al igual que tampoco describen el lugar ni el tiempo en el que transcurre la acción. Así pues, los alumnos pasan al nudo de sus historias directamente, un nudo que, en la gran mayoría de casos, suele poseer una gran sencillez y queda resuelto con la misma rapidez con que se originó. Por tanto, el desenlace suele ser muy escueto.

El número de personajes que toman lugar en los cuentos de los alumnos oscila entre un mínimo de dos y un máximo de ocho.

### **Resultados de los cuentos tras la experiencia**

#### *Tercero de Primaria*

Comprobamos que con la realización de nuestra experiencia, la estructura inicio, nudo y desenlace está presente en todos los cuentos realizados.

En lo que respecta a los personajes intervinientes, encontramos un máximo de diez y un mínimo de cuatro en cada cuento. El 70% de los alumnos prefiere emplear en sus cuentos personajes de carácter real, mientras que tres de cada diez utilizan personajes reales junto con otros de carácter fantástico (principalmente brujas y magos). Así mismo, hemos de señalar que todos los cuentos poseen ilustraciones, siendo el 90% en color y el 10% dibujos en color junto a otros en blanco y negro. Encontramos un máximo de siete ilustraciones y un mínimo de tres.

Comprobamos que la totalidad de los alumnos decide realizar sus cuentos sobre una temática de acción/aventura y cerrar su final. Así mismo, observamos que siguen abundando los inicios estereotipados pero un

porcentaje significativamente superior al inicial comienza sus cuentos de un modo más personal (30% del total).

Señalamos que, si hay alguna categoría de análisis donde se aprecie una diferencia drástica respecto a los cuentos iniciales, ésta es sin duda la variabilidad del vocabulario. Los adjetivos y verbos empleados han aumentado significativamente y no sólo poseen una mayor complejidad, sino que se adaptan mejor al contexto y a las necesidades de las historias creadas. Hay un máximo de 17 adjetivos y un mínimo de cinco. Del mismo modo, los cuentos poseen un máximo de 30 verbos y un mínimo de 17.

Comprobamos por tanto cómo la realización de esta actividad ha servido no sólo para aumentar significativamente el vocabulario presente en los cuentos de los alumnos, sino también para favorecer la adquisición de vocabulario novedoso entre los propios niños.

#### *Quinto de Primaria*

En primer lugar, comprobamos que la estructura inicio, nudo y desenlace está presente en todos los cuentos realizados. Del mismo modo, la totalidad posee una temática de acción/aventura y un final cerrado.

En cuanto a los personajes intervinientes hay un máximo de diez y un mínimo de seis, siendo las tres cuartas partes personajes de carácter real. El 25% restante utiliza personajes reales junto a otros de carácter fantástico (las brujas son los que más abundan).

Todas las ilustraciones presentes son en color, encontrando un máximo de ocho por cuento y un mínimo de tres.

Nos llama la atención el alto porcentaje de alumnos que otorga un carácter personal al inicio de sus cuentos (62,5%).

Al igual que sucede con los alumnos de 3º. de Primaria, la variabilidad de vocabulario ha experimentado un cambio considerable. Encontramos así que hay un máximo de 27 adjetivos y un mínimo de siete por cada cuento y un máximo de 39 verbos con un mínimo de 21. Estas palabras son más concisas y describen con mayor precisión los personajes y acciones de los cuentos de los alumnos. El resultado es, por tanto, unos cuentos con una mayor calidad

narrativa y descriptiva. Concluimos por tanto, que la experiencia realizada ha ayudado a los alumnos a mejorar su dominio y manejo de vocabulario.

A la luz de la información recogida en las tablas anteriores inferimos que la realización de esta experiencia de animación a la escritura ha conseguido resultados muy positivos entre los alumnos, empleando e interiorizando todos ellos una amplia variabilidad de vocabulario novedoso.

### **Discusión y conclusiones**

Señalamos que la realización de esta experiencia ha evidenciado las aportaciones de Sandoval (2005), pues los cuentos infantiles han resultado ser del interés de los niños al tiempo que han supuesto un medio eficaz para crear y estimular el placer por los libros. Como ya se ha señalado anteriormente, a lo largo de nuestra intervención los niños mostraron en todo momento interés durante la realización de sus cuentos y sus hábitos lectores se han visto favorecidos, tal y como indica la comparación entre los cuestionarios iniciales y finales de los alumnos de ambos cursos. Vemos pues, confirmada la opinión de García (1993), pues los cuentos creados por ellos han respondido a sus intereses y han supuesto un instrumento que los ha preparado para el gusto por la literatura general.

Por otra parte, queremos manifestar nuestro desacuerdo respecto a las opiniones de Salazar & Ponce (1999) quienes aseguraban que los libros despertaban poco interés entre los jóvenes. Nuestra intervención ha demostrado que, lejos de mostrar desinterés por los cuentos, los niños han disfrutado. De hecho, prácticamente la totalidad estaría dispuesto a repetir la experiencia. Lo que falla es la metodología. Surge por tanto la necesidad de buscar metodologías más activas que motiven al alumno a escribir, a leer y, al mismo tiempo, puedan conectarse con sus experiencias más cotidianas, facilitándoles así la expresión de realidades inventadas.

También destacamos nuestra opinión respecto a que con esta experiencia creemos haber logrado que los niños otorguen un nuevo enfoque a la lectura, comprendiéndola no ya como una mera actividad consistente en descifrar

signos (García, 1993) sino como un proceso a través del cual poder expresar sentimientos, emociones y crear historias.

Además, con nuestra experiencia también hemos demostrado que los cuentos favorecen el desarrollo del lenguaje, ayudan al desarrollo afectivo y social y permiten momentos de comunicación y entretenimiento del niño en una atmósfera tranquila y relajada (Aparicio, 2004).

Valgan las palabras de Correa Díaz (2008, pp. 92-93) “el cuento es un excelente medio pedagógico para estimular el desarrollo de los valores y la enseñanza de la lengua materna”. Esto ha quedado demostrado con el claro enriquecimiento del vocabulario de los alumnos y una mejor redacción de las descripciones y situaciones de sus cuentos.

### **Referencias bibliográficas**

Aparicio, E. (2011). El cuento: su valor educativo. *Revista Digital Aula y Docentes*, 37, 25-30. Recuperado desde <http://www.techtraining.es/revista/articulo.php?id=900>

Bortolussi, M. (1985). Análisis teórico del cuento infantil. En Bortolussi, M. (Ed.), *La recepción infantil* (pp. 82-128). Madrid: Alhambra.

Bryant, S. (1983). *El arte de contar cuentos* (décima edición). Barcelona: Hogar del Libro.

Correa Díaz, M. (2009). El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. *Educere*, 44(13), 89-98. Recuperado desde <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35614571011>

García Surralles, C. (1993). El cuento tradicional en Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 101-106.

Guerrero, P. (2008). *Metodología de investigación en educación literaria. (El modelo ekfrástico)*. Murcia: Diego Marín.

Jean, I. (1988). *El poder de los cuentos*. Barcelona: Pirene.

- López Díaz, C. (2007). El valor de los cuentos como parte de la Educación en Valores. Innovación y Experiencias Educativas. *Innovación y experiencias educativas*, 14. Recuperado desde [http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/CONCEPCION\\_LOPEZ\\_1.pdf](http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/CONCEPCION_LOPEZ_1.pdf)
- Salazar, S., & Ponce, D. (1999). Hábitos de lectura. Recuperado desde [dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?-codigo=283517&orden=0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?-codigo=283517&orden=0)
- Sandoval, C. (2005). El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(2). 1-9.



# UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD A TRAVÉS DEL JUEGO

José Alfonso García Martínez, Antonia M<sup>a</sup> Sánchez Lázaro

*(Universidad de Murcia)*

## **Introducción**

Es innegable que hoy en día tanto la escuela como la sociedad está viviendo una época de cambios. El desarrollo de una serie de acontecimientos históricos en el ámbito escolar.

Partimos como principios de base para el desarrollo de nuestra experiencia del marco que nos ofrecen las Escuelas Promotoras de Salud, ya que tienen la capacidad de proporcionar actitudes, valores y habilidades que favorezcan nuestra salud (García y Sánchez,; 2011). Éstas se definen como escuelas que refuerzan constantemente su capacidad como un lugar saludable para vivir, aprender y trabajar (Don Nutbeam, 1998). En definitiva se trata de una escuela que refuerza constantemente su capacidad como un lugar saludable para vivir, aprender y trabajar (OMS, 1997).

Tradicionalmente, los centros de enseñanza han sido escenarios que han reunido el apoyo político, social y económico a favor de la promoción de la salud, entre otras cosas porque (IUHPE: 2004):

- ▶ Los centros de enseñanza son lugares rentables para las intervenciones de promoción de la salud dirigidas a mejorar la salud de los niños y los adolescentes, sin embargo no se puede esperar que los centros de enseñanza solucionen los problemas sanitarios y sociales de forma aislada sin tener en cuenta otras formas de acción de salud pública.
- ▶ La eficacia y la sostenibilidad de las intervenciones de salud basadas en los centros de enseñanza depende de la medida en que las intervenciones de promoción de la salud estén relacionados con la actividad esencial de dichos centros de

enseñanza en el desarrollo de actitudes y habilidades educativas y conocimientos de base en los jóvenes

- ▶ Una promoción de salud eficaz en los centros de enseñanza deberá ser de amplio alcance en su concepto y contenido y estar adecuadamente dotada en recursos. Por lo general supondrá el desarrollo de políticas y prácticas escolares que fortalezcan la enseñanza orientada a la salud en el plan de estudios. Es necesario establecer fuertes conexiones con los padres y los servicios socio-sanitarios a la vez que se crea un entorno físico y psicosocial de apoyo.
- ▶ Los centros de enseñanza proporcionan un escenario potencial que permite adoptar una acción destinada a reducir las desigualdades en salud
- ▶ La Red europea de Escuelas Promotoras de Salud podría servir de vehículo útil para la aplicación de programas de salud eficaces y sostenibles en el futuro, basados en los centros de enseñanza.

Así los centros educativos son lugares privilegiados para que las propuestas de Educación para la salud (EpS) sean eficaces. La acción educativa que presentamos en este trabajo parte de éste contexto, que además ha sido reforzado en la Región de Murcia con la puesta en marcha del Plan Regional de Educación para la Salud en la Escuela.

### **Metodologías de trabajo: Educar a través del juego en el ámbito de Educación para la salud**

Hoy en día, en nuestra sociedad, se encuentra generalizada una concepción errónea del papel y los recursos artísticos creativos y la integración del juego como herramienta de aprendizaje dentro y fuera de las aulas, se encuentran relegados habitualmente a un segundo plano en ámbitos educativos formales.

*“Este concepto equivocado está enraizado en creencias sobre la mente, que la consideran más bien como algo fijo que susceptible de desarrollo, en creencias que conciben al saber cómo propiedad exclusiva del ámbito*



*científico, y que limitan la inteligencia a las formas abstractas del pensamiento, en estrecha dependencia con el uso de la lógica” (Mateos, 2011: 44).*

Diversos autores han teorizado sobre la importancia del arte en relación a diferentes ámbitos del desarrollo humano (Pérez, 2003); en este sentido, destacamos que la experiencia artística permite entre otras cosas:

- ▶ Promociona el desarrollo de aspectos claves para una personalidad equilibrada, tales como la individualización, el autoconcepto y la autorrealización
- ▶ Proporciona un medio para el desarrollo de la socialización, al promover la participación emocional y la empatía facilitando fenómenos identificativos de naturaleza intrínsecamente socializadora, al tiempo que potencia conductas de cooperación y tolerancia

La integración de las actividades lúdicas en el contexto escolar, en todos los niveles de enseñanza, proporciona abundantes ventajas como pone de manifiesto Bernabéu (2009: 54):

- ▶ Facilita la adquisición de conocimientos
- ▶ Dinamiza las sesiones de enseñanza-aprendizaje, mantiene y acrecienta el interés del alumnado ante ellas y aumenta su motivación para el estudio
- ▶ Fomenta la cohesión del grupo y la solidaridad entre iguales
- ▶ Favorece el desarrollo de la creatividad, la percepción y la inteligencia emocional, y aumenta la autoestima
- ▶ Permite abordar la educación en valores, al exigir actitudes tolerantes y respetuosas
- ▶ Aumenta los niveles de responsabilidad de los alumnos, ampliando también los límites de libertad

En el contexto escolar se suele introducir el juego como mero recurso didáctico, con el fin de facilitar la adquisición de determinados contenidos curriculares. Así, por ejemplo, se utilizan las “palabras cruzadas” para la enseñanza de la

lengua. Sin embargo, el juego constituye un recurso de primer orden para la educación integral del alumno. Generalmente, en un juego libre y placentero, el niño despliega todos sus aprendizajes previos y pone de manifiesto las estrategias que es capaz de utilizar para resolver los conflictos que el juego plantea (Bernabéu, 2009).

Jugando, el niño inventa situaciones imaginarias en las que descubre de forma distraída aspectos de la realidad y de sí mismo que desconoce. Al movilizar en el juego sus conocimientos previos, se sale de lo disciplinar y afronta los retos con una mente interdisciplinar y transversal.

Los/as niños/as, adolescentes y jóvenes tienen una gran capacidad para aprender y asimilar los hábitos que les conducirán hacia un estilo de vida saludable. Se trata de aprovechar esta capacidad es el objetivo de los programas de Educación para la Salud que pueden realizarse en el centro educativo, más concretamente centrada en los alumnos de 4º de Primaria. Para ello es conveniente que estas actividades estén enmarcadas dentro del propio currículum escolar.

Esta propuesta se abordaría teniendo en cuenta los Contenidos y Objetivos de Educación para la Salud en los Centros de Educación Primaria en la Región de Murcia (Lozano *et al.*, 2006: 42-69):

- ▶ Higiene y cuidados personales. Salud bucodental
- ▶ Alimentación y Nutrición
- ▶ Promover la dieta mediterránea, facilitando el almuerzo o en cualquier actividad en el centro escolar la alimentación a base de bocadillo, fruta o zumo, frutos secos, etc.
- ▶ Promover el aumento en la ingesta de líquidos, especialmente de agua
- ▶ Valorar como un privilegio la accesibilidad del mundo occidental a la comida, entendiendo el concepto de "consumo responsable"

Y de forma más concreta trabajaríamos dentro del bloque de Medioambiente y salud definidos dentro del currículum de primaria y que a continuación especificamos:

- Conocer la repercusión de sus actos sobre el medio ambiente; recordando apagar luces cuando no se necesitan, el gasto de agua, la separación de basuras, el control de pilas, etc.
- Ser capaz de percibir los efectos bondadosos de un entorno limpio en la salud y en el bienestar personal
  - Actividades: Ciclo del agua: constatar qué lo dificulta, impacto ambiental y consecuencias. Uso de sistemas de ahorro
  - Actividades: Excursiones al entorno natural próximo, dando a conocer las características y el cuidado del mismo
- Promoción de la Seguridad y Prevención de accidentes. Educación Vial
- Educación para el Consumo. Influencia de los medios de comunicación de masas
- Salud Mental. Conocimiento de Uno Mismo y Relaciones Sociales. Autoestima, Asertividad, Habilidades Sociales, Toma de Decisiones, Resolución de Conflictos, Comunicación, etc.
  - Saber ponerse en el lugar de otro, ser tolerante y asumir las diferencias

Teniendo en cuenta el carácter eminentemente globalizador de la EpS, ésta aparece incluida, en mayor o menor grado, en la práctica totalidad de las áreas de conocimiento que se contemplan en la Etapa de Educación Primaria

Desde otra perspectiva, la EpS está también fuertemente relacionada, y por la misma razón anterior, con otros aspectos educativos que aparecen incluidos en los distintos contenidos de esta etapa educativa, tales como: educación ambiental, educación para la vida en sociedad, educación para el consumo, educación tecnológica, etc. El carácter transversal de la Educación para la salud nos permite ampliar las actividades a realizar más allá del ámbito académico.

La planificación, metodología y evaluación serán similares a cualquier programa de intervención, siendo los medios y métodos los que se adecuarán

a las edades de la población. Así los juegos, las marionetas o el teatro se convierten en la mejor manera de incidir en esta población para mejorar sus hábitos y conductas relacionadas con su salud.

A continuación, en la tabla 1, nos vamos a centrar en la descripción de la propuesta que hemos diseñado, describiendo cada uno de los aspectos básicos para poder desarrollarla:

Tabla 1: Propuesta de Eps a través del juego

Título	El agua fuente de vida y desarrollo
Objetivo	Conocer la repercusión de la adecuada utilización del agua en el medio ambiente y la sociedad, favoreciendo la reflexión y la mejora de la calidad de vida de los niños
Objetivos y actividades desde el marco curricular de Educación Primaria	<p>Medio ambiente y salud</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Identificar las molestias de actos incívicos como botellas y vidrios rotos en parques, plásticos, orines, y su consiguiente riesgo</li> <li>▶ Conocer la repercusión de sus actos sobre el medio ambiente; recordando apagar luces cuando no se necesitan, el gasto de agua, la separación de basuras, el control de pilas, etc.</li> <li>▶ Ser capaz de percibir los efectos bondadosos de un entorno limpio en la salud y en el bienestar personal <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Actividades: Ciclo del agua: constatar qué lo dificulta, impacto ambiental y consecuencias. Uso de sistemas de ahorro</li> <li>▶ Actividades: Huerto escolar</li> <li>▶ Actividades: Excursiones al entorno natural próximo, dando a conocer las características y el cuidado del mismo</li> </ul> </li> </ul>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Educación para la salud: <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Medio ambiente: utilización del agua en las diferentes culturas presentes en Murcia</li> </ul> </li> </ul>
Ubicación de la Propuesta	<p>Centro Educativo de Educación Primaria, 4º curso de Primaria</p> <p>Entorno del centro educativo y la ciudad de Murcia y el Museo de Santa Clara</p>
Tiempo de implementación	Duración: (horas: 10h 6+4)
Equipo interdisciplinar	La desarrolla un equipo interdisciplinar (ámbitos: Eps, Animación Sociocultural, Profesores del Centro, familiares

	voluntarios, guías del museo, ciudadanos)
Recursos Educativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento didáctico: Juanico y los hombres buenos</li> <li>• Gymkhana (aprendiendo en la ciudad)</li> <li>• Visita al museo de Santa clara</li> </ul>

Fuente: Elaboración Propia

A continuación vamos a describir de forma más detallada cada una de las actividades específicas de la propuesta de acción.

Hemos seleccionado el cuento de Juanico y los hombres buenos, pues se realizó para acercar a los más pequeños el Consejo de Hombres Buenos de la Huerta de Murcia. El libro del que se editaron 3.000 ejemplares se distribuyó por los centros escolares y bibliotecas de la Región de Murcia, es un recurso didáctico accesible para los centros educativos y por su contenido adecuado para trabajar los contenidos didácticos propuestos.

Los Hombres Buenos es un Tribunal basado en la tradición compuesto por agricultores de la huerta murciana que velan por la resolución de los litigios surgidos en materia de riegos, cuyo origen se remonta al siglo IX. Sus integrantes tienen la labor de promover soluciones justas y de interés colectivo en un aspecto como el hídrico. La redacción en el siglo XIX de las Ordenanzas de la Huerta de Murcia le otorgó carácter legal al Consejo.

En este cuento se trabajan una serie de valores que nos parecen de vital importancia a la hora de plantear esta propuesta, entre los que destacamos:

- ▶ Diversidad cultural del Murcia: Presencia de la cultura árabe en Murcia, y su contribución a los sistemas de Riego, todavía vigentes hoy día
- ▶ Figura del Consejo de los Hombres Buenos (tribunal del agua), mediadores y justos en el reparto y distribución del agua de la huerta
- ▶ Calidad de vida
- ▶ Vida en la huerta
- ▶ Utilización del agua
- ▶ Respeto al medioambiente
- ▶ Gestión democrática y sostenible de los recursos naturales

Con respecto a las actividades didácticas que se incluyen dentro de este recurso didáctico nos encontramos con las siguientes:

- ▶ Sopa de letras la Huerta
- ▶ Acción Mates
- ▶ Números mágicos
- ▶ Juanico en mi mano
- ▶ Representación del cuento con los títeres de mano creados
- ▶ ¿Recuerdas la historia?
- ▶ Dónde está el señor Don Gato
- ▶ Juanico detective
- ▶ Busca las diferencias

Por lo tanto este material nos permite trabajar en el aula aquellos aspectos relacionados con la utilización del agua, la calidad de vida y la diversidad de respuestas ofrecidas por las diferentes culturas presentes en la ciudad de Murcia para gestionar un recurso escaso en nuestra Región y del que depende nuestra calidad de vida, utilizando el cuento y los juegos, herramientas que nos permiten trabajar dentro del aula contenidos y actividades enmarcadas en el currículum de Educación para la salud en las Escuelas de Primaria

Las otras dos actividades que planteamos se desarrollan fuera del aula, una de ellas es una Gymkhana, que se desarrolla por la ciudad de Murcia, concretamente por los barrios y lugares que están y estuvieron relacionados con el Consejo de hombres buenos y los diferentes recursos puestos en marcha por las diferentes culturas para aprovechar el agua, así como los sistemas de cultivos que han permitido a la ciudad rentabilizar la producción de diferentes productos, entre los que encontramos los gusanos de seda y los productos de la huerta. Los barrios y plazas seleccionados han sido los siguientes:

Barrios y plazas:

- ▶ Plaza de Santa Catalina (Consejo de los Hombres Buenos)
- ▶ Mercado de Verónicas (Muralla de la ciudad)
- ▶ San Andrés (La Murcia musulmana hoy)
- ▶ La Seda (importancia de la seda para la ciudad)

► Museo de Santa Clara (Acequia Aljufía)

En cada uno de estos lugares se han dispuesto una serie de pruebas, que una vez superadas han hecho que los equipos, en los que ha sido dividida el aula, pudieran tener acceso a los diferentes elementos que serán necesarios para poder participar en la tercera actividad, esos objetos se llevarán al museo de Santa Clara, dónde tendrá lugar la tercera actividad y hacen referencia al uso del agua, entre ellos destacamos: Peines, collares, jarras de agua, legón, platos, silbatos, etc.

Una vez que los alumnos han sido guiados hasta el Museo de Santa Clara, tendrá lugar la última actividad, que consiste en una visita animada al museo titulada: El museo testigo del uso del agua a lo largo de la historia de Murcia, en la que la principal temática a trabajar es el agua, de forma más concreta y siguiendo con el hilo conductor de nuestro trabajo vinculado al desarrollo de contenidos y actividades de las escuelas promotoras de salud se quedan reflejados de la siguiente forma:

- El agua como fuente de vida y desarrollo. Importancia del agua para Murcia
- Importancia del agua para el desarrollo y la calidad de vida
- El uso del agua en las diferentes culturas

Los objetos recogidos en las diferentes pruebas de la Gymkhana, serán solicitados por las personas encargadas de realizar la guía del museo, que los utilizaran en la introducción y guía del recorrido de la utilización del agua por las diferentes culturas, y la importancia que ésta ha tenido para el desarrollo de la ciudad.

Con esta actividad daríamos por concluida la propuesta de acción educativa de Educación para la salud a través del juego, dinámica, lúdica, y coordinada con las diferentes instituciones implicadas, que además van desde el ámbito particular del aula, a la implicación de la comunidad, en los diferentes barrios y plazas, e implicando al Museo como herramienta facilitadora del aprendizaje, ampliando su marco de acción más allá de una vista educativa puntual.

## **A modo de conclusión**

Con este trabajo vemos que es posible desarrollar acciones de Educación para la salud, implicando a la comunidad educativa y a los ciudadanos, ligando sus contenidos a ámbitos que influyen en la calidad de nuestra vida, en este caso concreto, al uso de agua, trabajando de forma lúdica, a través del cuento, del juego e incorporando los museos como recursos educativos.

La importancia del juego en el desarrollo de todas las facultades humanas, y su papel fundamental como facilitador de aprendizajes, nos llevan a concluir que la actividad lúdica, lejos de ser desterrada de las aulas, debe ser un elemento importante en ellas, no sólo en los niveles iniciales de la enseñanza sino también en los más avanzados.

Favorecer desde la escuela una actitud lúdica ayuda a los individuos a seguir siendo durante toda su vida personas más creativas, más tolerantes y más libres, y por tanto, también más felices.

## **Referencias bibliográficas**

- Colleldemont i Pujadas, E. (2002). *Educació i experiència estètica*. Barcelona: Eumo Editorial
- Chapela, M. (2007). Promoción de la salud. Un instrumento del poder y una alternativa emancipatoria. *Temas y desafíos en salud colectiva*. Argentina, Lugar Editorial.
- García, A. y Sánchez, A. M. (2011). Educación para la salud y escuela: una revisión. *A tu salud*, 16-18, 75-76.
- Graeme, F. (1996). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Ed. Paidós
- Galiana Lloret, V. (2009). Danza e integración. *Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Vol., 4. Madrid.
- Freeland, C. (2003). *Pero ¿ésto es arte?* Madrid: Ed. Cátedra



Conde, P.A. y Tejedor López, P. (2009). La creación y el espacio terapéutico en el medio penitenciario. *Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4. Madrid.

Fernández-Carrión Quero, M. (2011). Proyectos musicales inclusivos. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 17. Madrid.

Sánchez, A. M. (2006). Algunas pruebas de la eficacia de la Educación para la salud. *Pedagogía Social*, 12-13, 87-100



## MUSIC@TIC: EDUCACIÓN EN LA RED

Irene Martínez Cantero<sup>1</sup>, Alejandro Martínez Martínez

*(<sup>1</sup>Conservatorio Profesional de Música “Mariana Baches” de Pilar de la Horadada)*

### Introducción

*Reunión de alto nivel en el rectorado universitario. En plena discusión, se escucha el estribillo de Could you be loved, de Bob Marley. Un vicerrector, con corbata y traje, empieza a trastear su portátil mientras enrojece poco a poco...*

*Lo desconecta y consigue apagarlo. Pero a los cinco minutos empieza nuevamente el estribillo e interrumpe, otra vez, la reunión. Completamente rojo, incapaz de pararlo, el vicerrector abre de nuevo el portátil y saca la batería.*

*“Perdonen ustedes”, concluye, “...mi hijo le cambió el tono anoche y no sé cómo funciona...”*

En la actualidad, los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al desafío de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para proveer a sus alumnos con las herramientas y los conocimientos necesarios en el siglo XXI. En este sentido, la integración de las TIC en las aulas se hace patente en un objetivo más ambicioso que afecta a la transformación de la cultura social y económica general. Las TIC se transforman en un recurso clave para el impulso y la modernización (De Pablos, Colás y Villarciervo, 2010), pues nos encontramos inmersos en un proceso de globalización y tecnificación a escala mundial que ha llevado a su irrupción en la vida cotidiana con una fuerza tal que las administraciones educativas han apostado, sin lugar a dudas, por su integración en la enseñanza (Hernández, 2011).

Para ello, la primera necesidad de los centros educativos es la dotación de infraestructuras. Y, pese a lo que pudiera parecer, la realidad es que no existen carencias de medios; el 96% de los centros españoles disponen de ordenadores y el 81% posee banda ancha, superando notablemente el 67% de media de los países europeos. A tenor de estos datos, ya no tiene sentido cuestionarnos al respecto: prácticamente todas las escuelas cuentan con

recursos TIC y, según PISA, el número medio de ordenadores por alumno, en los mismos centros, ha aumentado (Arques y Navas, 2012).

Pero todavía existen reticencias por parte de gran número de docentes para incorporarlas en la programación (Mominó, Sigalés y Meneses, 2008, en Hernández, 2011), así como para su utilización diaria (Bull, Bull y Kadjer, 2004, en Hernández, 2011), pues crear espacios tecnológicamente potentes para después usarlos pedagógicamente no siempre funciona (Lucero, Alonso y Blázquez, 2010). En este escenario, y con la llegada de las tecnologías, el énfasis de la profesión docente está cambiando desde un enfoque centrado en el profesor hacia una formación centrada en el alumno en un entorno interactivo de aprendizaje, y resulta fundamental que el profesorado entienda que la innovación y el cambio es un proceso de formación y de desarrollo personal y profesional en el que es imprescindible un verdadero compromiso (Lucero, Alonso y Blázquez, 2010).

Ballesta, Sancho y Area (1998, en Nieto, 2009) consideran que el uso apropiado y creativo de las TIC permite transformar los modelos didácticos en todas las áreas. Y es que ya es un hecho que, a medida que se produce su apropiación, se derrumban los límites tradicionalmente impuestos al currículo, permitiendo que las diversas disciplinas integren e interactúen en la realización de tareas y proyectos, y llevan a nuevas consideraciones en la forma de entender la educación y el proceso de enseñanza–aprendizaje (Nieto, 2009 y Aguilera, 2009).

Pero también es necesario considerar que el medio no es el mensaje y no determina los métodos (Clark, 1994, en Rodríguez, 2010). Es por ello que se recomienda estudiar la integración de las TIC en los grupos y contextos educativos reales, analizando los factores, efectos y procesos educativos que conllevan dichas innovaciones (Colás y Casanova, 2010). Se trata, por tanto, de conocer cómo se integra la tecnología en estos grupos y es interpretada y adaptada por los usuarios, y cómo afecta e influye en la innovación de otras dimensiones del proceso educativo tales como la evaluación, la gestión, la comunicación o el desarrollo del currículum (González y Rodríguez, 2010).

La imagen, el sonido, el movimiento, el juego, el trabajo en equipo... son herramientas TIC primordiales dentro de la educación. Sin embargo, para utilizar adecuadamente estas herramientas deben dominarse de manera fehaciente, pues sólo así será posible integrarlas con productividad dentro de los elementos curriculares presentes en la escuela (Aguilera, 2009).

Necesitamos, por tanto, una escuela que sea capaz de formar a un ciudadano en competencias TIC (Nieto, 2009). Y para que esto pueda llevarse a cabo se hace, ya, fundamental tener presente que las nuevas tecnologías dan acceso a una gran cantidad de información, pero para que esta se convierta en conocimiento necesita de su apropiación y estructuración por el individuo. Los nuevos recursos informáticos pueden contribuir al desarrollo de las capacidades cognitivas de los ciudadanos, pero nunca en ausencia del esfuerzo personal (Gómez, 2004).

### **Metodología**

Lo que se propone para este congreso es la presentación de un marco teórico que permita sustentar la elaboración de una página web para el área de Música, facilitando el acceso a diferentes categorías relacionadas con la práctica docente. De esta manera se han puesto en unión dos formas de trabajo: investigación bibliográfica, que permite entender de manera globalizada la utilización de las TIC y de internet para la educación en general y para el caso de las clases de Música de Educación Primaria, y una propuesta web de la que podrá hacer uso profesorado o alumnado para una correcta contextualización e innovación.

### **Resultados**

Aunque las TIC han sido incorporadas al proceso educativo desde hace unos años, todavía no existen estudios concluyentes que permitan afirmar que su utilización ha servido para mejorar los resultados académicos; sin embargo, a menudo se refieren a las transformaciones obtenidas en el modo de hacer. De hecho, los estudios muestran los numerosos beneficios en el ámbito educativo del empleo de las TIC (Expósito y Manzano, 2010). Se ha observado que las tecnologías de la información suscitan la colaboración en los alumnos, les

ayudan a centrarse en los aprendizajes, mejoran la motivación y el interés, favorecen el espíritu de búsqueda, promueven la integración y estimulan el desarrollo de ciertas habilidades intelectuales tales como el razonamiento, la resolución de problemas, la creatividad y la capacidad de aprender a aprender. Para los profesores han servido para facilitar la búsqueda de material didáctico, contribuir a la colaboración con otros profesionales e incitar a la planificación de las actividades de aprendizaje (Gómez, 2004).

Ante todo lo expuesto, los docentes debemos adaptar todos los elementos del currículum que sean necesarios para contribuir a la adquisición de una buena competencia digital. Como ya sabemos, el profesor debe estar en un proceso de continua formación, por lo que no debe dejar de lado nuevos métodos de instrucción. Por lo tanto, se hace necesario que conozca a fondo tanto las TIC como las posibilidades educativas que pueden permitir en el aula (Torres, 2011).

Sin embargo, la introducción del uso de las TIC debe realizarse de manera progresiva, ya que una temprana incorporación de estas puede producir resultados negativos. Es por esto que se debe de realizar un estudio que relacione las capacidades que posee el niño y las habilidades que se requieren para realizar las actividades con ellas, puesto que el hecho de que los niños deban de realizar una serie de actividades (que requieran el uso de nueva tecnología) que no se adapten a su nivel de desarrollo, podría provocar resultados insatisfactorios al atribuir el error al alumno, cuando en realidad dicho desacierto se fundamenta en la desfavorable adecuación de la actividad en relación a la edad y objetivos; fundamento que, como advierte Díaz (2009), es la clave del aprendizaje, puesto que este no reside en las tecnologías, sino en las complejas interacciones que se establecen entre los profesores, los alumnos y los contenidos, siendo esto lo que nos lleva a discernir que la utilización de estas tecnologías exige, por tanto, una reflexión pedagógica que oriente y guíe su integración en las actividades escolares (Correa y Martínez, 2010).

Así mismo, Sosa, Peligros y Díaz (2010), entienden por Buenas Prácticas Educativas con TIC las que llevan a mejora o potenciación del proceso y de los resultados de enseñanza-aprendizaje y que pueden servir, además, de

referencia a otros contextos. También hacen una revisión de los indicadores de Buenas Prácticas de otros autores (Chickering & Erhman, 1996; Márques, 2002; Dulac, 2004; Area, 2007; Bernal y Rodríguez, 2007; Casanova, 2007 y Valverde, 2007) en tres ámbitos principales: Proceso de enseñanza-aprendizaje (autonomía, colaboración, creatividad, actividad, ampliación del conocimiento y superación de dificultades), Organización y gestión del centro (equipo de coordinación, adecuación de espacios y recursos, implicación de la dirección, utilización de herramientas que favorezcan la comunicación de los miembros de la comunidad educativa, utilización en la gestión, administración y organización del centro y del aula, formación del profesorado, grupos de trabajo y colaboración docente) e Infraestructuras (software libre y aplicaciones de código abierto, hardware en condiciones y adaptado a los usuarios, página web del centro activa, intranet, al menos un equipo informático en cada aula).

Valverde, Garrido y Fernández (2010), centrando la atención del término Buenas Prácticas Educativas con TIC en los conocimientos necesarios para el caso del profesorado, concluyen que estos claramente van más allá del que posee aisladamente un experto en un contenido (profesor de una disciplina), en TIC (ingeniero) o en pedagogía (tecnólogo educativo), y que la formación del profesorado exige un replanteamiento de los enfoques y de las prácticas actuales.

### **Acciones formativas virtuales: Internet**

Si es importante diseñar cualquier acción didáctica, resulta indispensable hacerlo en una actividad virtual en la que deben conjugarse un número más complejo de variables (Lucero, Alonso y Blázquez, 2010). La novedad de la misma reside en la creación de entornos que integran los sistemas semióticos conocidos y amplían hasta límites insospechados la capacidad humana para representar, procesar, transmitir y compartir información (Coll y Martí, 2001, en Expósito y Manzano, 2010). De hecho, una de las características más significativas de las TIC es la accesibilidad a información gracias a internet.

Precisamente por ello, hoy, la única dificultad que parecen comportar es la selección crítica de dicha información (Sustaeta y Domínguez, 2004), ya que

estas Nuevas Tecnologías son instrumentos útiles para potenciar y extender los intercambios comunicativos entre los participantes (Coll, 2005, en Expósito y Manzano, 2010) y consiguen establecer entre ellos auténticas redes de comunicación, al tiempo que potencian y favorecen la motivación del alumnado hacia su propio proceso de aprendizaje y hacia el aprendizaje (Expósito y Manzano, 2010). Además, el alumnado que utiliza Internet se beneficia de varias maneras (Expósito y Manzano, 2010): mejora su contacto con la informática y la tecnología, aprende a trabajar en un mundo transnacional, se desenvuelve en otros idiomas y tiene acceso a gran cantidad de información antes inalcanzable.

### **TIC y Educación Musical**

La relación de la Música con el desarrollo tecnológico es tan antigua como la propia existencia del fenómeno musical. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación suponen un paso trascendental, un nuevo estadio evolutivo de esa provechosa relación y, como no podía ser de otra manera, la educación musical va acomodándose a una nueva realidad caracterizada por la presencia de las TIC tanto en contextos formales como informales (Gértrudix, 2002).

Sobre su influencia para el área de música, resumiendo a Díaz (2007, 2009, 2010), se produce tanto en la utilización de estrategias metodológicas, como en las características de los recursos utilizados, favoreciendo el autoaprendizaje y el aprendizaje cooperativo. Además, al permitir una interacción inmediata entre lo escuchado y su representación, facilitan aprendizajes específicos como la lectura rítmica o la formación auditiva, posibilitando el almacenamiento y la manipulación de composiciones propias y ajenas, y acercando a la experimentación creativa.

Precisamente su justificación para el área según Mominó, Sigalés y Meneses (2008, en Fernández, 2011) se debe, entre otras razones, a que son un acercamiento a los avances sociales, afectan a la creación, interpretación, edición, almacenamiento, distribución y recepción musical (Giráldez, 2007, en Fernández, 2011) y llevan a una vinculación entre la educación formal e



informal, potenciando actitudes conscientes y críticas del hecho musical (Fuentes, 1998, en Fernández, 2011).

Pero es de capital importancia para la integración de las TIC en música, tener muy presentes unos principios orientadores básicos (Giráldez, 2010): lo que realmente interesa de ellas es que obligan a analizar, entender y sacar conclusiones, desarrollando el pensamiento sistemático y la reflexión que requiere su manejo, no tanto la solución a problemas, por lo que deben dirigirse hacia unos objetivos perfectamente diseñados. Francisco Martínez (2006, en Giráldez, 2010), haciendo alusión al modelo didáctico como referente en la integración escolar de las Nuevas Tecnologías, afirma que si se contemplan fuera del marco en el que han de actuar y no se ponen en relación con los objetivos que se plantean, su incorporación será anecdótica y sus aportaciones al proceso serán poco aprovechadas.

### **Discusión y conclusiones**

Aunque las características más importantes de las nuevas tecnologías, tal y como se ha ido exponiendo en un sentido general y particular para el área de la educación musical, han sido la accesibilidad de la información, en la actualidad se nos presenta la problemática de cómo seleccionar críticamente dicha información.

Paralelamente, y de manera concreta en el ámbito de la educación musical, tenemos que tener presente que la música ha evolucionado de la mano de la tecnología ya que los únicos sonidos naturales que pueden ser emitidos son los de la propia voz y la percusión con nuestro cuerpo y objetos sencillos que no requieran modificación previa. Por lo que, dada esta evidente simbiosis, y tomando el hoy como un momento en el que su concreción parece estar siendo llevada a cabo por medio de las nuevas tecnologías, lo fundamental es que el profesorado de música se familiarice con ellas y sea capaz de crear aplicaciones y proyectos propios o de contextualizar convenientemente los recursos ya creados. Y, precisamente por ello, proponemos crear un portal donde un gran número de vínculos sean la base para la formación en el uso de las nuevas tecnologías.

## **Nuestra Propuesta**

Tras todo el análisis expuesto, llegamos a la conclusión de que la dificultad del profesorado con respecto a esta revolución es su cambio de rol (Sustaeta y Domínguez, 2004), lo cual viene a justificar la necesidad de lugares en la red en los que este cambio se facilite en la medida de lo posible.

De esta manera, presentamos un posible punto de encuentro para que los docentes puedan formarse, documentarse mediante trabajos previos de otros compañeros, aprender a utilizar diversos programas informáticos y, sobre todo, mantener una comunicación constante y unificada en aras de facilitar el acceso a la información más relevante para el área de música, mostrando especial atención a sus necesidades concretas y teniendo presente que este proyecto nunca se podría dar por terminado, dado que el propio camino del aprendizaje no se puede recorrer en toda una vida, así como que, para que perdure en el tiempo, debe ser desarrollado íntegramente en un entorno ajeno a cualquier actividad económica o empresarial cuya finalidad podría ser, también, su peligro y su fin. Como usuarios, somos testigos de cómo aplicaciones de terceros de la denominada Web 2.0 son compradas, vendidas, cedidas o suprimidas a criterios de una empresa, por lo que, si queremos generar conocimiento y que perdure en la red, debemos desarrollarnos en entornos propios, lo que requiere un esfuerzo adicional al profesorado que deberá familiarizarse necesariamente con la informática. A modo de ejemplo, nuestra web ha sido desarrollada en HTML y subida a un servidor privado, siendo, en todo momento, nosotros mismos los propietarios de la web resultante y pudiendo modificarla a nuestro antojo.

Así mismo, y comentado un poco más la web, hemos considerado que lo relevante era referenciar portales educativos más importantes, facilitar el conocimiento de algunos métodos que se usan en el área de música, dar a conocer algunas de las bibliotecas más importantes de la web, llevar a buscadores musicales con el fin de ayudar a los docentes a conseguir aquellas obras didácticas que mejor casen con los objetivos que el docente se plantee en su unidad didáctica y, finalmente, facilitar el acceso a ciertas bases de

datos, a revistas musicales, a investigaciones... y nuestro punto álgido, el manejo de ciertas aplicaciones informáticas necesarias para la correcta confección y manipulación de piezas musicales.

Una vez expuesta la propuesta queremos concluir nuestra aportación con una pequeña reflexión sobre la importancia que adquieren las TIC más allá de una página web y es que, para el campo de la música, las Nuevas Tecnologías han supuesto una auténtica revolución y, utilizadas convenientemente, poseen el potencial de modificar sustancialmente su educación (Martí y Ortega). Y, por si esto no fuera suficiente, debemos ser conscientes de que su irrupción aún no ha terminado de transformar ese hecho social que denominamos música, ni de modificar en profundidad las condiciones de la pedagogía musical.

*Habrá quien, como docente, asista con inquietud a tales cambios, entendidos como acciones individuales, pero tal vez sean, en realidad, una oportunidad única de apertura a la enseñanza (François Delalande, 2008, en Giráldez, 2010), una oportunidad que no puede obviarse en el siglo XXI.*

### **Web conferencia**

<http://alejandromartinez.herobo.com/Tercero/conferencia/web/MusicaTIC.html>

### **Referencias bibliográficas**

Aguilera, A. B. (2009). Programas multimedia y software educativo. *Revista Digital Enfoques Educativos*, (30), 7-12. Recuperado de [http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques\\_30.pdf](http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_30.pdf)

Arques, R. y Navas, L. (2012). Las actitudes de los docentes de música ante las TIC. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1 (4), 403-410.

Cobo, R. (2009). Condiciones para la utilización de las Tic en el aula. *Revista Digital Enfoques Educativos*, (30), 103-110. Recuperado de [http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques\\_30.pdf](http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_30.pdf)

Colás, P. y Casanova, J. (2010). Variables docentes y de centro que generan buenas prácticas con TIC. En De Pablos Pons, J. (Coord.) *Buenas*

*prácticas de enseñanza con TIC [monográfico]. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Universidad de Salamanca. 11 (1), 121-147.*

Lucero, M., Alonso, L. y Blázquez, F. (2010). Elearning como agente de cambio. Diseño pedagógico de un proceso de formación”. En De Pablos Pons, J. (Coord.) Buenas prácticas de enseñanza con TIC [monográfico]. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 11 (1), 69-95.

Correa, J. M. & Martínez, A. (2010). ¿Qué hacen las escuelas innovadoras con la tecnología?: Las tic al servicio de la escuela y la comunidad en el colegio Amara Berri. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1) 230-261.

Expósito, J. y Manzano, B. (2010). Tareas educativas interactivas, motivación y estrategias de aprendizaje, en Educación Primaria, a partir de un currículum modulado por nuevas tecnologías. En De Pablos Pons, J. (Coord.) Buenas prácticas de enseñanza con TIC [monográfico]. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 11 (1), 330-251.

De Pablos, J., Colás, P., y Villarciervo, P. (2010). Políticas educativas, buenas prácticas y TIC en la comunidad autónoma andaluza. En De Pablos Pons, J. (Coord.) *Buenas prácticas de enseñanza con TIC* [monográfico]. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 11 (1), 180-202.

Díaz, G. (2007). La audición musical con recursos informáticos. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 39, 17-26. Recuperado de [http://www.gumersindodiaz.es/artic\\_ed\\_musical/eufonia\\_39.pdf](http://www.gumersindodiaz.es/artic_ed_musical/eufonia_39.pdf)

Díaz, G. (2009). Las Tic en el aula de Música. *Aulas de Verano*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Gobierno de España. Recuperado de [http://www.gumersindodiaz.es/artic\\_ed\\_musical/tic\\_aula\\_musica.pdf](http://www.gumersindodiaz.es/artic_ed_musical/tic_aula_musica.pdf)

- Díaz, G. (2010). La música y las tecnologías de la información y la comunicación en los proyectos curriculares. Por un uso justificado, planificado y coherente de las TIC en las Aulas de Música. *Universidad Autónoma de Madrid*. Recuperado de [http://www.gumersindodiaz.es/artic\\_ed\\_musical/tic\\_fundacion\\_SM.pdf](http://www.gumersindodiaz.es/artic_ed_musical/tic_fundacion_SM.pdf)
- Hernández, J. R. (2011). *Efectos de la implementación de un programa de educación musical basado en las Tic sobre el aprendizaje de la música en Educación Primaria*. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Universidad de Alicante. Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas.
- Fernández, N. (2010). Creando un karaoke. Integrando las tic y el canto en alumnos de 4º de la ESO. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*. 62.
- Gértrudiz, M. (2002). Las TIC al servicio de la creatividad musical. *Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, (3).
- Giráldez, A. (2005). *Internet y educación musical*. Barcelona: Eufonía. Graó.
- Giráldez, A. (2007). La educación musical en un mundo digital. *Eufonía: Didáctica de la Música*. 39, 8-16.
- Giráldez, A. (2010). La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en internet. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 109-125. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie52a06.pdf>
- Gómez, J. R. (2004). Las TIC en la educación. Recuperado de <http://boj.pntic.mec.es/jgomez46/ticedu.htm>
- González, T. y Rodríguez, M. (2010). El valor añadido de las buenas prácticas con TIC en los centros educativos. En De Pablos Pons, J. (Coord.) *Buenas prácticas de enseñanza con TIC* [monográfico]. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 11 (1), 262-282.

- Martí, M. D. y Ortega, J. F. Las Tic como recurso para el aula de música: una propuesta a través de la ópera. Recuperado de <http://www.um.es/documents/299436/550133/MARTI+FERNANDEZ,+MARIA+DOLORES+y+ORTEGA+CASTEJON,+JOSE+FCO..pdf>
- Nieto, S. (2009). Las Tic en los centros educativos. *Revista Digital Enfoques Educativos*, (30), 380-385. Recuperado de [http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques\\_30.pdf](http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_30.pdf)
- Rodríguez, R. M. (2010). El impacto de las TIC en la transformación de la enseñanza universitaria: repensar los modelos de enseñanza y aprendizaje. En De Pablos Pons, J. (Coord.) *Buenas prácticas de enseñanza con TIC* [monográfico]. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 11 (1), 32-68.
- Sosa, M. J., Peligros, S. y Díaz, D. (2010). Buenas prácticas organizativas para la integración de las TIC en el sistema educativo extremeño. En De Pablos Pons, J. (Coord.) *Buenas prácticas de enseñanza con TIC* [monográfico]. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 11 (1), 148-179.
- Sustaeta, I. y Domínguez, M. P. (2004). Aplicaciones didácticas de la informática musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1 (4). Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/reciem/v1n4.pdf>
- Torres, L. (2011). Aplicación de las TIC en el aula de educación musical de la educación primaria. *Eufonía, Didáctica de la Música*, (52), 63-70.
- Valverde, J., Garrido, M. C. y Fernández, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC. En De Pablos Pons, J. (Coord.) *Buenas prácticas de enseñanza con TIC* [monográfico]. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 11 (1), 203-229.

# **CENTRO DE RECUPERACIÓN DE FAUNA SILVESTRE: UN MODELO DE INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Ana Navarro Sequero<sup>(1)</sup>, Gabriel Buendía Blázquez<sup>(2)</sup>

*(<sup>1</sup>Servicio de Información y Divulgación Ambiental en la Red de Espacios Protegidos de la Región de Murcia.- Grupo Generala S.L. <sup>(2)</sup>Área de Educación Ambiental del Centro de Recuperación de Fauna Silvestre "El Valle".- Grupo Generala S.L.)*

## **Las Semillas**

### **Situación de partida y contexto**

En el presente artículo se van a describir los trabajos y resultados de la intervención educativa realizada desde el Área de Educación Ambiental del Centro de Recuperación de Fauna Silvestre El Valle. Poniendo el foco de atención sobre los contenidos y las metodologías elaboradas para los ciclos de Educación Primaria.

De los grupos participantes en las visitas guiadas al Centro, los escolares que cursan Educación Primaria copan el 42% del total de los grupos organizados, seguidos muy de cerca por grupos pertenecientes a otros niveles educativos, como Educación Infantil, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos formativos y Universidad, registrando hasta la fecha más de 30.000 participantes en nuestros itinerarios.

El Centro de Recuperación de Fauna Silvestre (de ahora en adelante CRFS) situado en el Parque Regional de El Valle y Carrascoy, lleva en funcionamiento desde 1985 desempeñando trabajos de recuperación y suelta de las especies rehabilitadas, reproducción en cautividad, investigación, divulgación y educación ambiental.

Cada año ingresan en la zona de hospitalización del Centro más de 1.200 animales silvestres pertenecientes a distintas especies aquejados de heridas, enfermedades u otras circunstancias. Algunos de ellos sanan rápidamente y

son devueltos a sus ecosistemas de origen, pero otros no pueden ser reintroducidos y pasan a ocupar una zona especial: el Área de Educación Ambiental del centro, que está separada de las dependencias de hospitalización y cuenta con distintos recintos que reproducen ambientes del medio natural de la Región de Murcia, con el objetivo de proporcionar a estos animales un entorno lo más parecido a su hábitat y desarrollar una importante tarea educativa y divulgativa.

Este área se inaugura en mayo de 2009, como servicio de Uso Público en el Parque Regional de El Valle y Carrascoy, para cualquier persona que quisiera visitarlo y como recurso para la comunidad educativa, asociaciones y otros colectivos interesados en la conservación de la fauna silvestre.

Además de este potente equipamiento de educación ambiental, se contaba con un equipo de educadores ambientales, al que había que formar y hacer partícipe del proceso de elaboración del proyecto educativo.

### **Los nutrientes.**

Cuando el Área de Educación Ambiental del CRFS comenzó su andadura, el principal reto era producir contenidos y materiales que permitieran el desarrollo de actividades de Educación Ambiental acordes con el variado perfil de los potenciales destinatarios. El centro requería de un programa educativo y divulgativo bien estructurado. Se arrancó con una hoja de ruta y unos objetivos claros:

**Los itinerarios guiados** constituyen el eje principal de las actividades que se desarrollan en el centro.

Se han diseñado varios tipos de itinerarios en función del perfil del visitante y adaptando los contenidos a todos los niveles educativos, grupos de educación especial, personas con discapacidad, y otros más heterogéneos como familias y/o grupos heterogéneos que acuden al centro durante el fin de semana o en periodos vacacionales.

El primer año se trabajó en **realizar contenidos y materiales educativos**, así como consolidar un modelo base de visita guiada destinado, fundamentalmente



a los tres ciclos de Educación Primaria que, desde un principio, ha sido el sector de la comunidad escolar que más ha solicitado este servicio.

Para ello, iniciamos una intensa tarea de documentación sobre la fauna presente en el centro, utilizando como principal fuente la información suministrada por el área veterinaria así como un amplio abanico bibliográfico tanto en lo referente a las peculiaridades de cada especie como a las circunstancias de ingreso en el hospital veterinario.

#### **\* Informar sobre distintas funciones y trabajos del centro**

En las sesiones de bienvenida donde se trabaja sobre las ideas previas que tienen los alumnos de primaria de la fauna silvestre, y durante todo el itinerario guiado, se busca la reflexión sobre las funciones veterinarias y educativas del centro, mucho más allá del concepto de ocio y tiempo libre que pueden ofrecer los zoológicos. Y a tal efecto, se ha venido desarrollando el programa educativo y divulgativo, con el objetivo principal de ofrecer la oportunidad de conocer, de una forma mucho más vivencial y directa, la fauna silvestre más emblemática de la Región de Murcia, las distintas problemáticas que le afectan y las posibles soluciones para reducir las amenazas que sufre.

#### **Gernimar y crecer**

La alta concurrencia de grupos escolares ha propiciado investigar y evaluar el uso de diferentes metodologías y materiales; como las TIC (presentaciones multimedia), uso de elementos y recursos sensoriales, cuadernos, folletos, etc. en la realización de actividades, favoreciendo la evolución dentro del proyecto educativo.

Una vez consolidados los contenidos, respaldados por los buenos datos obtenidos por el sistema de evaluación implantado, se afrontó el reto de caminar hacia la innovación educativa, y ese reto se materializó en nuevos contenidos y actividades que profundizaban en cómo afectan los problemas ambientales a la preservación de la fauna. Todo ello, a través de técnicas que fomentan el aprendizaje vivencial y significativo.

La innovación educativa se ha ido concretando en:

### **Jornadas especiales.**

Todas ellas tienen en común la **cuidada elección de los temas de reflexión** como es la pérdida de biodiversidad, consumo consciente y transformador, la huella ecológica e hídrica, **y de las dinámicas vehiculares** (juegos sensoriales, trabajo en grupo, análisis de objetos y partes de animales, etc...)

A continuación, se detallan algunas actividades que han tenido muy buena acogida:

#### **Taller de huellas, rastros y señales “Aprendiendo a explorar”.**

Esta actividad, permite a niños y adultos aprender a identificar las señales que dejan distintas especies animales como sus huellas, pelos, restos de comida, excrementos, marcas, etc.

Se trata de una actividad de exploración sensorial y deducción, en la que, además de sorprendernos con la información que puede proporcionar un pelo o una egagrópila, reflexionamos sobre nuestra la evolución de nuestros comportamientos en relación con el entorno natural.

### **El mes de los Humedales en el CRFS**

Con motivo del Día Mundial de los Humedales, se ofrecen durante el mes de febrero, distintas actividades especiales.

Este año, las visitas guiadas han girado en torno a la importancia estratégica que estos humedales tienen para la supervivencia de cientos de especies protegidas. El flamenco, el fartet o la nutria, han sido los elementos conductores para sensibilizar sobre las problemáticas a las que se enfrentan estas especies y sus frágiles hábitats.

#### **“Biodiversidad S.A”**

Tanto la charla como la visita guiada versa sobre la biodiversidad de la Región de Murcia; el gran desconocimiento que existe sobre la riqueza de la fauna y flora autóctona y la necesidad de investigar, inventariar, legislar y difundir para poder conservar.

Durante la visita guiada, voluntarios ambientales comentan, en cada parada, los avances realizados en sus proyectos, cada uno de ellos asociado a alguna especie silvestre presente en el centro. Finaliza la jornada con un taller de anillamiento de aves y otro de elaboración de cajas nido.

### **“Vámonos de compras”:**

La jornada “Vámonos de compras” comienza con una charla-coloquio sobre el Consumo Responsable continuando con una visita guiada especial, en el transcurso de la cual, vamos deduciendo la relación existente entre nuestros hábitos de consumo en agua, energías, alimentación, ropa, transporte, ocio, o residuos y la supervivencia de distintas especies presentes en el CRFS. Utilizamos algunas actividades como role playing, y trabajo de deducción con objetos de uso cotidiano que nos permiten reflexionar sobre el tráfico ilegal de especies, el turismo sostenible, la utilidad del ecoetiquetado, del comercio justo y de las guías sobre ropa, alimentos, productos del hogar, transgénicos, etc.

### **Liberaciones de los animales recuperados en el Centro de Recuperación de Fauna Silvestre**

Esta es una de las líneas de trabajo más impactante; tanto por la acogida de los distintos colectivos que han participado, como por la proyección y potencial que encierra.

El área veterinaria del centro realiza periódicamente liberaciones de los animales que se han curado. En coordinación con el área de educación ambiental, se aprovecha para dar un contenido educativo a estas sueltas, informando a los grupos participantes sobre el problema con qué ingresó el animal en el centro, tratamiento seguido, problemáticas a las que se enfrenta su especie y acciones que permiten ayudar a la conservación de esta.

### **Otras actividades:**

El Área de Educación Ambiental del Centro de Recuperación de Fauna, mantiene una estrecha colaboración con otros programas y equipamientos

pertenecientes a la Dirección General de Medio Ambiente, y participa en diversas acciones especiales, como las Campañas de Educación Ambiental, destacando el desarrollo de los contenidos educativos de la campaña para la protección de los anfibios del Parque Regional de El Valle y Carrascoy o la reciente campaña conmemorativa de los 20 años de Espacios Naturales Protegidos.

### Los frutos

En estos 4 años de servicio, el centro se ha convertido, como muestran las cifras y nuestros datos de evaluación, en un referente y en un potente recurso para toda la comunidad educativa de la Región:

### Visitantes atendidos en el Área de EA del CRFS “El Valle”:

El Área de Educación Ambiental del CRFS se ha consolidado como equipamiento de educación ambiental, recibiendo casi 12.000 visitantes en 2012, lo que supone el 27% de la afluencia total de visitantes a los equipamientos de educación e información en espacios naturales protegidos de la Región de Murcia.

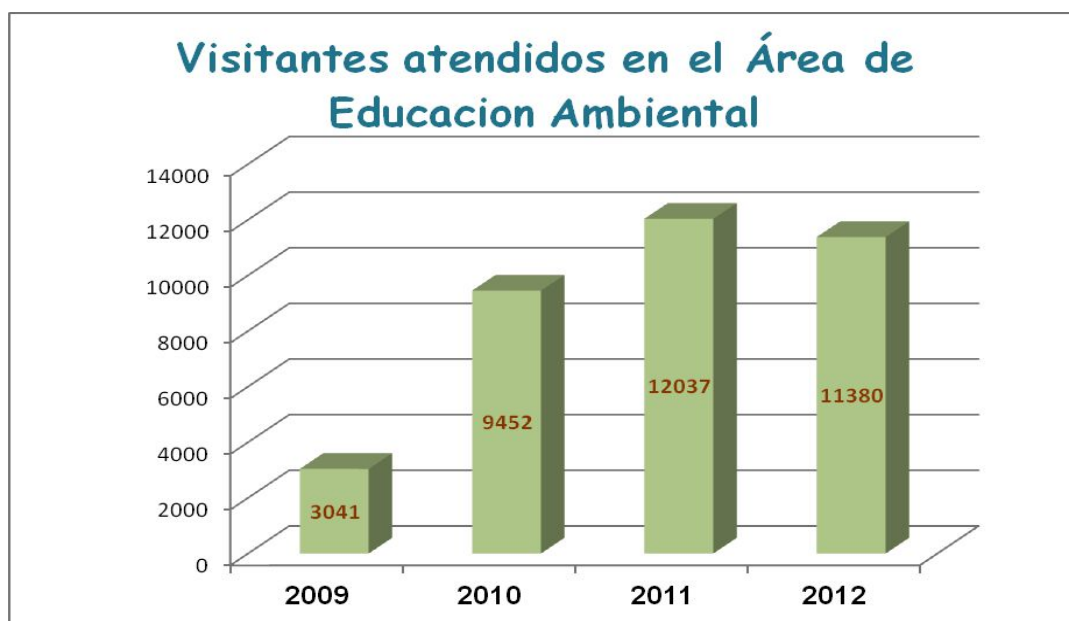
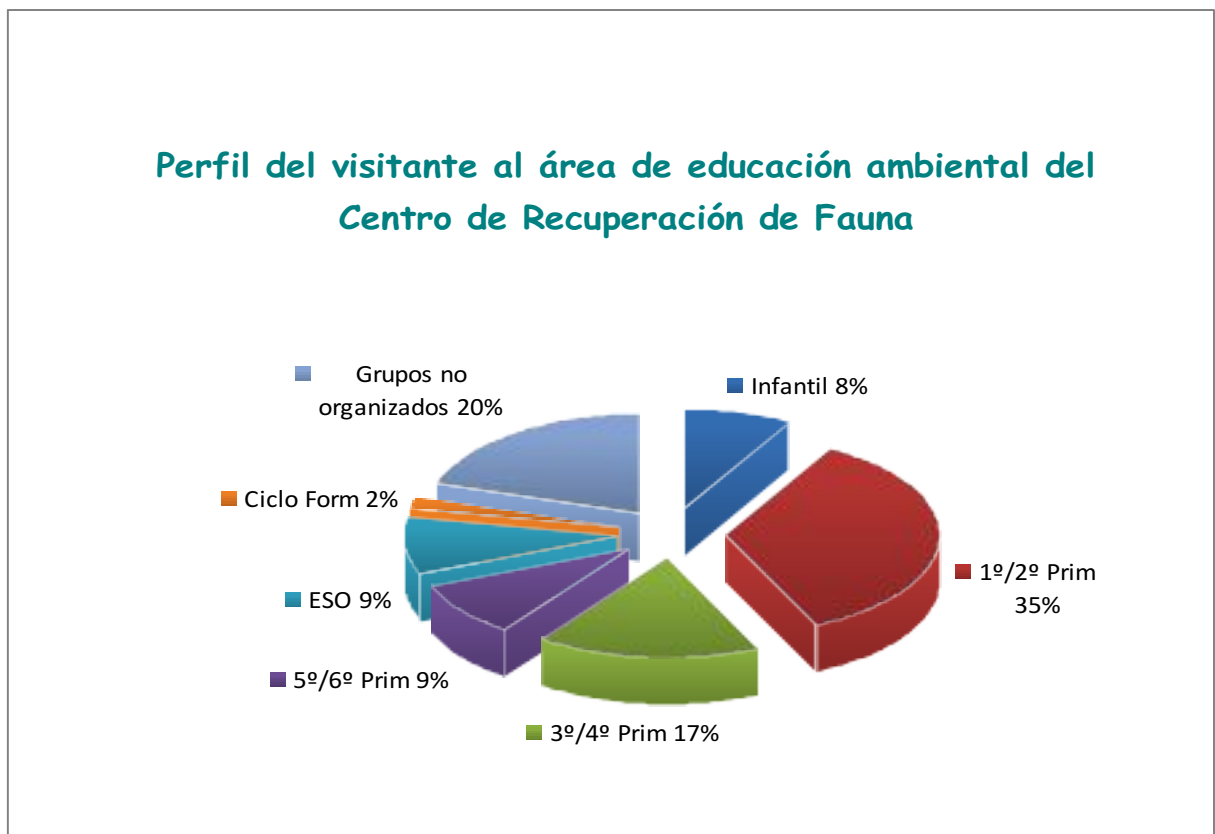


Fig.1 Visitantes atendidos en el Área de Educación Ambiental. Años 2009-2012

A la hora de profundizar en los resultados de los datos, para poder planificar actividades y materiales que vamos a necesitar, dividimos los visitantes en aquellos que vienen en grupos organizados y los que vienen en grupos no organizados.

### Grupos organizados

Los grupos organizados constituyen el 80% de las visitas guiadas al Centro. Prácticamente todos ellos pertenecen a la comunidad escolar y estudiantil, especialmente el primer y segundo ciclo de Educación Primaria que copa el 42% del total de los grupos organizados. Seguidos muy de cerca de grupos pertenecientes a otros niveles educativos como son Educación Infantil, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos formativos de formación profesional y Universidad.



*Fig.2 Perfil del visitante al Área de Educación Ambiental. Años 2009-2012*

### **Sistema de evaluación.**

Todo el proyecto de educación ambiental del CRFS está sometido a una evaluación continua de todo el trabajo que se lleva a cabo en esta área; desde la atención directa al público, pasando por la elaboración de los materiales didácticos y divulgativos, la gestión de las reservas, las adaptaciones a las necesidades de los distintos grupos de usuarios del centro, etc. A tal efecto, se elaboran diversos diagnósticos y propuestas de mejora.

### **Seguimos creciendo**

El proyecto educativo es aún joven y hay muchas facetas por desarrollar, pero podemos concluir que:

- El sistema de evaluación muestra que el 85% de los docentes valoran muy buena (nivel 5) la capacidad didáctica de los educadores y la metodología empleada. Los contenidos y adaptaciones a los ciclos de Educación Primaria, el 80 % de los docentes lo califica de muy adecuadas (nivel 5).
- Se ha conseguido aprovechar el potencial de este excepcional equipamiento, sabiendo adaptar las actividades a las importantes peculiaridades de tal infraestructura, sobre todo por la presencia de animales silvestres, intentando solventarlas de la forma más ingeniosa posible.
- Apostar por la innovación educativa en las visitas de escolares de Educación Primaria supuso un importante esfuerzo en planificación, gestión, organización y coordinación del proyecto.

### **Referencias bibliográficas**

Casanova, M<sup>a</sup>A. (2006): Diseño curricular e innovación educativa, Madrid, La Muralla.

- Castelort Valls, A. (ET.AL) (2007). *Nuevas tendencias en investigaciones en Educación Ambiental*. Madrid. Organismo Autónomo Parques Nacionales. Ministerio de Medio Ambiente.
- Cuello Gijón, A. [ET.AL] (2010). *Investigar para avanzar en educación ambiental*, Madrid, Organismo Autónomo Parques Nacionales. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.
- De Gairin Sallan, J. (ET.AL) (2009): *Innovación de la Educación y de la Docencia*, Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Escudero Escorza, Tomás; Correa Piñero, Ana Delia (coords.) (2010): *Investigación en Innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*, Madrid, La Muralla.
- Noguera Peribáñez, Enrique (2012). *Sostenibilidad y educación infantil: un estudio de caso para promover la sensibilización socio-ambiental en la primera etapa de la escolarización*. En Leonilde Suárez Arias, A [et al.], *Nuevas investigaciones iberoamericanas en Educación Ambiental*. Madrid. Organismo Autónomo Parques Nacionales. Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente
- Paredes Labra, Joaquín y De la Herrán Gascón, Agustín (coords.) (2009): *La práctica de la innovación educativa*, Madrid, Síntesis.
- Sotelo Vázquez, J.J. (2007): *Proyecto de gestión escolar e innovación educativa*. Edición Digital: [www.librosenred.com](http://www.librosenred.com). Col. Educación.

### **Relación de Web**

<http://www.murcianatural.carm.es/web/guest/>

<http://innovacioneducativa.wordpress.com/>

<http://www.unav.edu/web/innovacion-educativa>

<http://www.portalinnova.org/>

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

[http:// www.regmurcia.com](http://www.regmurcia.com)

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





# **LA INTRODUCCIÓN SIMULTÁNEA DE LA CUENTÍSTICA ORIENTAL Y OCCIDENTAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA MEDIANTE LA HISTORIA DE LA “LECHERA”. POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DE LA LITERATURA SAPIENCIAL**

Andrés Montaner Bueno, Eduardo Encabo Fernández

*(Universidad de Murcia)*

## **Introducción**

En el estudio que presentamos a continuación es nuestra intención llevar a cabo un acercamiento a las aulas de Educación Primaria de varias versiones de un cuento tradicional que ha sido objeto de numerosas recreaciones en distintas épocas y por distintas culturas. El cuento tradicional al que nos referimos es aquel en el que se nos presenta a un personaje pobre, el cual sueña durante unos momentos con la posibilidad de enriquecerse vendiendo cierto género de cosas de poco valor que tiene en su poder. Un estudio minucioso de algunas de las versiones de este cuento presentes en las distintas literaturas nacionales ha sido realizado por Millé Jiménez en un ya antiguo pero magnífico artículo titulado “La fábula de la lechera a través de las diversas literaturas” (1928), gracias al cual hemos tenido acceso a una perspectiva general sobre las diferentes derivaciones que ha experimentado el motivo folclórico que inspira el cuento en manos de los distintos autores.

Además, para aproximar la historia al alumnado de Educación Primaria, vamos a servirnos de las posibilidades didácticas que nos ofrece la literatura en la que se encuadra dicho cuento. Este tipo de literatura se conoce con el nombre general de literatura sapiencial y en ella se contienen todas las narraciones que van encaminadas a dotar a las personas de unos mayores conocimientos y sabiduría. Así, en ellas se suelen emplear generalmente una serie de ejemplos a través de los cuales se persigue que la persona que los lea, los reflexione e interiorice subsumiendo el aprendizaje que se contiene en ellos. En general, estos conocimientos que encontramos en la literatura sapiencial, tal como señala Pérez Rodríguez (1973:23), “tienen como finalidad enseñar el arte del

buen vivir, asegurar el éxito en las diversas empresas y negocios de la vida y la rectitud moral con que debe conducirse toda buena persona”. Por tanto, partiendo de este hecho, pero alejándonos de todo absolutismo moral, vamos a aprovecharnos de las posibilidades que nos ofrecen los mismos en las aulas de Educación Primaria.

Para ello, asimismo, vamos a tener en cuenta dos factores que se nos antojan como insoslayables para cualquier docente del siglo XXI. El primero de ellos será tener en cuenta el currículo vigente para dicha etapa educativa (BOE, 2007), el cual exhorta a que se desarrollen al máximo las competencias básicas que en él se estipulan. Nosotros nos centraremos, sobre todo, en la promoción de la competencia en comunicación lingüística, ya que nos encontramos en el área de Lengua y Literatura. El segundo factor vendrá marcado por considerar la realidad multicultural de las aulas de hoy en día. Para ello, proponemos en nuestras clases la utilización de historias procedentes de distintas culturas, con el fin de que todos los estudiantes, sea cual sea su procedencia, puedan enriquecerse y complementar sus conocimientos y experiencias con los de los demás.

### **La competencia en comunicación lingüística y el desarrollo del intertexto lector en Educación Primaria**

Siendo la competencia en comunicación lingüística la primera de las ocho que se establecen en el currículo de Educación Primaria para su desarrollo de forma transversal en los centros escolares, y entendiendo que el lenguaje es el elemento vehicular a través del cual se adquiere y asienta todo el conocimiento de las diferentes materias académicas, se entenderá en seguida la importancia de desarrollar, de forma prioritaria, todas las destrezas que forman parte de dicha competencia. Éstas no son otras que escuchar, hablar, conversar, leer y escribir y corresponde a todos los profesionales de la Educación Primaria, y especialmente a los docentes del área de Lengua y Literatura, fomentar su ejercicio en busca de la mejora y perfeccionamiento de las mismas.

En el caso de nuestro estudio, vamos a centrarnos fundamentalmente en el progreso de la habilidad lectora, y especialmente, redundaremos en uno de los aspectos que, a nuestro juicio, despliegan de forma más activa las relaciones

entre los autores, los lectores y las narraciones: el del intertexto lector. Éste aparece definido por Mendoza Fillola (2001:97) como “el componente que, en el espacio de la competencia literaria, integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de los textos literarios”. Se trata pues de que los estudiantes comiencen a pensar meta-literariamente, tratando de identificar las alusiones e insinuaciones que unos textos hacen a otros, desarrollando un espíritu asociativo que les permita descubrir la existencia de redes literarias.

Es ésta una manera de hacer consciente a nuestro alumnado de una de las ideas literarias clave de la crítica literaria del siglo XX. Y es que tal y como han señalado, entre otros, Charles Grivel, Umberto Eco o Harold Bloom, no hay ningún texto que pueda existir como un todo cerrado y autosuficiente y que, por tanto, funcione como un sistema autónomo. Además, según indica Onega Jaén (1997:17-18), “todo escritor ha sido lector antes que escritor y, por tanto, ha tenido acceso a otros textos que han influido en la escritura del suyo propio, haciendo aparición en éste de formas muy diversas, tanto si el autor lo ha deseado como si no, es decir, tanto de forma consciente como inconsciente”.

Y no sólo en este aspecto creador nos va a interesar el desarrollo del intertexto lector, sino que también nos vamos a acercar a él desde el punto de vista del lector, en este caso personificado en los estudiantes de Educación Primaria. Y es que en función de la calidad y la cantidad de prácticas lectoras que desarrollemos con ellos, su interpretación de las diferentes historias variará y adquirirá nuevas dimensiones, siendo más o menos rica en función de si la aproximación a los textos se ha llevado a cabo de forma contextualizada o no.

Mediante esta aproximación guiada a las versiones del cuento que nos ocupa, pretendemos tratar de paliar uno de los grandes problemas lectores con los que nos encontramos en la educación actual. Éste es el que nos sitúa ante personas con sapiencia para descodificar textos literarios, pero incapaces de comprenderlos ni interpretarlos, ni sobre todo de establecer conexiones con otros textos, de manera que se pueda enriquecer su pensamiento y su forma de ser como personas. Tal como señalan Encabo Fernández y Jerez Martínez (2009:11-12), “hoy en día no está asumida la idea concerniente a que leer no

es descodificar, sino asimilar un texto y adaptarlo a las características y experiencias de cada uno”.

Nosotros vamos a partir de una idea de lectura que siempre esté en contacto con la semántica. De este modo, leer un texto literario supone poner en juego una serie de destrezas que deben derivar en un enriquecimiento personal, y ello implica descubrir significados tanto explícitos como implícitos. Debemos ser conscientes de que los textos no se construyen partiendo de la nada sino que implican un proceso de reflexión y de minuciosa elaboración y, por ello, la lectura de los mismos no puede ser efectuada a la ligera, ni tampoco las propuestas didácticas generadas a partir de la misma.

### **La necesidad de fomentar el conocimiento literario intercultural en esta etapa educativa.**

Una de las principales ventajas que nos ofrece a los docentes el hecho de fomentar en nuestros estudiantes el desarrollo del intertexto lector, va a ser que, al ser la literatura un fenómeno universal, en los distintos textos van a aparecer componentes de índole intelectual muy variados, cuyos orígenes provienen de distintas culturas. En concreto, en las versiones de nuestro cuento, encontramos adaptaciones que proceden tanto de Oriente como de Occidente. Esta circunstancia la vamos a aprovechar para implementar en nuestros estudiantes de Educación Primaria un pensamiento intercultural aplicado, orientado en este caso hacia la educación literaria.

A partir de las aportaciones que cada una de las culturas realiza a la configuración de la historia tradicional, vamos a promover entre el alumnado una interacción activa mediante la que intercambien conocimientos y activos provenientes de sus respectivas culturas. Se trata de introducir en el aula una perspectiva dinámica de todas las culturas, estudiando y analizando cuáles son los elementos que aporta cada una a la configuración de nuestra historia. Es ésta una propuesta que se alinea con lo que Sánchez Lázaro (2009:29) denomina “revitalización del multiculturalismo”, ya que la misma implica el reconocimiento y la comprensión de otras culturas, supone la interacción entre personas racialmente diferentes y propone un modelo de gestión de las diferencias en términos democráticos.

Desde nuestro punto de vista, no puede haber un género literario más apropiado para llevar a cabo este diálogo intercultural en las aulas que el cuento, y muy especialmente el de ámbito folclórico. Esto es debido a que el relato tradicional ha existido en todos los tiempos y en todos los pueblos, y constituye un patrón verdaderamente universal. De esta manera, se proporciona a todas las culturas la oportunidad de mostrar su propio punto de vista, su propio pensamiento y su propia verdad a través de la literatura. Pues, como señala Colombres (1997:73), “en todo relato que atraviesa el tiempo, sea quien sea su autor, hay siempre un fondo de verdad”. Así, si en una clase de estudiantes de procedencias diversas propiciamos una actitud receptiva y abierta hacia todas las historias y verdades, estaremos creando un espacio donde el diálogo y el intercambio de ideas conducirán al entendimiento y al crecimiento intelectual conjunto.

En este sentido, entendemos, siguiendo a Dietz (2003), que la tarea del docente debe ser la de explicitar y asumir la heterogeneidad existente en el aula y aprovecharla para generar entre los educandos mecanismos intra-grupales de formulación, negociación y resolución de conflictos. Así, la competencia intercultural será de adquisición múltiple en cada uno de los estudiantes y en cada una de las culturas que formen parte del grupo de clase, realizando un verdadero aprendizaje cooperativo de la competencia más importante: la de saber ser persona.

### **El “quinto hermano del barbero”, la “truhana” y la “lechera”: las máscaras culturales y temporales de un mismo personaje procedente de la cuentística de tradición folclórica**

Como hemos señalado anteriormente, uno de los argumentos más versionados que encontramos en los cuentos folclóricos de toda la literatura mundial es, sin duda, el que tiene como asunto principal a un personaje de origen humilde que, teniendo una pertenencia de un valor muy escaso, se entrega a sus fantasías imaginando que se hace riquísimo a partir de la venta de la misma. Por culpa del ensimismamiento al que le lleva dicha quimera, acaba perdiendo el control de la realidad presente en la que vive y termina rompiendo, generalmente debido a un súbito movimiento, el objeto que le iba a encumbrar económica y

socialmente. Se trata, como vemos, de una historia que insta a que no perdamos el control sobre nuestros deseos en ningún momento, como una suerte de ejemplo de lo que nos puede ocurrir si no nos mantenemos en nuestros cabales.

Tan recurrente es este tópico en los cuentos de raigambre folclórica que podemos encontrar numerosísimas versiones escritas del mismo recogidas en los distintos períodos que conforman la historia literaria. De este modo, siguiendo a Fradejas Lebrero (1978), encontramos que el tema de “hacer castillos en el aire” o de “soñar despierto” aparece recogido ya desde Esopo (siglo VII a. C.) llegando hasta el siglo XX con la obra dramática *Historia de una escalera* de Antonio Buero Vallejo. Entre ambas obras, lo encontramos recogido también en otros textos como son el *Panchatantra* (siglo III a. C.), el *Calila e Dimna* (siglo XIII), las *Mil y una noches* (siglo XIV), el *Conde Lucanor* (siglo XIV), el *Paso de las aceitunas* y *El patrañuelo* (siglo XVI), las *Fábulas* de La Fontaine (siglo XVII) y las *Fábulas* de Samaniego (siglo XVIII).

Así pues, como podemos observar, se trata de un asunto literario que ha inspirado a muchos de los autores de cuentos y fábulas más importantes de Oriente y de Occidente. Nosotros aquí nos vamos a centrar en el empleo de las versiones medievales de las *Mil y una noches* (edición de 2010) y de *El conde Lucanor* (edición de 1987) y de la historia versificada elaborada por Félix María de Samaniego en sus *Fábulas* (edición de 2004) del siglo XVIII.

A este respecto, persiguiendo el objetivo de poner de relieve los elementos recurrentes de las tres obras, mediante el análisis de sus similitudes y diferencias, vamos a utilizar a los protagonistas de cada una de estas narraciones (el “quinto hermano del barbero”, la “truhana” y la “lechera”), para proponer una reflexión meta-literaria que conduzca a los estudiantes de Educación Primaria a pensar sobre los cuentos tradicionales y los personajes que los conforman, instándoles a que descubran la raíz antropológica y cultural común en que éstos se asientan. Y es que, tal y como señala Morote Magán (2008) una de las características fundamentales del cuento tradicional es que es atemporal, ya que cada uno de los diferentes narradores que lo recrea, lo sitúa en un espacio determinado y deja su propia impronta personal mediante el lenguaje con que lo narra.

## **Propuesta de aproximación didáctica de las obras en las aulas de Lengua y Literatura de Educación Primaria**

Vamos a examinar ahora cuáles serían los elementos recurrentes de las historias que podríamos utilizar en las aulas de Educación Primaria con el objetivo de introducir en ellas un género literario como el cuento, tan apropiado para desarrollar la creatividad, imaginación y fantasía de los estudiantes de esta etapa educativa.

En concreto, nos vamos a centrar en el subgénero que se refiere al cuento tradicional o folclórico, del que pensamos que podemos sacar gran partido en las clases de Educación Primaria ya que los niños conocen muchas de estas historias porque les han sido narradas en su ámbito familiar o en su círculo de amistades. Esta circunstancia ha de aprovecharla el profesor para que los estudiantes reflexionen sobre la génesis de dichos cuentos (poniendo énfasis en su procedencia multicultural) y así realizar con ellos una pequeña, modesta y particular teoría del cuento, la cual, si está bien hecha, les servirá como iniciación para entrar en el maravilloso mundo de la literatura.

Tomando como punto de partida el motivo tradicional que vertebra los cuentos aquí analizados, los docentes han de aprovecharse de lo que un autor como Thompson (1972) ha denominado la estructura “de fórmula” que se encuentra presente en muchos cuentos. A ellos pertenece nuestro cuento, pues el mismo se ha configurado a través de una acumulación de hechos sucesivos que llevan implícitamente a la obtención de riqueza, truncada finalmente por la enajenación fantásica de los personajes. A este respecto, es interesante que los alumnos se puedan dar cuenta de cómo se encuentran compuestas estas historias para que puedan subsumir mentalmente el esquema narrativo de las mismas. Una vez lo hayan conseguido, el profesor puede pedirles que memoricen un cuento y se lo narren a sus compañeros o bien que desarrollen su creatividad escribiendo otras historias parecidas sobre la base del modelo leído.

En este sentido, para que los estudiantes pudieran experimentar en primera persona la historia de “soñar despierto”, el/la profesor/a les propondría una actividad de escritura creativa de corte similar, como por ejemplo, que

escribieran a partir del siguiente motivo: “¿Qué pasaría si estás cavando en el jardín y encuentras una pepita de oro?”. Una vez que tuviera los escritos de los/as alumnos/as, el profesor/a los analizaría y los clasificaría en deseos “materiales” y deseos “inmateriales”. A partir de algún ejemplo de deseo “material”, se les volvería a pedir que desarrollaran su creatividad instándoles a escribir otro texto partiendo de la siguiente cuestión: ¿Qué ocurriría si perdierais ese objeto?

Además, el motivo folclórico que nos ocupa de “construir castillos en el aire”, puede servirle como base al profesor para iniciar un acercamiento no traumático al tema de las ilusiones desvanecidas que todas las personas de estas edades acaban, tarde o temprano, experimentando. Tomando como base el final desconsolador que ofrece este tópico tradicional, se puede organizar un debate en el aula en el que los estudiantes hablen sobre sus deseos e ilusiones de cara a su futuro personal, familiar y académico-laboral, tratando de que comprendan que, si no se ponen unas metas y objetivos razonables y ponen mucho esfuerzo y empeño en lograrlo, no podrán alcanzar lo que tanto anhelan.

Por otra parte, otro elemento aprovechable de estas historias en las aulas de Educación Primaria podría ser el de analizar el porqué del final desgraciado de los protagonistas. Y aquí se haría necesario que el alumnado investigara acerca de aquellos elementos que desconociera, bien sobre el lenguaje, bien sobre la época en que se contextualiza cada historia. Posteriormente, mediante un análisis de los adjetivos que definen a cada uno de los personajes que llevan el peso narrativo de las historias, trataríamos de hacer ver al alumnado que sus fines eran demasiado ambiciosos y su actitud vanidosa y engreída, ya que sólo querían las riquezas para sí mismos y con la única pretensión de ser más que las demás personas. Ante este hecho, les explicaríamos que el cuento no castiga en sí el hecho de elucubrar sobre el futuro, sino el de mostrarse insolidario y pretencioso con los otros.

Finalmente, otra posibilidad que nos otorgan estos cuentos es la de enseñar al alumnado que un género como el cuento puede encontrarse escrito tanto en prosa como en verso. Esto nos puede servir también para ir introduciendo al alumnado en un género como el lírico, explicándoles las características



particulares que tienen los textos poéticos, ofreciéndoles una muestra de cómo se recitan los mismos con una entonación y un ritmo adecuados y poniendo énfasis en el valor melódico de la rima. Una vez hecho esto, se podría pedir a los estudiantes que convirtieran la historia versificada de Samaniego en prosa y la prosa de don Juan Manuel en verso, con el objetivo de que se vayan familiarizando con ambos tipos de escritura.

## **Conclusiones**

Tras haber realizado este trabajo de investigación centrado en la implementación en las aulas de Educación Primaria de varias versiones de procedencias diversas del cuento tradicional inspirado en el motivo de “soñar despierto”, hemos llegado a una serie de conclusiones sobre las cuales podrán estar de acuerdo o no otros investigadores. Son las siguientes: a) Creemos sinceramente que hay bastante desconocimiento en Occidente sobre la cuentística oriental, pues no hay apenas estudios realizados sobre el tema y, además, frecuentemente se ignora que los cuentos orientales son un eslabón necesario para entender algunas de las versiones de los cuentos occidentales que han llegado hasta nosotros, b) El estudio del cuento tradicional folclórico enfocado desde una perspectiva intertextual e intercultural puede contribuir en gran medida a desarrollar algunas de las competencias básicas establecidas en el currículo de Educación Primaria (competencia en comunicación lingüística, competencia social y ciudadana, etc.) c) A nivel comparativo, las diferencias entre las versiones del cuento de “construir castillos en el aire” son cualitativamente mayores entre épocas históricas (Edad Media y siglo XVIII) que entre culturas (Oriente y Occidente). A este respecto, deberíamos considerar la idea de la raíz antropológica común de todos los cuentos tradicionales y su estadio de evolución en una época tan temprana como la Edad Media y d) Algunos de los planteamientos didácticos sobre las versiones de este cuento que podríamos llevar a cabo en las aulas de Educación Primaria se centrarían en torno a: 1) el conocimiento y la práctica de las estructuras “de fórmula” y “de acumulación implícita” presentes en este cuento tradicional, 2) el estudio de las diferencias y las implicaciones narrativas entre utilizar la prosa o el verso a la hora de contar un cuento, 3) el análisis reflexivo de la actitud

engreída y altiva de los protagonistas de las historias y 4) el porqué del final amargo de los cuentos.

### **Referencias bibliográficas**

- Colombres, A. (1997). *Celebración del lenguaje. Hacia una teoría intercultural de la literatura*. Buenos Aires: Ediciones del sol.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- Don Juan Manuel (edición de 1987). *Libro del conde Lucanor*. Madrid: Ed. Castalia didáctica.
- Elena Armijo, C. (2006). La cuentística medieval hispánica. En Aurelio González y María Teresa Miaja de la Peña, *Introducción a la cultura medieval*. Ciudad de México: Editorial UNAM, pp. 215-226.
- Encabo Fernández, E. y Jerez Martínez, I (2009). *Aproximación al arte de contar cuentos. Un enfoque didáctico*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Fradejas Lebrero, J. (1978). Varias versiones más de la fábula de la “lechera”. En *Cuadernos para investigación de la literatura hispánica*, nº 1, pp. 21-30.
- Khawan, R. R. (edición de 2010). *Las mil y una noches*, 2 volúmenes. Barcelona: Ed. Edhasa.
- Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ed. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Millé y Jiménez, J. (1928). La fábula de la “lechera” a través de las diversas literaturas. En Millé Jiménez, *Estudios de literatura española*, Buenos Aires: Imprenta Coni, pp. 1-32.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Orden ECI/2211/2007 de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria. Disponible en *Boletín Oficial del Estado*, número 173 (20 de julio de 2007).
- Morote Magán, P. (2008). El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura. Disponible en *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes* (Alicante), portal de literatura infantil y juvenil.

Página web: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-cuento-de-tradicion-oral-y-el-cuento-literario-de-la-narracion-a-la-lectura--0/html/673d9489-8bd2-4b3c-afcf-f93ab90342af\\_7.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-cuento-de-tradicion-oral-y-el-cuento-literario-de-la-narracion-a-la-lectura--0/html/673d9489-8bd2-4b3c-afcf-f93ab90342af_7.html) (Fecha de la última consulta: 22/05/2013).

- Onega Jaén, S. (1997). Intertextualidad: concepto, tipos e implicaciones teóricas. En Mercedes Bengoechea y Ricardo Sola *Intertextuality/Intertextualidad*, Madrid: Universidad de Alcalá, pp. 17-34.
- Pérez Rodríguez, G. (1973). *La literatura sapiencial*. Madrid: Ed. PPC.
- Samaniego, F. M. De (edición de 2004). *Fábulas*. Barcelona: Ed. Debolsillo.
- Sánchez Lázaro, A. M. (2009). Multiculturalidad e interculturalidad. En Alfonso García Martínez y Andrés Escarbajal de Haro, *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*. Badajoz: Editorial Abecedario, pp. 23-41.
- Thompson, S. (1972). *El cuento folklórico*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.



# DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS MEDIANTE UNA PROPUESTA MUSICAL INTERDISCIPLINAR

Rosa María Serrano Pastor

(Universidad de Zaragoza)

## Introducción

La Legislación Educativa vigente hasta la fecha, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006 (Ministerio de Educación, 2006<sup>1</sup>), concretada por el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre*, (Ministerio de Educación, 2006<sup>2</sup>), establece como una de sus prioridades el desarrollo de las competencias básicas en los niños y niñas como planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes esenciales que estos deben adquirir. Podemos definir las competencias como el conjunto de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que el alumnado necesita desarrollar para lograr su realización personal y social, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Es desde esta perspectiva que se busca un planteamiento integrador, donde el alumno pueda desarrollarse de manera global y armónica y pueda aplicar lo aprendido a la vida real en diferentes contextos. Del mismo modo, la legislación educativa hace hincapié en el campo de la convivencia, el respeto y el desarrollo de una ciudadanía comprometida, siendo desde el trabajo basado en la creatividad, la iniciativa personal y la autorregulación del propio aprendizaje, enfoques que consideramos óptimos para dicho desarrollo.

Desde esta base se propone el currículo interdisciplinar con eje en las canciones como un medio útil de plantear un aprendizaje amplio y significativo para el alumnado donde el discurso lingüístico pueda ser enfocado desde variadas perspectivas (Bresler, 1995). La legislación educativa actual anteriormente nombrada especifica que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben tender a un enfoque globalizador e integrador de las áreas del currículo como principio didáctico de esta etapa, de modo que permitan la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado en las diferentes situaciones de los procesos de enseñanza.

El concepto de currículo interdisciplinar no es nuevo en educación (Aikin, 1942; Kridel, 1992). Su objetivo es posibilitar al niño aprender desde muy variados puntos de vista (Gordon, 1997) e inferir y generalizar la información aprendida en un área a otra y a la realidad (Barry, 2008). Más actuales son los intentos de que este currículo interdisciplinar integre la educación artística en general y la música en particular de una manera equilibrada y significativa educativamente hablando (Bresler, 2003, 2007). En un estudio anterior, Bresler (1995) clasificó los diferentes niveles de integración curricular musical que se dan en la práctica educativa real. Ella, al igual que otros autores (Snyder, 1996), recogen como realmente integrador el estilo cognitivo igualitario, donde todas las áreas trabajadas se relacionan en igualdad y complementariedad y con objetivos específicos para todas ellas, siendo en la práctica el nivel menos utilizado por los docentes generalistas.

Pese a que su utilización todavía no es la esperada, existe un creciente cuerpo de investigación correlacional y cualitativa que muestra una gran relación entre el currículo de integración artística y la mejora del ambiente y actitudes escolares y los logros académicos (Barry, 2008). En el ámbito específico de la música encontramos algunas investigaciones que destacan los aspectos positivos de la integración del área de lengua y música (Trinick, 2012; Lowe, 2002; Miller, 2003). Además, se ha observado que no solo son los alumnos los que se ven favorecidos por este curriculum integrador sino también los profesores. Estos sienten mayor control de su trabajo al poder utilizar nuevas técnicas de enseñanza y disfrutan de un ambiente más positivo basado en la colaboración (Andrews, 2006; Barry y Schons, 2005). Pese a estas evidencias, son todavía escasas las experiencias llevadas a cabo desde un enfoque curricular integrador de la música en equilibrio con el resto de las áreas. Nuestro interés era ofrecer un estudio sobre la práctica interdisciplinar cognitiva igualitaria entre la música y otras asignaturas mediante una programación elaborada en equipo docente y orientada hacia el aprendizaje-servicio como apuesta de aprendizaje verdaderamente significativo al partir de la realidad y al ser volcado en la propia realidad.

Podemos definir el aprendizaje-servicio como una propuesta educativa que combina el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores con el servicio

a la comunidad en un proyecto bien articulado (Puig y Palos, 2006). Vincula estrechamente el aprendizaje con el servicio mediante actividades asociadas con la proyección social (Dewey, 1926); destacando la necesidad de que la educación parta de la experiencia real de sus protagonistas, en una experiencia realizada cooperativamente y que redunde en beneficio de la comunidad. Implicar al alumnado desde sus posibilidades y potencialidades en el entorno social que les acoge es lo que favorece su plena integración en dicha sociedad; valorando su actividad como algo útil y productivo, con interés por su realización de manera óptima, responsable y comprometida. Por ello, la experiencia que se llevó a cabo tenía su proyección sobre el resto del alumnado del Centro, especialmente de los niños y niñas de 1º curso de Educación Infantil, por considerarlos los alumnos en los que más podía revertir dicha ayuda.

En concreto, nuestro objetivo era diseñar, implementar y analizar una programación interdisciplinar que, partiendo de la música, desarrollara las diferentes competencias y áreas curriculares. Se buscaba analizar qué competencias se veían más beneficiadas con dicha programación, qué herramientas y recursos favorecían el desarrollo de estas competencias y cuál era el papel de la música en relación con las otras áreas trabajadas interdisciplinariamente.

### **Metodología y contexto**

La investigación se enfocó dentro del marco de la investigación cualitativa que nos permitió obtener información detallada de cómo las personas atribuyen significado a su actividad en contextos socioculturales definidos (Spindler y Hammond, 2000). Metodológicamente estuvo basada en los principios de la investigación-acción en contextos educativos (Reason y Bradbury, 2001), que permite mejorar la práctica educativa desde la propia investigación en el aula favoreciendo el aprendizaje del alumno (Fenstermacher, 1989). La investigadora adoptó el rol de observadora no participante en las sesiones con el alumnado, encargándose además de la realización audiovisual y fotográfica de las sesiones. Además de la observación directa y la grabación, que fue transcrita, se realizaron sumarios y registros anecdóticos de las sesiones y de

las reuniones del profesorado, y se analizaron las creaciones del alumnado y las entradas y comentarios del blog del Colegio. Todos ellos ofrecieron una gran variedad de datos complementarios que facilitaron el análisis en profundidad de la experiencia y la obtención de los resultados.

La experiencia se llevó a cabo en un Colegio urbano, con los alumnos de 6º de Educación Primaria. La clase estaba constituida por 25 alumnos, de los que 3 estaban diagnosticados con necesidades educativas especiales, otros 2 con dificultades de aprendizaje, 4 eran inmigrantes y 5 repetidores, perteneciendo algunos de ellos a familias con riesgo socio-cultural. En lo que respecta al profesorado, se constituyó un equipo colaborativo interdisciplinar formado por la maestra tutora que a la vez era especialista de Educación Física, la especialista de música y la especialista de inglés, que se encargaron de planificar, llevar a la práctica y evaluar la programación interdisciplinar propuesta.

El proyecto estuvo enfocado principalmente a las áreas de música, lengua, inglés, educación física y plástica, que se trabajaron de manera interdisciplinar a lo largo de un mes mediante la programación de un proyecto global de Centro sobre la paz que se planteó en torno a la canción "Imagine" de John Lennon. Sobre esta canción, los alumnos de sexto curso crearon una nueva letra dedicada a la paz en el propio Colegio, que complementaron con la creación de una coreografía y un molino de viento como símbolo de paz, y que dio pie a una profundización sobre el tema de la paz desde la práctica, tanto en lengua castellana como inglesa, así como al uso integrado de las TIC en el proceso. Todas estas actividades fueron aprendidas por los alumnos del Centro, siendo los alumnos creadores los encargados de enseñarlas a los alumnos de 1º curso de infantil. El proyecto terminó con la celebración en los recreos del Colegio del Día de la Paz de manera comunitaria por toda la Comunidad Educativa, siendo los alumnos de 6º los encargados de buscar a los alumnos de 3 años a su clase, ayudarles a colocar el molino para crear la palabra PEACE en inglés y bailar y cantar la canción creada junto con ellos.

## **Resultados**



El proyecto fue valorado por todos los participantes, docentes y alumnado, como muy positivo. Tanto los maestros directamente implicados en la planificación e implementación de la programación como la maestra tutora de los alumnos de infantil evaluaron la experiencia como útil y provechosa tanto para los alumnos de sexto, que desarrollaron diferentes competencias cognitivas y sociales desde la realidad de su aplicación, como para los niños y niñas de primer curso de infantil, que tuvieron una atención más individualizada y más cercana a su vocabulario y estrategias de aprendizaje. Los propios alumnos de uno y otro curso también encontraron la experiencia significativa e interesante su repetición.

De entre los resultados cabe destacar, en primer lugar, el análisis de las competencias que más habían sido desarrolladas en el proyecto. Los docentes resaltaron especialmente el desarrollo de la competencia lingüística en castellano, inglés y música, tanto de contenidos en las que los tres discursos mostraron su interrelación, como es en el caso de la estructuración sintáctica y formal del discurso lingüístico, y aspectos de comprensión y expresión, oral y escrita, como en el ámbito de expresión de emociones, de respeto a las normas de diálogo y de establecimiento de relaciones constructivas con los demás. Además, se hizo un especial trabajo semántico y de análisis de las características del texto de la canción sobre conceptos tales como estrofa, estribillo, sílaba y acentuación.

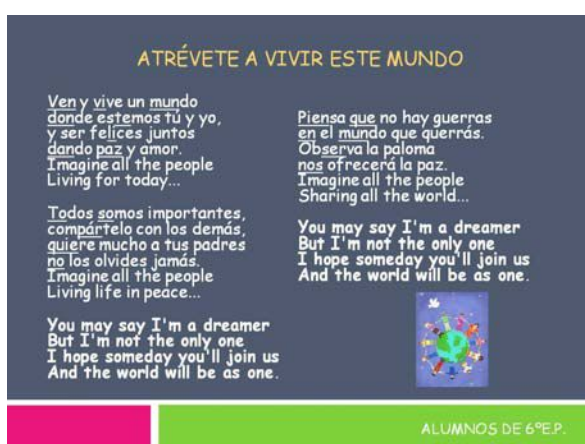


Figura 1. Creación de la canción de paz para el Colegio

Como se desprende del análisis de la figura 1, el alumnado realizó un análisis de las relaciones rítmico-melódicas y textuales en inglés y castellano que posibilitaran la adaptación adecuada de la letra elaborada a las características de la canción original. Del mismo modo, el trabajo global e integrado entre las diferentes áreas favoreció la transferencia, tanto de conocimientos como de actitudes, entre unas y otras. En este sentido fue el área de inglés la que más salió reforzada, pues los alumnos anteriormente la rechazaban y, gracias al proyecto, volvieron a valorarla de manera más positiva.

La competencia cultural y artística también se vio altamente fortalecida y en una relación de igualdad con el resto de áreas (Bresler, 1995; Snyder, 1996). El trabajo integrado sobre la canción, su creación e interpretación vocal y corporal, así como la creación manual del molino potenciaron la valoración de estas tareas tanto por parte del alumnado como del profesorado, que tomó conciencia del potencial de trabajo interdisciplinar que éstas ofrecen. El tratamiento de la información y competencia digital se trabajó ampliamente y desde una perspectiva natural, buscando información, realizando documentos y presentaciones y utilizando programas audiovisuales; integrando de manera significativa su uso en el proceso y aprendiendo su uso por la necesidad de manejarlos.



*Figura 2. Uso de diferentes programas y recursos TICs*

Se observó un gran desarrollo en la competencia social y ciudadana, tanto en las tareas de gran grupo como especialmente con la propuesta real de un trabajo en grupos heterogéneos y de servicio a niños más pequeños que necesitaban de su ayuda. La competencia de autonomía e iniciativa personal

se potenció al ofrecer unas tareas que buscaban la creatividad y la toma de decisiones en el proceso, y especialmente el hecho de ocupar el rol de docente y estar al cargo del cuidado y enseñanza de otros niños más pequeños. En relación con esto, la competencia de aprender a aprender también fue muy desarrollada ya que los alumnos sintieron que era necesario aprender de verdad para poder enseñar y reflexionar sobre la manera de explicar a otros, llevándoles a un proceso de metacognición muy enriquecedor.



*Figura 3. Aprendiendo a hacer molinos para poder enseñar*

En lo que respecta al análisis de las herramientas y recursos educativos que habían favorecido este desarrollo competencial en el alumnado, es necesario destacar en primer lugar el potencial ofrecido por el currículo interdisciplinar. El hecho de presentar unos conocimientos interrelacionados entre áreas donde el alumno debía integrar sus conocimientos previos y poner en juego sus habilidades, estrategias y actitudes para afrontar con éxito las tareas propuestas, coincide plenamente con la definición de competencia. Además, esta interrelación ofreció en el alumnado una visión global de su proceso de aprendizaje, lo que dio mayor significatividad al mismo y mayor motivación, esfuerzo e implicación en todas las áreas, lo que repercutió positivamente en aquellas con menor éxito. El papel que ocupó la música en la programación, tanto por el hecho de trabajar sobre la base de la canción como por la integración de contenidos musicales en interrelación con otras áreas, fue destacado por el alumnado y por los docentes, tanto en el ámbito motivacional

como en el de desarrollo cognitivo al posibilitar la profundización sobre el discurso lingüístico.



*Figura 4. Alumnos trabajando interdisciplinariamente en grupos heterogéneos*

En segundo lugar, el trabajo internivelar se reveló como una herramienta de gran potencial en el desarrollo de la experiencia. La orientación de las actividades hacia el aprendizaje-servicio, con una aplicación directa en la realidad cercana con la finalidad de obtener mejoras en la comunidad, especialmente de aquellos más necesitados, como era el caso de los alumnos de educación infantil, resultó muy positiva. Supuso una mayor implicación en el proyecto, tanto en la adquisición de los contenidos que se trabajaron como de las actitudes hacia el proceso educativo en general, una mejora en el grado de responsabilidad y una mayor autoexigencia por la realización de las actividades con una calidad óptima, en aspectos tales como la creación y grabación vocal de la canción, la elaboración de los molinos o la creación de la coreografía, por el hecho de tener que enseñarlos luego.



*Figura 5. Alumnos enseñando la coreografía a los más pequeños*

Todo ello conllevó un aumento de la implicación del alumnado de sexto en la celebración del día de la paz, al sentirlo como una experiencia real, lo que llevó a una reflexión desde la vivencia y el desarrollo competencial cognitivo y actitudinal sobre valores sociales y ciudadanos de respeto, ayuda mutua, colaboración y democracia.



*Figura 5. Alumnos en aprendizaje-servicio el día de la Paz*

Como se observa en la figura 5, las tareas de aprendizaje-servicio planteadas fueron positivas tanto para el alumno que ofreció el servicio como para el que lo recibió, estrechando lazos internivelares esenciales para la convivencia en el Centro.

## **Discusión y conclusiones**

Como se ha mostrado a lo largo de este trabajo, el desarrollo competencial en los niños y niñas se revela como un objetivo esencial desde las primeras etapas como planteamiento integrador y orientado a la aplicación de saberes que favorece aprendizajes realmente significativos dentro del ámbito escolar. Desde esta perspectiva, se ha hallado que la propuesta curricular interdisciplinar favorece este desarrollo competencial, potenciando asimismo la interrelación entre las diferentes competencias básicas, así como entre áreas que tradicionalmente se trabajan de manera separada y descoordinada; posibilitando un desarrollo integral y global en el alumno. En este currículo interdisciplinar hemos analizado el papel tan positivo que puede ocupar el área musical, no solo como elemento motivador o de integración social, sino con un rol específico en el desarrollo de competencias tales como la lingüística, el tratamiento de la información o la autonomía e iniciativa personal.

Finalmente, destacar que la orientación de las tareas hacia el enfoque del aprendizaje-servicio se revela fundamental ya en estas edades, mostrando una estrecha correlación entre el aprendizaje del alumnado y la aplicación real gracias a su proyección en beneficio de la comunidad.

Se espera que este trabajo sirva como modelo de práctica en el aula y orientación para futuras investigaciones basadas en dicha práctica. Asimismo se considera necesario seguir trabajando en esta línea de estudio para continuar creando un corpus teórico-práctico que ilustre el desarrollo competencial en las etapas de infantil y primaria basado en la programación interdisciplinar fundamentada en la música y orientada hacia el aprendizaje-servicio.

## **Referencias bibliográficas**

Aikin, W. M. (1942). *The story of the eight-year study: With conclusions and recommendations*. New York: Harper & Brother.

- Barry, N.H. (2008). The role of integrated curriculum in music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 18(28), 28-38.
- Bresler, L. (1995). The subservient, co-equal, affective and social integration styles and their implications for the arts. *Arts Education Policy Review*, 96(5), 31-37.
- Bresler, L. (2003). Out of the trenches: The joys and risks of cross-disciplinary collaborations. *Council of Research in Music Education*, 152, 17-39.
- Bresler, L. (2007). *International Handbook of Research in Arts Education*. The Netherlands: Springer.
- Dewey, J. (1926). Los principios morales que cimientan la educación, en *Ensayos de educación* (Obras de Dewey, vol. II). Madrid: La Lectura, 1-61.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos sobre la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza* (Vol. 1: Enfoques, teorías y métodos). Barcelona: Paidós Educador.
- Gordon, E. E. (1997). *Learning sequences in music*. Chicago: GIA Publication, Inc.
- Kridel, C. (1994). Reconsiderations: The story of the eight-year study: With conclusions and recommendations. *Educational Studies*, 25(2), 101-115.
- Lowe, A. (2002). Toward integrating music and other art forms into the language curriculum. *Research Studies in Music Education*, 18(1), 13-25.
- Miller, B. A. (2003). Integrating elementary general music instruction with a first grade whole language classroom. *Bulletin of Council for Research in Music Education*, 156, 43-62.
- Ministerio de Educación (2006<sup>1</sup>). *Ley orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo de 2006*. B.O.E. 4/05/06.
- Ministerio de Educación (2006<sup>2</sup>). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre*. B.O.E. 8/12/06.

- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de pedagogía*, 357, 60-63.
- Reason, P. y Bradbury, H. (Eds). (2001). *Handbook of action research: Participative Inquiry & Practice*. London: Thousand Hoaks Sage.
- Snyder, S. (1996). *Integrate with integrity: Music across the elementary curriculum*. West Norwalk, CT: IDEAS Press.
- Spindler, G. y Hammond, L. (2000). The use of anthropological methods in educational research: Two perspectives. *Harvard Educational Review*, 70(1), 39-48.
- Trinick, R. M. (2012). Sound and sight: The use of song to promote language learning. *General Music Today*, 25(2), 5-10.



# **PROPUESTA DIDÁCTICA: CONOCEMOS EL MUSEO DE BELLAS ARTES**

Melodie López Franco, Carmen María Pérez Rojo, Ana Ramírez Lucas,  
Estefanía Valero Herrera

*(Universidad de Murcia)*

## **Introducción**

Esta propuesta de innovación ha sido diseñada para aproximar al concepto, objeto y campo de intervención de la educación patrimonial museística. Se pretende que los alumnos sean conscientes de la importancia del arte realizando un acercamiento a través de una perspectiva innovadora. La propuesta se ha planteado para ser realizada en primer ciclo de Educación Primaria (segundo curso) utilizando como recurso principal el Museo de Bellas Artes de Murcia y entendiéndolo como un lugar para el aprendizaje y el descubrimiento. Para ello, se presentan una serie de tareas a llevar a cabo durante cuatro sesiones en diferentes momentos, enmarcadas en el área de Educación Artística y a través de la metodología Visual Thinking Strategies (VTS).

## **Arte y Educación**

El arte constituye un valioso recurso didáctico, un medio para el aprendizaje y, a diferencia del significado que tiene para el adulto, es para el niño al menos inicialmente, un medio de expresión. Dibujar y pintar son actividades agradables para los niños. Buena cuenta de ello es que no es preciso motivar a los pequeños, pues esta actividad parece constituir una forma natural de aprendizaje. El arte trasciende al niño y es un reflejo del mismo, cualquiera que sea su nivel de desarrollo (Lowenfeld y Lambert, 2008). La posibilidad de expresar los propios sentimientos y emociones que subyace de la creación artística, genera gran satisfacción en los alumnos.

Es importante fomentar la creatividad y la imaginación en los alumnos de forma temprana, ya que constituyen capacidades que nos ayudarán a conseguir una educación de éxito, tal y como señala Vigotsky (2009, p.p. 11- 12):

Los procesos creadores se advierten ya con todo su vigor desde la más tierna infancia. Entre las cuestiones más importantes de la psicología infantil y de la pedagogía figura la capacidad creadora en los niños, la del fomento de esta capacidad y su importancia para el desarrollo general y de la madurez del niño.

El proceso del dibujo, de la pintura o de la construcción es un procedimiento complejo por el cual los niños agrupan elementos de su experiencia para hacer un todo nuevo que tenga sentido (Lowenfeld y Lambert, 2008). Cada dibujo refleja los sentimientos, las capacidades intelectuales, el desarrollo físico, el discernimiento perceptivo, la implicación creativa, la conciencia estética e, incluso, el desarrollo social de cada niño como individuo.

Si bien no cabe duda de lo trascendental de la Educación Artística en el desarrollo integral del niño, la práctica en las aulas dista en gran medida de otorgar a esta área la relevancia que se merece. Así, la Educación Artística se halla lejos de tener el peso con el que cuentan otras áreas instrumentales. Uno de los principales obstáculos que interfieren en la valoración de la Educación Artística es consecuencia de la tendencia de nuestro sistema educativo de enseñar desde la homogeneidad. En contraposición, se debiera entender el trabajo creativo como algo individual, de forma que la contemplación del dibujo o la creación del niño sea vista desde la peculiaridad que cada alumno encierra, y entendida como una parte de la vida del pequeño autor.

### **El museo como recurso didáctico**

Teniendo en cuenta la relevancia del arte en la educación, los museos se presentan como un espacio ideal para la formación artística y creativa de los alumnos. Éstos se han transformado en lugares donde el alumno puede aprender de manera significativa, siendo partícipe y protagonista de la experiencia artística. De este modo, las visitas de escolares al museo podrían ayudar a desarrollar nuevas metodologías y recursos pedagógicos en el aula (Huerta, 2011).

Para ello, es necesario que exista una buena formación de los docentes del área de Educación Artística, situación bastante alejada de la realidad. Según Huerta (2011), no podemos olvidar que la formación en artes visuales de los docentes de Educación Infantil y Primaria es insuficiente, y que en contadas excepciones se sienten preparados para elaborar una lectura adecuada del hecho artístico, por lo que tienden a situarse en segundo plano durante las visitas a los museos, dejando la explicación en manos del guía.

Además, es muy importante relacionar la salida al museo con las actividades curriculares que se estén llevando a cabo en el aula en las diferentes materias (antes de la visita, durante la visita y después de la visita).

En este sentido, las salidas didácticas potencian el interés y la motivación de los alumnos, y son una forma de descubrir y conocer el patrimonio, disfrutando y aprendiendo a través de él. Según Zabala (2006) las visitas educativas a museos, proponen una secuencia didáctica que implica la transmisión de conocimientos, la construcción del aprendizaje y el disfrute de la experiencia.

Se muestra así el museo como un espacio propicio para el enriquecimiento personal, un lugar en el que se combinen tanto el ocio como la reflexión estética y el esparcimiento cultural (Huerta, 2011). Estos espacios pueden ser lo suficientemente significativos como para que el alumno, además de interiorizarlos, guarde recuerdo, y en definitiva, aprenda de ellos (Molina, 2010).

No se debe ver el colegio como único contexto educativo, hay que aceptar la posibilidad de ubicar el proceso educativo dentro de cualquier contexto, en este caso, la enseñanza a través de los museos (Lacasa, Reina y Albuquerque, 2011).

### ***Una metodología alternativa: Visual Thinking Strategies (V.T.S.)***

Vinculada a la concepción del *museo-instructor*, habría que acercarse al museo aplicando lo que López y Kivatinetz (2006) han denominado *pedagogía museística*, en torno a la cual se vienen fraguando unos planteamientos nuevos, sustentados en métodos tales como el Visual Thinking Strategies (V.T.S.). Desde esta naciente perspectiva, creada por Housen y Yenawine, se aboga por un trabajo basado en la participación, el diálogo, descubrimiento, descripción, y discusión (López y Kivatinetz, 2006). Puede atribuírsele cierto

paralelismo con el *constructivismo piagetano*, dado que es un método que no presta tanta atención a lo que se aprende, sino a los procesos cognitivos implicados. De este modo, el conocimiento nuevo se genera a partir de las ideas de las que parten los alumnos, a través de un proceso de acomodación.

Bajo esta concepción, el arte se convierte en un instrumento para enseñar a pensar, a desarrollar habilidades comunicativas y, en palabras de López y Kivatinetz (2006), para alfabetizar visualmente a los niños y jóvenes. El método V.T.S. es el vehículo más propicio para aprender a leer las obras de arte. A partir de estrategias de pensamiento visual, se pretende que cada niño sea capaz de señalar qué ve en la obra de arte que contempla y pueda expresar su opinión al respecto. Este método consta de tres fases fundamentales: contemplar obras de arte, desde obras más sencillas a otras más complejas; hacer preguntas que fomenten el razonamiento y generen pensamiento en el alumno; y realizar un debate en grupo.

Respecto a esta metodología Housen (2001, p.2) nos indica lo siguiente:

El debate se inicia mediante preguntas concretas, formuladas para provocar diversas respuestas con sentido, en función de lo que se ve. Al responder a estas preguntas se consigue una participación dinámica y generalizada. Las preguntas exigen a los alumnos que se concentren, que reflexionen y que indaguen.

Otro aspecto característico de este método es el papel que adquiere el profesor como guía del proceso, para fomentar la participación de los alumnos.

Con esta metodología se conectan los dos espacios en los que se pretende desarrollar el proceso educativo, museo y centro educativo, realizando tareas en ambos contextos, de forma participativa y motivadora.

### **Propuesta de innovación didáctica**

El objetivo principal de la propuesta de innovación es *reivindicar el papel de los museos como espacios didácticos ricos, que nos permiten acercar el arte en edades tempranas*. Tomar el museo como recurso didáctico supone *conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y*

*considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.* Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como *habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético* para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas (Decreto 286/2007).

En la actualidad, no se suele acompañar las salidas a museos de un adecuado trabajo en el aula. Ni en los propios museos se da una respuesta ajustada a las necesidades educativas que presentan los niños, limitando las actividades a tareas convencionales, estandarizadas y poco significativas que no favorecen en ningún momento la imaginación y creatividad del niño.

Desde nuestro planteamiento, el museo se concibe no sólo como espacio donde encontrar obras de arte, sino como una ventana a través de la cual se muestra a los niños ideas, pensamiento, sentimientos, experiencias, creatividad humana, participación en la comunidad, aportaciones culturales y, en definitiva, personas (Fontal, 2009). Más que centrarnos en contenidos conceptuales lo que pretendemos es fijarnos en otros aspectos actitudinales que no son menos importantes, como por ejemplo: ¿qué sensaciones o emociones nos transmite?

De esta manera se busca que el niño sienta, establezca relaciones entre lo que está experimentando y sus propias experiencias, decida qué obras le interesan más o menos y por qué y aprenda a través de las obras a reflexionar, cuestionar e imaginar (Fontal, 2009).

Basándonos en todo ello la propuesta de innovación didáctica que se muestra a continuación, tiene como referencia curricular las enseñanzas establecidas en el Real Decreto 1513/2006, así como el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, fijado en el Decreto 286/2007. Se pretende desarrollar en el alumnado las capacidades que le permitan alcanzar dos de los objetivos generales de la etapa:

*l) Comunicarse a través de los medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y las manifestaciones artísticas.*

*m) Conocer, respetar y apreciar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico de España, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y mejora con especial atención a las características de la Región de Murcia.*

Se trabajará desde el área de Educación Artística que contribuye a la adquisición de distintas competencias básicas, destacando la competencia cultural y artística, la cual nos lleva a conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas parte del patrimonio de los pueblos. El área de Educación Artística, al propiciar el acercamiento a diversas manifestaciones culturales y artísticas, dota a los alumnos de instrumentos para valorarlas y para formular opiniones cada vez más fundamentadas en el conocimiento.

Concretamente, el planteamiento didáctico a describir tiene como eje vertebrador la salida al Museo de Bellas Artes de Murcia. Como toda salida didáctica, debe tener un trabajo previo en el aula, un trabajo in situ y un trabajo posterior y para ello se plantean cuatro sesiones.

1ª SESIÓN. Antes de la visita al museo: *¿Qué siento?*

Recursos: presentación en PowerPoint, láminas, tijeras, pegamento y cartulinas. Tiempo: 60-90 minutos. Agrupamiento: individual, pequeño grupo y gran grupo.

Objetivos:

-Desarrollar la capacidad de observación y la sensibilidad para apreciar las cualidades estéticas y visuales de diferentes obras artísticas.

-Realizar composiciones plásticas mediante la técnica del collage utilizando la creatividad y la imaginación.

Contenidos:

-Introducción al mundo artístico mediante la observación y la lectura de obras.

-Descripción verbal de sensaciones propias a partir de la observación de obras.

-Elaboración de composiciones plásticas, utilizando la técnica del collage.

-Valoración de las obras de arte como medio para transmitir ideas y emociones.

Actividades:

Antes de iniciar la sesión, se pide a los alumnos que contesten brevemente a una serie de preguntas con el objetivo de detectar sus conocimientos previos.

A continuación, se ponen en común las respuestas dadas por todos los alumnos, para después realizar una actividad introductoria de desarrollo de la percepción visual a través de la observación de obras de arte. Con tal fin se muestra una presentación en PowerPoint donde aparece una selección de obras relevantes. A través de la observación de cada una de ellas los alumnos tendrán que escribir en una hoja qué sentimientos le transmite (amor, alegría, miedo, pena, rabia, enfado...). Posteriormente se hace una puesta en común explicando qué elementos del cuadro transmiten esos sentimientos, y finalmente los alumnos propondrán títulos a la obra antes de ver cuál es su título original. Las obras mostradas serán las siguientes: *El beso* de Gustav Klimt, *El Grito* de Edvard Munch, *Las Meninas* de Velázquez, *El Guernica* de Pablo Picasso, *La persistencia de la memoria* de Salvador Dalí, *El caballero de la mano en el pecho* de El Greco, *Tarde de domingo* de Georges Pierre Seurat, *Los girasoles* de Vicent Van Gogh, *La Gioconda* de Leonardo Da Vinci, *Lata de sopa* de Campbell de Andy Warhol, *La primavera* de Sandro Boticelli.

Por último, se plantea una actividad que consiste en la realización grupal (cuatro miembros) de un collage con elementos de los cuadros observados. A cada grupo se le proporciona una fotocopia con las obras de arte trabajadas para recortar los elementos que más les llame la atención e ir pegándolos en una cartulina, creando su propia composición.

2ª SESIÓN. Visita al museo: ¡Descubriendo el Museo de Bellas Artes!

Recursos: Museo de Bellas Artes de Murcia, folios y lápices. Tiempo: una jornada. Agrupamiento: gran grupo, pequeño grupo y parejas.

Objetivos:

-Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural de la Región de Murcia.

-Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de diferentes manifestaciones artísticas para comprenderlas mejor y formar un gusto propio.

-Articular la percepción, la imaginación, la indagación, la sensibilidad y la reflexión a la hora de disfrutar de diferentes producciones artísticas y de expresar por escrito lo que transmiten.

-Interesarse y disfrutar como público de la observación de producciones artísticas asistiendo a museos y respetando las normas de comportamiento.

Contenidos:

-Manifestaciones artísticas del patrimonio cultural de la Región de Murcia.

-Observación, lectura y comentario de obras de arte presentes en exposiciones.

-Autonomía en la observación, la distinción, la selección y la interpretación de obras de arte mediante la percepción visual y la expresión escrita.

-Valoración de las obras de arte como medio para transmitir ideas y emociones.

-Conocimiento y respeto de las normas de comportamiento en exposiciones.

Actividades:

Utilizando la metodología VTS, se observan dos cuadros expuestos en el Museo de Bellas Artes de Murcia. El primero de ellos será *Guirnalda de frutas rodeando una imagen de Buen Pastor* de Joris Van Son (Planta 2, Sala 3. El arte del S XVI: La pintura del siglo de oro), y el segundo *El horno de pan* de José María Sobejano López (Planta 3, Sala 7. La pintura costumbrista: El regionalismo). La razón de esta selección de obras es la sencillez de sus imágenes, así como la proximidad de los temas tratados. Más concretamente, el segundo cuadro se emplea para trabajar las costumbres y tradiciones de la Región de Murcia.

En primer lugar, los alumnos se sentarán frente a la primera obra en semicírculo y se plantearán las preguntas propias de esta metodología con el fin de establecer un debate en el que participen todos y en el que el maestro/a sirva de guía y moderador:



- ¿Qué está pasando aquí? Para iniciar el debate.
- ¿Qué ves que te hace decir eso? Para que los alumnos vuelvan a mirar la obra y argumenten sus opiniones.
- ¿Qué más puedes encontrar? Para que sigan analizando la obra y observen nuevos detalles que hayan pasado por alto.

Pasados aproximadamente quince minutos, se finalizará el debate, dejando un breve descanso antes de pasar al segundo cuadro. En este descanso se anima a los alumnos a que por parejas, con el fin de que vayan comentando ideas con un compañero, observen libremente las obras de la planta en la que nos encontramos y vayan descubriéndola.

Tras este descanso, se pasa a la segunda obra iniciando un nuevo debate a partir de la percepción visual siguiendo la metodología VTS.

Una vez finalizado, se permite a los niños nuevamente, descubrir, cambiando de pareja, otra nueva planta. Transcurridos otros diez o quince minutos aproximadamente, los alumnos comentarán aquello que más les ha gustado y lo que menos en los exteriores del museo. Al acabar la puesta en común, los alumnos tendrán un descanso de treinta minutos.

Para concluir la visita se realiza una actividad final en la que se divide a los alumnos en seis grupos, los cuales deben seleccionar una de las obras del museo y plasmar en un papel una historia cuya ilustración sea la obra seleccionada (pintura o escultura). Cuando todos los grupos tengan su obra seleccionada y su historia redactada, se procederá a la lectura en gran grupo para intentar adivinar cuál es, pudiendo los miembros del grupo dar pistas a los compañeros de sus características o ubicación. De este modo, se pretende que los niños comprendan que detrás de las obras hay una persona que intenta transmitir algo, de forma que cuando ellos quieran realizar sus propias producciones plasmarán aquellos sentimientos o ideas que en ese momento invadan su pensamiento.

3ª y 4ª SESIÓN. Después de la visita al museo: ¿Podemos pintar un cuadro?

Recursos: papel continuo, ceras negras, pinceles, témperas, pinturas pastel y acuarelas. Tiempo: 120 minutos. Agrupamiento: gran grupo.

Objetivos:

-Mantener una actitud de búsqueda personal y colectiva, articulando la imaginación, la indagación y la sensibilidad a la hora de realizar producciones.

-Planificar y realizar producciones artísticas de forma cooperativa, utilizando diferentes materiales, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten.

-Desarrollar una relación de auto-confianza, respetando las creaciones propias y las de los otros y sabiendo recibir y expresar críticas y opiniones.

Contenidos:

-Elaboración de producciones artísticas utilizando diferentes materiales y poniendo en práctica las capacidades de imaginación y sensibilidad artística.

-Disfrute en la manipulación de diferentes materiales.

-Participación activa en la realización de tareas grupales mostrando una actitud de respeto hacia las producciones de los demás y de autoconfianza con las propias.

Actividades:

Tras la visita al museo, se anima a los alumnos a crear tres cuadros diferentes, donde expresen aquello que sienten a través del uso de distintos materiales y sin restricciones. Para su realización, organizamos en el aula tres espacios con tres porciones de papel continuo de diferentes tamaños y formas: un cuadrado, un rectángulo y un círculo. En primer lugar, los alumnos tendrán que coger una cera negra e ir dibujando en el cuadrado elementos de la naturaleza, en el rectángulo formas geométricas, y en el círculo cualquier elemento que quieran mediante el dibujo libre. Una vez acabada esta fase, pediremos a los alumnos que pinten los cuadros: el primero, con témperas; el segundo, con pinturas pastel; y, el tercero, con acuarelas. Para ello, se indica a los alumnos que cambien de espacio, dejando siempre los materiales en su lugar correspondiente. Una vez estén acabados, se exponen las obras realizadas en

el pasillo del centro escolar, recurriendo, nuevamente, a las preguntas de la metodología VTS.

Además, en la semana cultural, los propios autores serán los que muestren al resto de los miembros del centro escolar sus producciones y expliquen el trabajo realizado. Con todo ello, se pretende que los niños se sientan capaces de producir arte y expresar al mundo aquello que desean, siendo conscientes de la importancia del arte como medio de comunicación y transmisión, no sólo de belleza estética.

### **Evaluación**

En el desarrollo de la propuesta didáctica se utiliza fundamentalmente una evaluación formativa mediante la observación del trabajo y la participación de los alumnos. Para ello, se toman como referencia los siguientes criterios:

- Observar con atención diferentes obras de arte para comprender y apreciar las cualidades estéticas y visuales de cada una de ellas, expresando lo que percibe.
- Utilizar la creatividad e imaginación para la creación de obras plásticas.
- Planificar y realizar producciones artísticas de forma cooperativa, utilizando diferentes materiales, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten, mostrando una actitud de respeto por las creaciones propia y de los demás.

### **Conclusión**

La Educación Artística ha de entenderse como un trabajo continuo en el aula que lleve a los niños a ver el arte como un elemento próximo. Desde aquí se aboga por un enfoque donde los contenidos actitudinales y procedimentales prevalezcan sobre los conceptuales, es decir, la intención es convertir el arte en una vía de comunicación y expresión para el niño, quien conectará sus experiencias y sentimientos con la obra.

Con este fin, se ha recurrido al método VTS como el más propicio para conseguir este propósito, ya que fomenta la participación del alumno a través del diálogo, el pensamiento crítico, la discusión y la reflexión. Además, este tipo

de propuestas se caracterizan por generar motivación en el alumno, despertando su interés por el arte, a la vez que mejora su creatividad.

En resumen, lo que se pretende es mostrar como la visita a un museo de arte puede convertirse en una experiencia enriquecedora tanto para el alumnado, como para el profesorado.

## **Bibliografía**

Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM 12 de septiembre).

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria (BOE 8 de diciembre).

Fontal, O. (2009). Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte. *REIFOP*, 12(4), 75-88.

Housen, A. (2001). Comprendiendo los conceptos básicos de VTS, técnicas de percepción visual. *Visual Understanding in Education*. Extraído de <http://www.ue.org>

Huerta, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(1), 55-72.

Lacasa, P; Reina, A. & Albuquerque, C. (2011). *Visitar un museo: ¿un primer paso para aprender a crear? Ideas para una cultura científica*. Barcelona: Paidós.

López, E. & Kivatinetz, M. N. (2006). Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos? *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 209-240.

Lowenfeld, V. & Lambert, B. (2008). La importancia del arte en la educación. En V. Lowenfeld y B. Lambert (Coord.), *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis.

- Molina, S. (2010). El museo “La casa encantada” de Briones en la enseñanza de la historia: propuesta para una salida escolar para Educación Primaria. *Contextos educativos: Revista de educación*, (13), 71-82.
- Vigotsky, L.S. (2009). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Zabala, M. E. & Roura, I. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (11), 233-261.



# ¿CÓMO MOTIVAR A LOS NATIVOS DIGITALES PARA LE MEJORA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE? EL UNIVERSO WIX EN EL AULA

Cecilia M<sup>a</sup> Azorín Abellán

*(Universidad de Murcia)*

## **Introducción**

En la escuela de hoy, la inmersión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una realidad ineluctable. El nuevo escenario educativo se encuentra en el ciberespacio. Al respecto, el avance de las TIC y su uso en la *praxis* escolar, ha supuesto una revolución de los paradigmas. En este sentido, el profesor ha variado su función de mero transmisor y único poseedor del conocimiento a mediador, facilitador, observador, motivador y guía. Por otro lado, Internet emerge como una biblioteca virtual inmensa que permite el acceso a grandes cantidades de información y recursos de manera inmediata. Por tanto, el rol del alumno ha dado también un giro copernicano adentrándose en un papel mucho más activo y autónomo. Ya no se requiere que aprenda una información puramente memorística (puesto que tiene a su alcance millones de contenidos a un solo clic del ratón) sino que desarrolle un aprendizaje práctico, que tenga habilidades para la búsqueda de información, que haga un consumo selectivo de los medios y que apueste por el trabajo colaborativo.

El término nativo digital fue acuñado por Prensky (2001) para designar a aquellas personas que han crecido con la red y lo que ésta involucra, es decir, que han nacido en plena era tecnológica-digital. Debemos tener muy presente esta idea puesto que, actualmente, nos encontramos con alumnos que demandan el uso de la tecnología en las escuelas. En efecto, la utilización de nuevas herramientas en educación que propicien la interacción del alumnado con la tecnología, responde a los intereses de los propios nativos digitales que conforman las aulas contemporáneas. En opinión de Arnaiz y Azorín (2012), nos encontramos ante generaciones de alumnos eminentemente tecnológicas,

ávidas de aprender mediante la interacción con la tecnología en el aula y posicionadas a favor del formato digital frente al impreso.

### **Escuela inclusiva y TIC**

La utilización de las TIC en el marco de la atención a la diversidad hace extensivo el principio de equidad educativa. Se ha de avanzar hacia la construcción de materiales más accesibles, la formación del profesorado en TIC, la inclusión educativa y la experimentación en nuevas propuestas configurando un Diseño Universal para el Aprendizaje (Muntaner, 2010). En consecuencia, la escuela inclusiva apuesta por el desarrollo de buenas prácticas favoreciendo que todos tengamos las mismas oportunidades. Para ello, se ha de abogar por un currículum accesible para todos, que se ajuste a los diferentes estilos de aprendizaje, que enfatice las competencias y contenidos que realmente son relevantes y que responda a las necesidades de cada persona, de lo contrario, estamos construyendo un currículum rígido que provoca exclusión (Casanova, 2011). Es objeto prioritario, pues, considerar la heterogeneidad del alumnado como una situación normal del grupo-clase y programar actividades que atiendan a las demandas y necesidades de todos los alumnos/as, otorgando así una respuesta adecuada a la realidad educativa.

Las TIC pueden emerger en el centro como motor de avance y cambio hacia una escuela inclusiva que entienda las necesidades de todos. Según Alba (2012), la educación para todos no solo significa que todos los estudiantes estén en el sistema educativo o en las mismas aulas sino que todos aprendan y lleguen al máximo de su desarrollo posible, teniendo en cuenta las diferencias y otorgando respuestas didácticas que favorezcan la consecución de los objetivos educativos. Por ello, la escuela del siglo XXI, debe promover una educación democrática e inclusiva que garantice los principios de igualdad, equidad y justicia social para todos los alumnos (Arnaiz, 2012). A nivel educativo y atendiendo a los principios de la escuela inclusiva, el uso de las TIC favorece el desarrollo de materiales hipermedia e interactivos y posibilita una enseñanza mucho más dinámica, atractiva y personalizada (García, 2007):

3. *Dinámica*: la educación está sometida a constante cambio y, por su



propia naturaleza, es objeto de un gran dinamismo, lo que le otorga un carácter abierto a nuevas posibilidades. No podemos anclarnos en el pasado, en el uso de materiales impresos y estáticos como el tradicional libro de texto que no permite la interacción del alumnado de un modo activo ni le motiva, aspectos que, sin embargo, la Web 2.0 sí es capaz de ofrecernos.

4. *Atractiva*: el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje multiplica el interés del alumnado por la realización de tareas generando entornos de trabajo mucho más interesantes, motivadores y atractivos para ellos.
5. *Personalizada*: a través de la tecnología podemos facilitar la personalización de la enseñanza e individualización de las programaciones.

Asimismo, la educación inclusiva defiende la participación de todos los ciudadanos en igualdad de condiciones en la Sociedad del Conocimiento. A este respecto, las TIC no debieran convertirse en elemento de exclusión. Precisamente, el acceso igualitario a las mismas es lo que se promulga desde el marco de la escuela inclusiva. Entre las medidas que propone Cabero y Córdoba (2009), para favorecer la inclusión de la tecnología, se encuentran las siguientes: (1) *Presencia y acceso a las TIC*: la presencia de las TIC en todos los ámbitos de nuestra sociedad (empresarial, económico, institucional, educativo...) va *in crescendo*. Colateralmente, un gran problema que generan las TIC es la marginación de los colectivos que no tienen acceso a ellas (brecha digital) de forma que la *e-exclusión* digital se convierte en una *e-exclusión* social; (2) *Adaptabilidad y usabilidad*: los docentes debemos adaptar las actividades a la realidad educativa en la que nos encontramos, generando a su vez, materiales que tengan usabilidad, que sean prácticos y útiles para la vida cotidiana y que el propio alumnado los perciba dicha utilidad en su quehacer diario y (3) *Alfabetización digital* (necesidad de dominar diferentes tipos de códigos y lenguajes para participar de forma plena en la Sociedad del Conocimiento).

Según García y López (2012), resulta relevante reflexionar sobre los modos en que las TIC son utilizadas en la escuela como herramientas para apoyar que todos los niños y niñas puedan alcanzar su máximo desarrollo. Retomando esta última idea, se presenta la experiencia Santa Cecilia (Patrona de la Música) con la intención de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje e incentivar una mayor motivación del alumnado destinatario de esta propuesta a través de las TIC.

### **Objetivos**

- e) Diseñar, implementar y evaluar una propuesta didáctica para 6º curso de educación primaria utilizando la herramienta *Wix* como repositorio de contenido curricular en red.
- f) Valorar la idoneidad de la herramienta *Wix* y su potencial motivador en el alumnado objeto de la experiencia.

### **Metodología**

#### **Participantes**

La propuesta diseñada se ha realizado con 6º curso de educación primaria en un centro de la Región de Murcia con una muestra participativa de 25 alumnos (10 niños y 15 niñas), entre los que se encuentra una niña talento en matemáticas, un alumno con hipoacusia leve que requiere la utilización de un transitor de frecuencia modulada por parte de la docente para posibilitar la comunicación y un alumno de incorporación tardía al sistema educativo procedente de Ecuador.

#### **Instrumentos**

Los instrumentos para la recogida de información y evaluación que se han utilizado han sido los siguientes:

- a) *Asamblea*: la experiencia realizada ha tenido una duración total de 8 sesiones. En el ecuador de la misma, se realizó una asamblea a modo de reflexión colectiva del grupo-clase para conocer cómo estaba siendo percibida la experiencia, qué pensaban de la herramienta *Wix*, ventajas e inconvenientes que tiene su uso... Al finalizar la propuesta didáctica se volvió a realizar una asamblea en la que se destacaron aspectos

positivos del trabajo en el aula con las TIC.

- b) *Producciones de los discentes*: destaca la ficha sobre la lectura de Santa Cecilia, interpretación rítmica (juego “La mano loca”), ficha sobre el piano enrollable, dibujo de la audición “El Piano”, interpretación vocal de la canción Funga Alafia, coreografía danza Khassapikos y WebQuest Santa Cecilia.
- c) *Diario de sesiones*: a modo de registro de sesiones se fue anotando aspectos relevantes de la propuesta, anécdotas e incidencias surgidas durante la implementación de la unidad didáctica.
- d) *Ficha de autoevaluación*: instrumento para la autoevaluación del alumnado que supone reflexionar sobre la propia *praxis* y asimilación del grado de adquisición de las actividades trabajadas.

### **Procedimiento**

En educación primaria, la llegada de la festividad de Santa Cecilia supone una celebración musical en la que, la comunidad educativa en su conjunto, se moviliza y trabaja de forma colaborativa. Semanas de preparativos, ensayos de actuaciones musicales y talleres se suceden con asiduidad año tras año. Desde la asignatura de música, se incentiva que el 22 de noviembre sea celebrado por todos los cursos y trabajado como tópico transversal en todas las áreas. Con este hilo conductor (Santa Cecilia, Patrona de la Música), se propone una experiencia que usa las TIC (herramienta *Wix*) como máximo exponente de la innovación acometida.

Coincidiendo con la festividad de Santa Cecilia y su celebración en el centro escolar, se ha diseñado una experiencia didáctica en el aula de música relacionada con esta temática. En el entorno *Wix* denominado “Nuestra patrona de la música” se propone un *corpus* de actividades innovadoras, lúdicas e interdisciplinarias que fusiona tres aspectos principales: música, atención a la diversidad y TIC a través del formato hipermedia. En esta línea, se presenta una experiencia que utiliza la plataforma *Wix* como repositorio de contenido curricular, un espacio virtual para trabajar en el aula de música que a su vez, se enlaza mediante hipervínculo a un *edublog* y una *WebQuest* (materiales

creativos e inéditos) con la finalidad de trabajar con distintos recursos, herramientas y aplicaciones sobre el argumento de Santa Cecilia.

Concretamente, se ha implementado la unidad didáctica número cuatro que forma parte de la programación docente original elaborada por la maestra de música con una duración de ocho sesiones durante el primer trimestre. Se ha elaborado un dossier de actividades en el espacio virtual creado para la asignatura de música. A continuación, se detallan las actividades desarrolladas con una breve explicación del proceso seguido en cada una de ellas:

1.- *Visita el entorno Wix creado ad hoc:* para comenzar, nos desplazamos al aula de informática y distribuimos al alumnado por grupos heterogéneos (en este caso, tenemos una ratio de tres alumnos por ordenador). Accedemos a la siguiente dirección web; <http://cmariaazorin.wix.com/nuestra-patrona-#!/home/mainPage> que nos lleva directamente a la *página principal* de la aplicación Wix.



Figura 1. Captura de la página principal del espacio Wix

Una vez en ella, pinchamos a la imagen en cuyo margen inferior aparece la palabra *edublog* que nos lleva directamente al *edublog* “Nuestra Patrona” creado para esta experiencia, que se presenta y ubica en la siguiente dirección web: <http://nuestrapatronadelamusica.blogspot.com.es/>.

2.- *Lectura de Santa Cecilia y preguntas sobre el texto:* leemos el texto de Santa Cecilia que aporta una breve reseña sobre quién era ella y contestamos

a las preguntas que vienen en la ficha. Este material se encuentra disponible para su consulta en la página del *edublog* titulada “Lectura y preguntas sobre el texto”.

3.- *Interpretación rítmica y juego*: ensayamos la partitura con las secuencias rítmicas propuestas y jugamos a “La mano loca”. La maestra señala en la partitura con su batuta (en la pantalla del proyector) los compases a reproducir por el alumnado de forma desordenada para captar la atención del mismo, trabajar los reflejos y la capacidad de respuesta instantánea. Este material se encuentra disponible para su consulta en la página del *edublog* titulada “Juego de *La Mano Loca*”.

4.- *Presentación del piano enrollable*: exploramos las cualidades de este instrumento, ensayamos unas escalas para calentar la voz con el acompañamiento de este peculiar instrumento y completamos la ficha sobre el piano eligiendo la respuesta correcta en cada caso. Este material se encuentra disponible para su consulta en la página del *edublog* titulada “Piano enrollable portátil”.

5.- Audición “El Piano” de Michael Nyman: creamos nuestra propia obra artística en papel continuo según aquello que nos inspira la música. Después, reflexionamos sobre lo que hemos dibujado e intentamos darle sentido inventando una historia sobre nuestra creación pictórica y presentándola al resto de compañeros/as del grupo-clase a modo de exposición. Este material se encuentra disponible para su consulta en la página del *edublog* “Audición *El Piano* y dibujo libre”.

6.- *Canto de la canción “Funga Alafia”*: cantamos la canción Funga Alafia y le añadimos para su acompañamiento ritmos de percusión corporal (palmas, pies, rodillas y pitos). Esta canción se encuentra disponible para su consulta en la página del *edublog* titulada “Funga Alafia”.

7.- *Danza Khassapikos*: bailamos la coreografía de la danza griega *Khassapikos* (cogidos de la mano, rotamos posiciones y dibujamos una espiral en el espacio) procuramos que “todos bailen con todos”. La partitura y el vídeo-ejemplo se encuentran disponibles para su consulta en la página del *edublog* titulada “Danza Khassapikos”.

8.- *WebQuest Santa Cecilia*: consultamos dentro de nuestro entorno Wix la página titulada “WebQuest” y pinchamos en el pictograma que dice

“WebQuest” que nos lleva directamente a un enlace en el que nos descargamos las instrucciones para el seguimiento de la WebQuest sobre la patrona de la música.

9.- Ficha de autoevaluación: rellenamos la ficha de autoevaluación de la unidad didáctica “Nuestra Patrona”, disponible para su consulta en la página del *edublog* titulada “Autoevaluación”.

### **Diseño y análisis de los datos**

La propuesta didáctica llevada a cabo se ha basado en un diseño metodológico cuasi experimental de grupo único, realizándose asimismo y de forma principal un análisis cualitativo de los datos que se presentan de forma descriptiva así como el establecimiento de porcentajes y calificaciones a nivel cuantitativo obtenidas por el alumnado.

### **Resultados y discusión**

Los resultados se presentarán atendiendo a los objetivos propuestos.

- Objetivo 1: Diseñar, implementar y evaluar una propuesta didáctica para 6º curso de educación primaria utilizando la herramienta *Wix* como repositorio de contenido curricular en red.

Se ha diseñado, implementado y evaluado una programación didáctica mediante el uso de la herramienta *Wix* como repositorio idóneo de contenido que incluye materiales hipermedia. Esta herramienta permite crear una plataforma de contenido curricular disponible en el entorno virtual. Se ha constatado la utilidad e idoneidad de *Wix* como un medio accesible para todos así como fuente de aprendizaje, consulta y motivación para el alumnado de 6º de educación primaria.

- Objetivo 2: Valorar la idoneidad de la herramienta *Wix* y su potencial motivador en el alumnado objeto de la experiencia.

Durante el desarrollo de la experiencia se ha confirmado que interés, motivación, rendimiento y resultados del alumnado mejoran con la inclusión de herramientas digitales en la programación didáctica, siendo evidente el mayor grado de compromiso mostrado por el discente con el uso de materiales hipermedia (vídeo, imagen, audio, texto...) mediante la herramienta *Wix* y su combinación con los recursos tradicionales: instrumentos, fichas... El uso de

herramientas tecnológicas debe integrarse en el aula y también en el propio currículo mediante el establecimiento de pautas concretas y el diseño de programaciones que, verdaderamente, implementen las TIC en la rutina del aula. González, García y Gonzalo (2011) consideran que la *Web 2.0* representa una revolución social que ofrece múltiples herramientas digitales intuitivas y participativas. Un buen ejemplo de ello sería la plataforma *Wix*, una aplicación que tiene un gran potencial en el ámbito escolar permitiendo la utilización de recursos hipermedia. Se trata de un recurso gratuito capaz de crear vistosas páginas web en flash de forma online de la que podemos nutrirnos y beneficiarnos los docentes, renovando así nuestras programaciones con un aire mucho más actualizado y cercano a los intereses de los nativos digitales. *Wix* se configura como una herramienta útil porque permite mejorar la práctica docente (mucho más cercana al nativo digital) y es una aplicación idónea para que, los materiales utilizados en la clase de música puedan estar alojados en la red. Entre los aspectos más positivos del uso del universo *Wix* podemos destacar su sencillez, gratuidad, flexibilidad y accesibilidad.

El futuro de la educación pasa inevitablemente por su interacción con la tecnología. Es un hecho palpable que la educación ha cambiado su escenario pasando del entorno material al virtual, una metamorfosis que implica otorgar una respuesta adecuada a los nativos digitales que conforman las aulas de hoy día (Azorín y Arnaiz, 2013).

A continuación, se especificarán los resultados obtenidos a partir de los instrumentos de recogida de información y evaluación utilizados.

- a) Mediante las *asambleas* realizadas en la cuarta y última sesión, se ha reflexionado sobre la propuesta didáctica implementada y más concretamente, sobre la herramienta *Wix*. El alumnado piensa que *Wix* es una plataforma muy fácil de manejar y el 100% del grupo-clase considera que no hay ningún inconveniente en su uso sino más bien lo contrario, son todo ventajas pues según expresan los propios alumnos/as: “tener el material de la asignatura de música siempre disponible en la red supone no tener que asistir a clase con un libro más en la mochila”. La mayoría al completo admitió que prefieren trabajar con

las TIC y que les gusta más la dinámica de trabajo en ordenadores por pequeño grupo que utilizar el libro de texto impreso de forma individual como es lo habitual.

- b) En cuanto a las *producciones*, los resultados derivados de las actividades realizadas indican la gran acogida de la experiencia por parte del alumnado y la mejora de sus calificaciones respecto a la unidad didáctica inmediatamente anterior trabajada con el libro de texto (metodología tradicional). Los datos obtenidos en la evaluación de la unidad didáctica (10% Suficiente, 40% Notable y 50% Sobresaliente) mediante el uso de la herramienta *Wix* y sus posibilidades hipermedia, denotan el interés del alumnado por el uso de la tecnología a partir de actividades motivadoras presentadas en formato digital. En el desarrollo de la unidad didáctica anterior (unidad número tres con el uso del libro de texto impreso), las calificaciones obtenidas por este curso fueron inferiores, obteniendo los siguientes resultados: 25% Suficiente, 45% Notable y 30% Sobresaliente, cifras sustancialmente más bajas que las obtenidas en la propuesta que se presenta.
- c) Respecto al *diario de sesiones*, mediante la lectura de la información contenida en este instrumento se desprende que apenas ha habido problemas en el uso y manejo de la herramienta *Wix*. Únicamente hubo una incidencia en uno de los grupos con la llegada del alumno procedente de Ecuador que se incorporó al aula con la propuesta didáctica ya iniciada pero rápidamente fue acogido por un grupo y mostró un gran dominio de las TIC así como conocimiento de la herramienta.
- d) En relación a la *ficha de autoevaluación*, la calificación final que cada alumno se ha puesto coincide en el 90% de los casos con la nota obtenida. En este sentido puede afirmarse que el alumnado ha realizado un buen ejercicio de autoevaluación coincidiendo su opinión con los resultados conseguidos en la unidad didáctica.

## **Conclusiones**

La herramienta *Wix* facilita la aplicación de un diseño para todos que atiende adecuadamente las necesidades del alumnado, entendiendo la diversidad



como una característica que nos diferencia y enriquece. Una aportación singular que ha ofrecido esta experiencia es el uso de distintos recursos mediante hipervínculo generados en un mismo espacio virtual. Desde el entorno *Wix* se accede a la *WebQuest* y al *edublog*, lo que implica la publicación de distintas tareas y actividades en un único lugar. Como puede observarse se utilizan en una misma unidad didáctica o programación, diversidad de plataformas y aplicaciones que generan en el alumnado una verdadera motivación por aprender frente al tradicional y cotidiano libro de texto.

Es *conditio sine qua non* que el profesorado elabore actividades acordes a las generaciones actuales, lo que a su vez implica un constante compromiso, renovación y actualización de la competencia digital. Por tanto, los planteamientos metodológicos actuales asumen la omnipresencia de las TIC y la transformación habida en la sociedad a consecuencia de la propia revolución tecnológica, cuyos cambios generados han propiciado nuevas formas de difundir el conocimiento a través de la creación de materiales educativos en red.

En suma, la inclusión de la tecnología en las aulas y el currículo es absolutamente prioritaria para la atención a los nativos digitales que se encuentran actualmente en ellas. El uso de los medios tecnológicos, herramientas, plataformas, aplicaciones... que tenemos a nuestro alcance es el primer eslabón de una cadena que debe fraguarse para ofrecer una adecuada atención a la diversidad del alumnado. *Wix* puede considerarse favorecedora de la inclusión educativa mediante el diseño de materiales que atiendan la riqueza, la diferencia y la diversidad de todos. Los planteamientos metodológicos han de asumir la omnipresencia de las TIC y la creación de actividades realmente motivadoras mediante la *Web 2.0* (Azorín, 2012). Respecto al uso de estas herramientas en educación, Cela *et al* (2010) concluyen que hay muchas herramientas Web 2.0 que son desconocidas. En esta línea, la herramienta *Wix* podría considerarse una de ellas, siendo constatable su potencial innovador y, por ende motivador, para la mejora del propio proceso de enseñanza-aprendizaje de los nativos digitales.

## Referencias

- Alba, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. En Actas del Congreso TenoNEEt. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnaiz, P. y Azorín, C. M. (2012). El *edublog* como herramienta de aprendizaje para todos en el entorno virtual. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, (24), 1-12. Recuperado de <http://www.pangea.org/dim/revista24>
- Azorín, C. M. (2012). *Los edublogs como plataformas inclusivas: una propuesta didáctica para todos*. En Actas del Congreso TenoNEEt. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/cazorin2.pdf>
- Azorín, C. M. y Arnaiz, P. (2013). Tecnología digital para la atención a la diversidad y mejora educativa. *Etic@anet*, 1(18), 14-29.
- Cabero, J. y Córdoba, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista Educación Inclusiva*, 2(1), 61-77.
- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *CEE Participación Educativa*, (18), 8-24.
- Cela, K., Fuertes, W., Alonso, C. y Sánchez, F. (2010). Evaluación de herramientas web 2.0, estilos de aprendizaje y su aplicación en el ámbito educativo, 5(5), 1-22.
- García, F.J. (2007). Las escuelas inclusivas, necesidades de apoyo educativo y uso de tecnologías accesibles. Accesibilidad para alumnos con discapacidad intelectual. En *García Ponce, F. J. (coords.). Accesibilidad, educación y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: CNICE.

García, M. y López, R. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 277-293.

González, R., García, F. y Gonzalo, N. (2011). Los edublogs como herramienta facilitadora en comunidades virtuales de aprendizaje. *Relada*, (5), 248-256.

Muntaner, J.J. (2010). *De la integración a la Inclusión. Un nuevo modelo educativo*. En Actas del Congreso TecnoNEEt: 25 años de Integración en España. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. En Horizon MCB University Press, 9 (5), 1-6. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>



# IFAPI: ¿CÓMO SOIS? ¿QUÉ HACEIS? ¿QUÉ DECÍS?

Leonor Sáez Méndez

(Universidad de Murcia)



*Figura 1. Alumnos de primaria en el taller de Francés (es su tercer año)*

## **Introducción**

El proyecto IFAPI es una propuesta de innovación e investigación educativa para la incorporación de las segundas lenguas, aquí es concebida para infantil y primaria. Surge del trabajo conjunto entre los alumnos del C.E.I.P Cervantes y de los Estudiantes Erasmus de la universidad de Murcia. Se inició en el curso 2010/ 2011 y se programa hasta la llegada de estos alumnos a la ESO.

Desde Kant la cuestión antropológica de qué es el hombre se sustenta en tres preguntas que fundamentan la estructura del conocimiento, del sentimiento y de la ética. Los presupuestos que trabajamos gravitan en las dos últimas interpelaciones kantianas, junto con su escrito sobre la pedagogía.

Nuestro objetivo es ejercitar las actitudes afectivo-emocionales, cognitivas y éticas (trabajada esta última desde el concepto de la dignidad y la tolerancia) en la educación infantil y primaria. Se trata desde las L2 trabajar, por tanto, las relaciones cognitivas, afectivas y éticas con la cultura y las interacciones que estas tienen. Se propone no reducir el idioma sólo a una materia curricular, ya que todo idioma es comunicación con una cultura y sus habitantes. El objetivo

investigador es cotejar la actitud en las L2 en alumnos que realizaron el proyecto frente aquellos otros que no lo realizaron.

### **Descripción del proyecto**

"IFAPI" coge su nombre de unir las iniciales de los cinco idiomas comunitarios: Italiano, francés, alemán, portugués e inglés. El proyecto se ha llevado a cabo estos tres cursos en el Colegio Público Cervantes de Molina de Segura, realizándose con alumnos de infantil y primaria. Es un proyecto que nace con la idea de trabajar con estos alumnos la interculturalidad, así como los diferentes fonemas y entonación en esos cinco idiomas comunitarios. Los fonemas que se practican son los que observamos son dificultosos para hablantes de español. Ambos aspectos se trabajan para favorecer una actitud positiva en la incorporación de las segundas lenguas, se orienta en modelos didácticos para el tratamientito integrado de las lenguas y coge presupuestos kantianos como fundamentos.

### **Fundamentos metodológicos**

El contacto con los idiomas desde una edad muy temprana puede revertir en un aprendizaje más rápido, un mayor conocimiento de la lengua materna y un mejor rendimiento en otros ámbitos. Por eso diversos estudios al respecto apoyan la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana. Además de ser una base para aprendizajes ulteriores, el conocimiento precoz de idiomas influye en la actitud hacia otras lenguas y culturas. Las situaciones de plurilingüismo escolar temprano, que han sido investigadas por diversos proyectos de la UE, muestran que dichas situaciones no tienen un efecto negativo en el desarrollo cognitivo y lingüístico, ni suponen confusión entre lenguas. Por el contrario, debido al mayor desarrollo de la conciencia metalingüística, las estrategias de aprendizaje y la creatividad, podemos esperar que las situaciones de purilingüismo escolar temprano sean beneficiosas para el desarrollo cognitivo y lingüístico.

La puesta en práctica de este proyecto nace, además de lo anteriormente expuesto, de la reflexión sobre dos cuestiones que nos son observables en nuestros estudiantes adultos y adolescentes de L2:

1. Dificultades de alcanzar un equilibrio en las destrezas, potenciándose las destrezas reproductivas en detrimento de las productivas y
2. observación, en varios estudios, de la necesidad de empezar en los primeros años de la infancia con los diferentes fonemas.

Se trata, por tanto, de un proyecto de discriminación positiva para trabajar la prevención de dificultades constatadas, más que de propuesta para solucionar algunos problemas.

Ejercitar la habilidad para escuchar y manipular sonidos es facilitar la disposición positiva al hablar. Este es un medio para prevenir los miedos que se constatan en el aula. El entender el idioma como comunicación facilita el trabajo con la interculturalidad, no tanto en el conocimiento de datos culturales y costumbres sino en ver al otro como una persona con una identidad cultural diferente y capaz de despertar afectos positivos.

El trabajo se inserta en la búsqueda de innovaciones que surgen del contraste entre aprender una lengua o incorporar una lengua. La diferencia que aquí se apunta es a entender que todo proceso de incorporación de la lengua implica no solo el aprender la lengua, sino que está posibilitando el incorporar una nueva identidad<sup>11</sup>. Una nueva identidad que no es neurótica, porque no nos crea conflicto identitario, sino que orienta hacia nuevas puertas en la vida. Este

---

<sup>11</sup> Diego Marani (Marani, 2005) nos es de gran ayuda para entender otras dimensiones diferentes a esa instrumentalización de la L2. Se trata de buscar otras dimensiones que son las que nos llevan, realmente, a experimentar lo fascinante que puede ser el incorporar una lengua, el análisis de las otras identidades y de las nuestras propias. Este autor muestra metafóricamente ese maravilloso viaje que supone el incorporar un segundo idioma.

es el último objetivo en el que se debería orientar la transmisión de un idioma en el Siglo XXI.

Las nuevas necesidades lingüísticas demandan la preparación para espacios interculturales y posibilitan por tanto esta apertura del individuo a otras identidades. No se trata de formar a técnicos del lenguaje empobreciéndonos, sino que el desafío que tenemos los docentes de L2 es procurar los medios para que el individuo se abra a otras culturas, para que en términos kantianos nos acerquemos a lo que él definía como un ciudadano *cosmopolita* (Kant, 1997). Por ello, trabajamos la interrelación de los procesos cognitivos con las variables afectivas desde una metodología de la reflexión. La reflexión sobre el propio aprendizaje y la forma de hacer consciente dicho proceso, al tiempo que trabajamos la interculturalidad desde la comprensión del otro, no como sujeto de transacción económica, sino como persona de otra cultura, que nos despierte la curiosidad mediante el impacto de lo extraño y nos posibilita la empatía, para llegar a despertar vías de respeto y tolerancia.

Ese proceso de incorporación tiene fundamentos en el estudio de algunos escritos kantianos, más concretamente, en su tratado “Sobre Pedagogía” de 1803. Son presupuestos del autor: que todo idioma moderno precisa de aprenderse en una exposición en su medio y que todo plan de estudio para la educación debe hacerse de manera cosmopolita. Ambos presupuestos orientan a cómo trabajar la actitud, el sentimiento/las emociones, desde una perspectiva afectiva y desde una perspectiva ética, desde la tolerancia y la dignidad.

Por otra parte, desde el aspecto sociolingüístico los niños de 3 a 12 años están en un momento en el que, por primera vez, se les presentará un lenguaje como parte de un currículum escolar, como parte de las disciplinas del aula. Entendemos que puede ser de ayuda que se comience esta experiencia del idioma de manera extracurricular. Así los alumnos de infantil de 3 y 4 años pueden empezar a oír fonemas diferentes a los de su lengua materna y a reproducirlos, al tiempo que empieza a tener contacto con otras culturas de forma consciente. Con ello pretendemos potenciar una manera práctica de entrar en contacto con estos idiomas y con sus hablantes. Hablantes, que además, pueden servirles de modelos lingüísticos porque tienen las



características que el propio método marca como objetivo: incorporar un idioma para comunicarse y vivir en él.

Se pretende, por tanto, que este primer contacto con los aspectos interculturales y fonéticos se escenifique y modere como un encuentro. Un encuentro que, aunque se dé dentro de un aula, no está incluido de forma curricular, pues no forma parte de la PGA. Buscamos que aunque trabajamos en un contexto educativo, en un colegio, lo hagamos extracurricularmente. Pretendemos que ello les ayude en un futuro a corregir la falsa actitud: que aprender es aprobar una asignatura.

Por otra parte el que sean estudiantes Erasmus los que llevan la transmisión del idioma y no un profesional nos ayuda a despejar cualquier sospecha de que se trata de una asignatura y como mencionamos, a tener como modelos lingüísticos a una persona para quien el interés por la segunda lengua está unido a su interés por la cultura y a la interrelación con hablantes de ella, en definitiva, con estudiantes que entienden el aprendizaje del idioma como medio para vehicular su relación con otras culturas.

Resumiendo, desde estos fundamentos metodológicos pretendo configurar los siguientes objetivos docentes:

1. Trabajar la **actitud** a las segundas lenguas desarrollando canales empáticos con las diferentes culturas desde una perspectiva **afectivo-emocional**.
2. Posibilitar un proceso recíproco entre **identificación y descubrimiento** dados en procesos de interpelación entre personas de diferentes culturas. No solamente se pretende favorecer estos aspectos en los niños, sino también en los estudiantes Erasmus.
3. Se trata de que los **estudiantes Erasmus** mediante la experiencia alcancen **cotas de reflexión** en la sistematización que precisa una

lengua para ser transmitida, pero sobretodo a potenciar su actitud desde la perspectiva infantil.<sup>12</sup>

### **Desarrollo de los talleres**

En la figura 1 están un grupo de niños de primero y segundo de primaria durante un taller de francés, como se puede observar son varias las procedencias culturales de estos alumnos y de ahí la riqueza del colectivo. En la actualidad los talleres se realizan en las aulas de primaria de 2º y de infantil para poder disponer de más espacio sin mobiliario escolar y de pizarras digitales.

#### Población en la que se realiza:

Respecto a la configuración del centro donde se lleva a cabo es, como decimos, en el Colegio Público Cervantes de Molina de Segura. Una gran parte del alumnado como manifiesta la foto procede de otras culturas diferentes a la autóctona. Esto nos ha proporcionado diversas ventajas:

1. Varios de los participantes al no tener como lengua de la familia el castellano, han vivido o están viviendo la necesidad de incorporar un idioma para comunicarse, sin sentir todos los miedos a los que nos enfrentamos adultos y niños más mayores. Está suponiendo una riqueza añadida.
2. Poder reproducir con mayor facilidad los diversos sonidos por tener un mayor número de fonemas.
3. Pero además han hecho de transmisores y han ayudado a sus compañeros a reproducir los sonidos.

Este proceso de aprendizaje de los compañeros no pertenecientes a la cultura autóctona, que los alumnos del Colegio Cervantes (tanto los procedentes de la

---

<sup>12</sup> Este aspecto se ha puesto de manifiesto tras haber puesto en práctica el proyecto. Por tanto, no fue uno de los objetivos a priori pero ha resultado serlo tras el desarrollo de los talleres. Varias de nuestras Erasmus nos han comentado que los miedos de algunos niños les ayudo para reflexionar sobre los suyos propios

cultura autóctona, como los procedentes de otras culturas) están teniendo la suerte de vivir en el aula con la naturalidad y la espontaneidad propia de su edad, se ve reforzado con la presencia de Erasmus que viven una experiencia similar, pero ahora como adultos. Además queremos destacar la discriminación positiva que representan los Erasmus como extranjeros, pues ellos transmiten por su experiencia, como estudiantes universitarios, que vivir en otro país y aprender otro idioma una fuente de enriquecimiento. Esto ayuda a que algunas experiencias que pueden ser traumáticas, por haber vivido tratos discriminatorios y racistas, tengan un contraste<sup>13</sup>. Este contraste, tiene dos aspectos, es decir que ser extranjero puede tener aspectos positivos, pero además se ha manifestado la riqueza que supone el hablar otras lenguas, tanto para la reproducción de fonemas y en la entonación, como en la disposición. En los alumnos de segundo de primaria se empiezan a observar vergüenzas o miedo al error, lo que les provoca dificultades para incorporar una lengua y estas disposiciones no son tan claras en los niños procedentes de culturas que tuvieron que aprender el español en el colegio.

#### Duración de los talleres

Respecto a la duración del proyecto ésta está en función de los objetivos del mismo, como decíamos en la introducción, pretendemos observar el impacto que los talleres tendrán en la población de alumnos que tomaron parte de forma continuada. La medición de la experiencia pretendemos llevarla a cabo cuando lleguen a la ESO, para ello estamos elaborando unos cuestionarios, fundamentalmente de variables afectivas, en base a las experiencias que vamos recogiendo en los talleres.

#### Secuenciación en los talleres

El desarrollo de las actividades, en el primer y segundo año, se llevaron a cabo en el horario escolar con lo que la participación del alumnado fue de su totalidad, pero debido a dificultades organizativas, tanto del número de estudiantes Erasmus que se precisaban, como de ajustes de la PGA acordamos el año pasado que los talleres en el curso 2012/2013 se hiciesen

---

<sup>13</sup> Esta experiencia la hemos tenido este año, hemos tenido la suerte de contar en el taller de francés con una estudiante erasmus de Argelia Souhila Saffa y ha sido para los niños procedentes de culturas árabes e incluso para las familias una fuerte motivación y orgullo y por tanto una mayor vinculación al proyecto.

fuera de esa franja horaria. Esto tiene la ventaja que el número de alumnos es menor y los talleres tienen más repercusión, pero tienen de negativo que una parte del alumnado no toma parte. Se ha decidido el mantenerlo en horario no escolar para potenciar el sentimiento que no se trata de una actividad curricular, que incorporar un idioma tiene otras repercusiones que las distintas materias que se imparten en el colegio no comparten.

La frecuencia es de dos sesiones por año e idioma. Por lo que nuestro objetivo es trabajar el impacto, ese instante que nos marca, frente a lo que sería una actividad continuada, mediante él pretendemos crear una huella. También partimos del presupuesto kantiano que todo contraste aviva la atención y posibilita el recuerdo. Son varias las vivencias que mediante el impacto han marcado el perfil profesional o han orientado la necesidad intelectual de un individuo. Pero a este impacto le añadimos la repetición de que cada año se reavive la experiencia para que no sea aislada y pueda olvidarse<sup>14</sup>. Por ello procuramos crear en los escolares ese momento especial en el que un extraño, un extranjero viene a visitarlo una vez al año, ha enseñarles a decir algunas palabras en su idioma y a contarles cosas de su vida cotidiana en su país. Los talleres tiene dos fases de 30, 45 ó 50 minutos dependiendo de la motivación en el aula y la edad: una fase primera de presentación, trabajo fonético e interculturalidad y una segunda fase de activar conocimientos y afectos.

### Planificación y ejecución

#### Primera sesión:

El alumno Erasmus durante su introducción debe usar palabras claves como: estoy estudiando en la **universidad**. Soy **extranjero/a**. He venido a España para **hablar** español porque **me gusta** tal o tal autor, o porque quiero hacer tal cosa etc. **Europa**, etc.

1. En primer lugar la/el estudiante Erasmus introduce su país, sitúa la capital. Y cuenta algo que impacte: p.e. que viene del país de la

---

<sup>14</sup> Hemos observado en este año con respecto al anterior que los alumnos de segundo de primaria estaban expectantes con el IFAPI, como ellos dicen, preguntando cuándo y qué idioma será el primero este curso. No sabemos si dicha expectativa tiene que ver con la evolución madurativa de la población o con el impacto causado durante los dos años anteriores

Pizza, o de tal equipo de fútbol, o donde hay muchas montañas, etc. Los dos primeros años lo introducíamos con un mapa de Europa y luego con uno del país desde un atlas colgado en la pared. Este año al contar con las pizarras digitales hemos incorporado las TIC y la repercusión ha sido mucho mayor. Entendemos que es más impactante, pero también facilita el canalizar la atención con la imagen y sobretodo la relación a tiempo real. Poder presentar mapas que se superponen etc, Una vez terminada la fase de introducción del país pasamos a la fase donde nos centramos más en la fonética. La/ el estudiante explica que hoy es su cumpleaños y que quiere contarles que le han regalado. Esta idea es la que estructura esta parte. Ella cuenta que le han regalado una serie de objetos y que quiere enseñarles sus nombres en su idioma. En infantil se lleva a cabo solo con cartas con dibujos, no hay grafía. 1º nombra los objetos enseñando las cartas y lo repiten todos, luego pone las cartas sobre la mesa y ella nombra las cosas y los niños tienen que señalarlas. Para terminar vuelven a repetir las y para concluir cantan todos la canción de cumpleaños feliz en el idioma que corresponda, se despiden dan las gracias en el idioma que correspondan y acaba la actividad. En primaria trabajan con las cartas y con grafía y en la parte que tienen que tienen que identificar los sonidos, estos añaden además identificar las grafías también.

### Segunda sesión: activar conocimientos

En cuanto a los contenidos se repiten los de la primera, con la misma secuenciación pero todo desde los conocimientos de la sesión primera. Se estructura con las siguientes preguntas: ¿Os acordáis de cómo me llamo? ¿De dónde vengo? ¿Por qué era famosa mi ciudad? ¿Qué me habían regalado?

### Materiales

La elaboración de los materiales se ha realizado con la colaboración de profesores de los diferentes idiomas que han buscado una serie de palabras

que contienen fonemas que son dificultosos para los hablantes de lengua española. También tratamos en hacer coincidir dichas palabras en los distintos idiomas, aunque esto ha presentado algunas dificultades y optamos por dar prioridad a la dificultad de los fonemas. El número de palabras con el que iniciamos el experimento era de un total de 12, pero hemos tenido que seleccionar 6 o 7. Para ello influyó que un número tan amplio reducía la eficacia y era difícil de mantener la atención con niños de 3 a 8 años.

En la valoración de las actividades realizadas durante estos tres cursos escolares se han ido introduciendo las variaciones tanto en contenidos como en metodología debido a ciertas dificultades que se nos han planteado y que hemos tenido que ir reestructurando. Está también previsto que conforme vaya aumentando la edad de los participantes subiremos el número de palabras y se introducirán una rima corta con el fin de practicar la entonación, así como una canción que sustituya a la de cumpleaños feliz.

## **Conclusiones**

Los resultados finales no podemos obtenerlos hasta dentro de 4 años, pero si contamos con algunos resultados parciales que no dejan de ser importantes:

1. Los participantes muestran cada año más curiosidad por los datos y referentes culturales que se les transmiten. Realizan preguntas y participan más.
2. Aumenta la capacidad de retención de información de los diferentes países. No se trabajan estos idiomas siempre con estudiantes de la misma nacionalidad. Por ejemplo la sesión de francés la han hecho una francesa, una argelina y una suiza. La de alemán dos alemanas y una austriaca, etc. Esto ha supuesto no solo una novedad, sino que aumento la curiosidad.
3. Las estudiantes de idiomas, Psicólogas infantiles, pero sobretodo pedagogas o profesoras de educación infantil y primaria han sido las que han logrado captar mas la atención y motivar.

Para terminar me quedo con dos conclusiones a las que llegó nuestra primera erasmus alemana, que era profesora de educación infantil, Cathrin Laduga: “la forma de participar los niños en la incorporación de los fonemas alemanes, libres de miedos y prejuicios, ha sido para mí un modelo de aprendizaje” “Los niños de otras naciones eran puentes para motivar a los de aquí, porque eran mas libres, hacían de transmisores y les ayudaban”.

### **Referencias bibliográficas**

Kant, I. (1977a). *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kant, I. (1977b). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kant, I. (1977c). *ÜberPädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kant, I. (1977d). *Kritik der Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Marani, D. *Como ho imperato le lingue*. Milán: Bompiani, 2005.

Olmo, M. y Aguado Odina, T. (2009) *Educación Intercultural, perspectivas y propuestas*. Madrid: Eitorial Universitaria Ramón Areces.

Pommerin-Götze. (2001) *Interkulturelles Lernen. Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch 2. Teil*, 973-986.

Wygotski, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

Acevedo Muñoz, MG. y Rios Becerril J.G. *Estrategias para mejorar el lenguaje oral en el niño preescolar*. Recuperado 20 de Octubre de 2010

DrisAhmed, M (2011). *Interculturalidad: Actividades para desarrollar en infantil y primaria*. Recuperado el 20 de Marzo de 2013, de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf)

Educarm –Semana intercultural CEIP Pintor Pedro Flores (2011). *Semana Intercultural: todos somos hijos de la tierra*. Recuperado el 20 de Marzo de 2013 [http://www.educarm.es/admin./semana intercultural CEIP Pintor Pedro Flores](http://www.educarm.es/admin./semana%20intercultural%20CEIP%20Pintor%20Pedro%20Flores).

Equipo de audición y lenguaje. *Materiales para trabajar las habilidades fonológicas*. Recuperado el 20 de Octubre de 2011. [http://centros.educación. Navarra.es/creena/recursos/guiastatdah/pdf](http://centros.educación.navarra.es/creena/recursos/guiastatdah/pdf).

Instituto de la mujer. (2002) Háblame de Ti. Recuperado 15 de Noviembre de 2012, de [http://www.Aulaintercultural.org/IMG/PDF/Hablamne\\_de\\_ti.pdf](http://www.Aulaintercultural.org/IMG/PDF/Hablamne_de_ti.pdf)



# EL APRENDIZAJE POR EXPERIENCIAS: UN EJEMPLO BASADO EN LA EDUCACIÓN VIAL

Nuria Caballero Navarro, Cristina Peñaranda Martínez

*(Universidad de Murcia)*

## **Introducción**

Los niños desarrollan su pensamiento matemático recopilando gran cantidad de conocimientos sobre temas interesantes para ellos. Y...si los niños desde pequeños aprenden así, ¿por qué los maestros no enseñamos partiendo de experiencias que nos encontramos en la vida real?

Cuando se trata de aprendizajes académicos los docentes nos basamos en un modelo de enseñanza desarrollado en la clase y centrado en trabajar contenidos que aparecen en un libro sin aprovechar la utilización del contexto más próximo. Hasta el momento, aun no hemos conocido a ningún piloto que haya aprendido su trabajo desde la teoría, a ningún cocinero que se haya instruido memorizando recetas, etc. ¿Por qué en el colegio se enseñan conocimientos teóricos y no proporcionamos éstos desde la práctica utilizando el entorno?

A través del aprendizaje por competencias se pretenden conseguir, entre otros, los siguientes objetivos:

- Enlazar los conocimientos teóricos con el entorno próximo al alumnado.
- Adquirir los conocimientos de forma lúdica.
- Solucionar problemas mediante la observación y manipulación del entorno.

Vamos a poder solucionar problemas de la vida real, disfrutando con sus compañeros, y por lo tanto los niños estarán más motivados, y gracias a ello podremos trabajar de mejor manera tanto el profesor como los alumnos. Así, favorecerá la adquisición de contenidos de los alumnos y cambiaremos la manera de trabajar con los alumnos, ya que el profesor será como una guía que podrá ayudarles, pero la resolución de problemas la realizaran ellos

mismos, y por lo tanto trabajarán de manera cognitiva, usando el razonamiento y pudiéndolo justificar en las situaciones reales.

Así lo apoya la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, título 1, capítulo 1, artículo 13), así como el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (artículo 3) establecen, entre otros, los objetivos para la etapa de educación infantil, destacando el desarrollo de los siguientes en nuestra experiencia:

- Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- **Conocer su propio cuerpo** y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- **Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.**
- **Relacionarse con los demás** y adquirir progresivamente elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- **Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.**
- **Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas**, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Y a su vez lo considera Alsina (2012a), señalando que es preciso enseñar matemáticas desde un enfoque globalizado en el que se tendrá en cuenta la interdisciplinariedad con otras áreas y la intradisciplinariedad de los contenidos matemáticos. La interdisciplinariedad es la relación de las matemáticas con otras áreas de conocimiento y con el entorno, mientras que la intradisciplinariedad es entendida como la relación entre los contenidos y los procesos matemáticos.

Y si a su vez se trabaja mediante el juego, los cuentos, las canciones, los cuales forman parte de la vida cotidiana de los niños y niñas, suponen recursos de gran valor para trabajar los contenidos y procesos matemáticos y contribuir al desarrollo de la competencia matemática.

Saá (2002), expone el gran potencial de los cuentos y las canciones para trabajar los contenidos matemáticos en el aula de Educación Infantil. Según Saá (2002) “en los cuentos y las canciones los contenidos matemáticos se encuentran íntimamente entrelazados entre sí e igualmente entrelazados con los contenidos de otras áreas de conocimiento” (p.15). En este sentido, Saá (2002) propone el trabajo matemático en el aula con cuentos y canciones, ya que con estos recursos es posible trabajar conceptos temporales, propiedades y relaciones de objetos y colecciones, cantidades discretas y continuas y nociones espaciales.

Del mismo modo, los juegos permiten abordar todos estos contenidos de manera lúdica. En el juego el niño y la niña ponen en marcha una serie de procesos internos promovidos por la acción motriz, o simplemente por la manipulación de objetos, que le permiten establecer relaciones con el espacio, el tiempo, los objetos y los demás, constituyendo esto la base para el trabajo de las matemáticas.

Todo esto convierte a los cuentos, las canciones y los juegos en un recurso de primer orden para trabajar las matemáticas con el alumnado, ya que aparte de formar parte de su vida cotidiana y, por tanto, es un medio significativo, es altamente motivador. Sin embargo, el docente ha de matematizar primero esos cuentos, canciones y juegos para poder sacar de ellos el máximo provecho.

### **Metodología**

A continuación describimos la metodología a seguir para el desarrollo de esta experiencia dentro de un aula.

### **Trabajo previo en el aula**

El trabajo previo dentro del aula se desarrollará a través de una asamblea en la que las maestras fomentaremos la motivación de los alumnos sobre el tema de la educación vial. Para ello, utilizaremos el cuento del “duende mágico” que está directamente relacionado con la educación vial. Este cuento trata de un duende que sale de una cajita y cambia todas las señales de tráfico provocando una revolución en el país mágico donde se encontraba. A través de

él, pretendemos que los niños entren en contacto con lo que posteriormente se encontrarán en un contexto de la vida real adaptado a sus necesidades como es un parque de educación vial.

Entraremos en contacto con las formas que tienen las señales (círculo, cuadrado y triángulo) puesto que posteriormente habrá actividades relacionadas con estos conceptos geométricos, así como también hablaremos sobre las medidas que podemos realizar con nuestro cuerpo (palmo, pie...) ya que, a lo largo de la excursión también le pediremos que realicen distintas mediciones utilizando este tipo de bases para medir.

Otro aspecto que desarrollaremos en la asamblea será el planteamiento de preguntas, puesto que en la excursión van a tener la oportunidad de formularse a un policía local de la provincia de Murcia.

Finalmente, les comunicaremos a los niños la excursión que se va a realizar y repasaremos, como antes de cualquier excursión, las normas implantadas en clase para las actividades que se realicen fuera del colegio.

### **Trabajo en contexto**

Al llegar al parque infantil de tráfico todos los años se sentarán en círculo al igual que hacemos cuando estamos en clase para la realización de las asambleas.

En primer lugar, le explicaremos las actividades que vamos a desarrollar en el trascurso de la excursión así como le presentaremos al papá de un niño de la clase cuya profesión es policía local, el cual se ha ofrecido voluntario, para hablarle sobre el tráfico de la ciudad y contestar a todas aquellas preguntas que los niños formulen.

Una vez haya finalizado la parte en la que interviene este profesional del cuerpo de seguridad del Estado, observaremos el contexto que nos rodea, hablaremos sobre las distintas señales que observamos, su forma y color, explicaremos el significado de algunas de ellas, etc.

Finalmente, haremos grupos de tres niños para el desarrollo de las actividades propuestas cuyos resultados deberán plasmar de forma sencilla en una hoja aportada por las maestras.

**Tabla 1.** Algunos contenidos y procesos matemáticos que se trabajar en un parque de educación vial.

	Resolución de problemas	Razonamiento y demostración	Comunicación y representación	Conexiones
Razonamiento lógico	-¿Cómo son las señales que vemos? ¿Qué diferencia hay entre una señal de stop y una ceda el paso? Para ello, le enseñamos las preguntas.	-¿En qué señales encontramos el color rojo? ¿Hay señales con el fondo azul?	-Describir en voz alta a sus compañeros los rasgos de una señal de tráfico que ellos seleccionen.	<u>Lenguajes:</u> <u>comunicación y representación.</u> interpretación de las distintas señales que observamos. <u>Conocimiento del entorno:</u> observar aquellas cosas que nos aportan información sobre la educación vial y que no son señales de tráfico como por ejemplo los pasos de peatones.
Numeración y cálculo	-¿Cuántas señales hay a nuestro alrededor? -¿Cuántas señales son azules?	Argumentar si hay más señales azules que rojas.	Expresar cuantitativamente que pueden establecerse (por ejemplo: hay más señales azules que rojas. Representar gráficamente las señales de una colección. (por ejemplo: número de señales azules.)	<u>Conocimiento del entorno:</u> observar con más detalle nuestro entorno. <u>Lenguajes:</u> <u>comunicación y representación.</u> Argumentar de forma oral las respuestas aportadas.
Geometría	-¿Qué formas tienen las señales que hemos estado comentando?	Justificar las formas geométricas	Expresar oralmente el tipo de formas que tienen las señales.	<u>Conocimiento del entorno:</u> observar con más detalle nuestro entorno.
Medida	¿Cuántos palmos mide la señal de STOP?	Seleccionar el mejor procedimiento (pie, palmo...) para medir las distintas señales.	Explicar el procedimiento seleccionado para medir las señales. Representar los datos en un papel.	<u>Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:</u> hablar de las distintas partes del cuerpo utilizadas para medir. <u>Lenguajes:</u> <u>comunicación y</u>

				<u>representación.</u> Explicación de los procedimientos seguidos.
<b>Estadística y probabilidad</b>	¿Cuántas cosas hay en el parque de educación vial que midan menos de tres palmos? ¿y más?	Razonar como se pueden organizar los datos obtenidos	Describir los datos recogidos después de medir. Representar los datos en un diagrama de barras.	<u>Conocimiento del entorno:</u> observar con más detalle nuestro entorno.

Una vez trabajadas estas cuestiones, los niños realizarán con las bicicletas un trayecto, a través de un circuito, que ellos mismos elegirán para llegar al punto indicado respetando lo que indican las señales. Con esta actividad, se pretende que los niños entren en contacto con lo aprendido manteniendo una primera cercanía con la orientación espacial.

Un alumno de la clase, retomando la función del policía local que hemos conocido, ejercerá el papel de agente de circulación indicando a sus compañeros determinadas indicaciones. El papel de ser policía se irá rotando constantemente con la finalidad de que todos los alumnos se familiaricen con este oficio.

### **Trabajo posterior en el aula**

Para poder complementar los contenidos adquiridos, al regresar al aula comentaremos los resultados de cada grupo así, como analizaremos lo aprendido por cada uno. Seguidamente, cada niño destacará aquello que le ha llamado la atención con la finalidad de despertar la curiosidad en aquellos alumnos que no hayan centrado su atención en esos aspectos.

También realizaremos señales con el fin de asentar lo aprendido y las distribuiremos por el colegio indicando un breve recorrido.

Las maestras también les presentaremos la siguiente página web: <http://www.educapeques.com/secc/educacion-vial-para-ninos-a-traves-de-juegos.html>, en la cual encontramos juegos a partir de los cuales seguir

trabajando la educación vial, así como las formas geométricas, los colores de las señales, etc. de manera que ampliaremos los conocimientos adquiridos hasta el momento. Este juego estará al acceso de los niños durante todo el curso escolar en el rincón del ordenador.

### **Resultados**

Destacar, que la experiencia no se ha llevado a la práctica sino que solo es una propuesta de trabajo y por lo tanto no existen resultados en este momento. No obstante, nos encantaría de que se pudiera llevar a la práctica y poder observar todas las consideraciones y resultados que obtengamos.

### **Discusión y conclusiones**

Como conclusión, cabe decir que con este tipo de metodología se pretende favorecer en los alumnos el descubrimiento de los diferentes entornos, así como facilitar su inserción en ellos de manera participativa.

Otras ventajas que encontramos en el trabajo mediante experiencias son: ampliación de sus conocimientos sobre el mundo, trabajo autónomo, mejoran la capacidad para resolver problemas, potencia la creatividad, realzan la motivación, etc.

¿Qué mejor manera de aprender? En la que podemos descubrir conocimientos a través de la manipulación y de situaciones vividas, en la que se quedarán mucho más reflejadas en los niños y por lo tanto esos conocimientos no se olvidarán, e ir dejando a un lado la metodología de aprender conceptos teóricos sin más.

Toda la experiencia parte de un enfoque globalizado que favorece la conexión entre varios tipos de contenidos matemáticos y sobre todo, como se usan los procesos matemáticos para ayudar a los alumnos de las primeras edades a comprender los conocimientos matemáticos: la resolución de problemas, a través de la formulación de preguntas que invitan los niños y niñas a hacer pequeñas investigaciones, usar el razonamiento y la demostración, potenciando que expliquen, justifiquen, argumenten y razonen las acciones y los descubrimientos que hacen, y en algunos casos que lo comprueben; la comunicación y la representación, incentivando la expresión verbal de las acciones hechas y su representación gráfica; y finalmente, las conexiones con

otras áreas curriculares, además de las conexiones implícitas entre los diferentes bloques de contenido.

Por ello, Este nuevo planteamiento curricular implica partir de un enfoque mucho más globalizado que no se limite a los contenidos de una única área, sino trabajar de forma integrada, explorando como se potencian y usándolos sin prejuicios. Además, exige trabajar para favorecer la autonomía mental del alumnado, potenciando la elaboración de hipótesis, las estrategias creativas de resolución de problemas, la discusión, el contraste, la negociación de significados, la construcción conjunta de soluciones y la búsqueda de formas para comunicar planteamientos y resultados. En definitiva, pues, se trata de ayudar, a través de los procesos de pensamiento matemático, a gestionar el conocimiento, las habilidades y las emociones para conseguir un objetivo a menudo más cercano a situaciones funcionales y en contextos de vida cotidiana que a su uso académico. Entramos de pleno, pues, en la noción de alfabetización matemática, que se define como la capacidad del individuo para identificar y comprender el rol que juega la matemática en el mundo, para emitir juicios bien fundamentados y para comprometerse con la matemática, de manera que cubran las necesidades de la vida actual y futura de dicho individuo como un ciudadano constructivo, interesado y reflexivo.

### **Referencias bibliográficas**

- Alsina, A. (2010). La “pirámide la educación matemática”: una herramienta para desarrollar la competencia matemática. *Aula de Innovación Educativa*, 189,12-16.
- Alsina, A. (2012). Hacia un enfoque globalizado de la educación matemática en las primeras edades. *Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 80, 7-24.
- Alsina, A. (2012b). Más allá de los contenidos, los procesos matemáticos en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 1(1), 1-14.
- Castro, E. (2006). Competencia matemática desde la infancia. *Revista Pensamiento Educativo*, 39(2), 119-135.



# LA APORTACIÓN LITERARIA Y CULTURAL DE CALVIN Y HOBBS EN EDUCACIÓN PRIMARIA. POSIBILIDADES DIDÁCTICAS

Eduardo Encabo Fernández <sup>(1)</sup>, Mariano García Urrea <sup>(1)</sup>, Isabel Jerez Martínez  
<sup>(2)</sup>

*((1) Universidad de Murcia, (2) Universidad de Castilla-La Mancha)*

## Introducción

Ácida, mordaz, astuta y sobre todo muy divertida, tomando únicamente las virtudes más evidentes de la obra de Bill Watterson puede entenderse cómo ésta se ha convertido, por méritos propios, en un referente de culto para los amantes del cómic en todo el mundo. Con tales credenciales no es de extrañar que el pequeño *Calvin* y su amigo de peluche *Hobbes*, se hayan abierto un hueco en los estantes especializados de nuestro país, donde antes reinaban las tiras del genial Forges y el siempre audaz personaje de Quino, Mafalda. Y es que si hay una palabra que defina el sustrato inherente al carácter ibérico esa es sátira. Prensa, literatura, poesía, pintura, televisión e incluso las actuales redes de la información, ningún medio de comunicación o expresión en nuestro territorio nacional se ha librado a lo largo de nuestra historia de ese toque de humor e ironía que nos caracteriza; tanto es así que la obra representativa de la literatura española fuera de nuestras fronteras es una sátira de las novelas de caballería, el ideal de amor cortés y la sociedad de la época entre otras muchas cosas; nos estamos refiriendo, por supuesto, a *Don Quijote*.

Con este carácter presenta Watterson, sus creaciones donde cada trazo puede acabar en el cinismo más incisivo o la matización más directa, como el inocente comentario de un niño que sin tapujos no teme decir lo que piensa. Pero no es ese el único mensaje que puede encontrar el lector en las peripecias de estos dos inseparables compañeros vitales. Cuando este sobrepasa el detallismo que presentan las viñetas, inusual en este tipo de cómics, y recupera el aliento tras

el desternillante sentido del humor apreciable, seguramente su atención se centre en el multitudinario legado cultural del que hace gala el autor en toda la obra. Literatura, Arte, Filosofía, Antropología, Política, Religión..., en cada viñeta puede esconderse una referencia que ponga a prueba los conocimientos y la sensibilidad cultural del lector, sin pretensiones, solo por el hecho de enriquecer aún más una experiencia placentera, para darle esa satisfacción que proporciona la agudeza del ingenio descubridor de secretos no tan evidentes, o simplemente por la necesidad de mostrar aquello que ha marcado tanto el carácter del autor, que quiera este o no le acompañará de por vida. A continuación, reseñamos una selección de tiras que tienen relación con el ámbito educativo.

### Alusiones a la educación

Quizá pueda considerarse uno de los temas centrales dentro de la compilación llamada "Felino Maniaco Homicida" ya que en esta obra muchas de las viñetas reflejan aspectos o conceptos relacionados con la experiencia educativa. Ejemplo de ello son la siguiente selección de las mismas.





Tiras 1 y 2 relacionadas con pensamiento creativo y divergente

*Pensamiento creativo y divergente.* En esta tira Calvin presenta, indignado, el resultado obtenido en un dibujo de unidos los puntos. Tal indignación proviene del hecho de que el dibujo ha resultado ser un pato, cuando parece ser que el niño en realidad no quería dibujar un pato, o al menos no uno con esa forma y características. Se plantea la cuestión sobre cuanta libertad creativa se permite realmente a los niños en las actividades que realizan tanto educativas, como lúdicas cuando estas están diseñadas por adultos, pero además aquí aparece reflejado mucho mejor el matiz diferenciador entre niño y adulto, cuando Calvin deja claro que no solo ha dibujado un pato, sino que ha dibujado la imagen que la entidad corporativa diseñadora del juego entiende por ave acuática. Hay que destacar la resolución que el niño da al problema creativo que ambos tipos de juego le plantean, decidiendo realizarlas de una manera totalmente diferente, libre y personal. Claramente queda expuesto el concepto de pensamiento divergente en primer lugar como una capacidad imprescindible que debe ser fomentada en el desarrollo educativo infantil, y segundo como una alternativa a esas actividades diseñadas con un margen de acción demasiado acotado.



Tira 3 relacionada con el valor de la educación

*El valor de la educación.* Éste es uno de esos ejemplos en los que queda totalmente desmentida la opinión de que los cómics son una cosa exclusivamente para niños, donde las apariencias engañan los sentidos del lector mostrando algo que a priori presenta un aspecto infantil y desenfadado, pero que en realidad esconde una compleja y más que polémica cuestión. Ya mencionamos con anterioridad que *Felino Maniaco Homicida* es un cómic donde se habla mucho sobre la educación, por lo que no podía faltar el pilar maestro, si se nos permite el juego de palabras, que sustenta toda la teorización existente sobre la misma, es decir: ¿qué valor tiene la educación? Son tantos los matices teórico que encierra esta simple tira cómica, que probablemente sería necesaria una conferencia solo para ella. Por tanto haciendo uso exclusivo de aquello que salta a la vista, la secuencia planteada aquí por Watterson puede ser utilizada como recurso introductorio a una actividad de debate precisamente sobre la cuestión acerca del valor de la educación. A partir de la misma siempre se puede elevar la complejidad de la discusión añadiendo matices tales como: ¿por qué se empieza a educar a partir de cierta edad?, ¿por qué se enseñan las cosas que se enseñan?, ¿quién decide que se enseña? Etc.

## Aportaciones literarias

La misma creación literaria del autor es en sí un ejemplo del bagaje literario poseído por este, a la vez que una pequeña muestra del legado que la palabra escrita supone para la historia de la civilización.



Tira 4 relacionada con la literatura infantil

*Títulos de textos de literatura infantil.* Como ha podido apreciarse hasta ahora las imágenes narrativas de Watterson se atreven a poner bajo su crítica lupa las estructuras de cualquiera movimiento cultural. Y por supuesto si el protagonista de tus historias es un niño pequeño no se puede pasar por alto sus primeros escauceos lectores, ocasión inmejorable para hablar de la literatura infantil. La tira presenta a Calvin emocionado diciendo a su padre que tiene que comprarle un nuevo libro que acaba de salir, cuyo título con aspecto de trabalenguas rimbombante deja al padre hecho polvo en el sillón, mientras medita en cómo quienes escriben esos libros no tienen en cuenta lo desesperante que puede ser para los padres el tener que leérselo a sus hijos. La sátira presentada por el autor es un buen objeto ejemplificador de lo que en ocasiones supone la literatura infantil, como las cosas que nos atraen de niños por sus chocantes palabras, nos parecen absurdas a medida que crecemos y nuestros gustos cambian. Aunque siendo más críticos podríamos decir que esos títulos de literatura infantil en realidad se mantienen dentro de nuestras preferencias adultas, solo que enfocados por la sociedad y las modas hacia



nuevos objetos que se adecuan mejor a los deseos mercantiles dentro de un estatus económico.



Tira 5 relacionada con la reflexión literaria

*Reflexión literaria, recepción de los textos, exceso de academicismo.* La última viñeta seleccionada de las dedicadas a la educación refleja algunos de los problemas que pueden encontrarse sobre todo en los niveles más elevados del ámbito académico y cultural. En la historieta aparece Calvin escribiendo una redacción junto a su inseparable felino Hobbes, al cual le comenta que ha descubierto un particular disfrute en la realización de tales ejercicios lingüísticos. Según su recién adquirida visión sobre la habilidad redactora, no se escribe con la intención de esclarecer las incógnitas que desvelan las mentes académicas, sino todo lo contrario, para hacer que ideas banales parezcan importantes y elaboradas enmascaradas tras oscuros razonamientos. De este modo insta a su amigo a leer la reseña que acaba de escribir mientras se jacta de tener las puertas de la academia abiertas gracias a esta práctica. Gracias al planteamiento presentado por Watterson la tira ilustrada presenta un abanico interesante de posibilidades que pueden ser usadas dentro de un aula. Una reflexión literaria relacionada con las formas de escritura puede ser un gran tema de inicio para una clase de lengua, por ejemplo, la cual podría derivar en cuestiones un poco más complejas como la recepción de textos: ¿Por qué un texto nos atrae más que otro o nos resulta más difícil que otro?, ¿tiene que ver con nuestra capacidad de comprensión o influye la manera en

que está escrito? De ahí podría pasarse a los abusos que conlleva el exceso de academicismo, concluyendo en cómo la claridad expositiva y redactora deberían ser primordiales en cualquier trabajo académico.

### Aportaciones filosóficas

Expresada de forma directa mediante frases célebres, insinuada a través de alusiones de autoría reconocida o bien disfrazada de simples gestos, sin acompañamiento verbal alguno, la Filosofía también hace acto de presencia en muchas de las tiras dibujadas por el autor. Historia de la filosofía, ética, estética, existencialismo, Watterson se atreve con casi cualquier rama de pensamiento como puede verse a continuación.

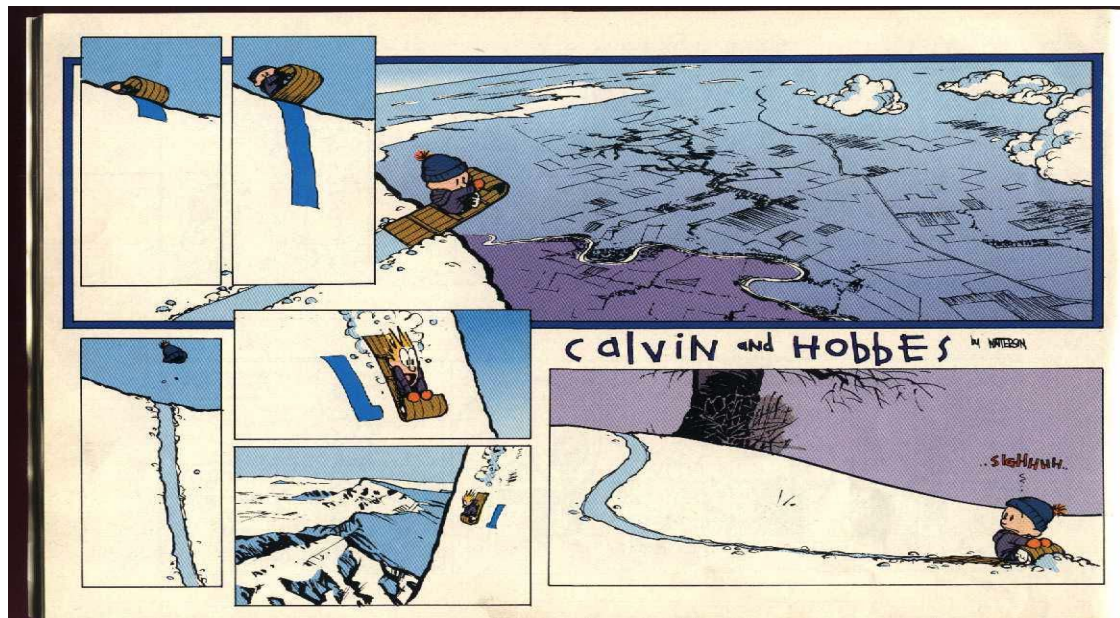


Tira 6 relacionada con la Filosofía

*Explicación irracional de las cosas.* La siguiente tira cómica guarda una singular relación tanto con la anterior, como con la última de las referidas a la educación, en ella Calvin pregunta a su padre la causa del viento, a lo que éste le responde con algo completamente fantástico que es "el estornudo de los árboles"; el niño cuestiona la respuesta pero cuando su padre le dice que la verdad es mucho más compleja, este acepta la explicación sin miramientos hasta el punto que llega incluso a compartirla con su amigo Hobbes. Watterson mezcla en esta secuencia su reflexión sobre cómo recibimos la información con la de los límites del gusto literario, mostrando una personal explicación del origen del mito en la cultura humana. Pero el mito, que surge en primer lugar

como una explicación sencilla de la naturaleza y las cosas que nos rodean, ha dejado paso a su tradición oral para convertirse en una compleja estructura literaria madre de la narración novelesca.

### Relación con el ámbito de la imaginación



Tira 7 relacionada con la imaginación

*Imaginación.* El problema de la percepción de la realidad es una de las cuestiones que más quebraderos de cabeza y teorías ha suscitado dentro de las corrientes pertenecientes a la lógica, la epistemología y la filosofía de la ciencia. La obsesión por descubrir la verdadera estructura de las cosas y el modo en que los seres humanos se relacionan con ellas o hasta qué punto son capaces de comprenderlas es el objetivo de los pensadores que dedican sus vidas e ideas a tales ramas de estudio, donde la razón es soberana y señora de todas las capacidades inherentes al hombre. Pero si de lo que hablamos es de literatura entra en juego una cualidad especialista en distorsionar aquello que la razón se empeña en ordenar, dicha cualidad es la imaginación. Tan importante como la capacidad de expresarse de forma escrita, es tener una imaginación rica y despierta. Por seguir un poco con el paralelismo racionalista y tomándonos la licencia de parafrasear de forma creativa el kantiano emblema entonado por los idealistas trascendentales, podría decirse<sup>7</sup> que en literatura la



escritura sin contenido imaginativo está vacía, y la imaginación sin las palabras es ciega. Por eso, tomando como objeto la viñeta aquí presentada, que mejor manera de acabar esta exposición sino con una manifestación metafísica y meta teórica de la imaginación. Metafísica en el sentido de que aquí la imaginación va más allá del propio dibujo y la historia imaginada por el autor para desvelarnos su capacidad imaginativa y la importancia que para él tiene la imaginación al haberla convertido en su mejor forma de expresión; y meta-teórica porque la situación plasmada sobrepasa lo que teóricamente, cada uno de nosotros, entendemos por imaginación y la imaginación del autor, para mostrar lo que es capaz de imaginar un niño imaginado.

Por tanto estas viñetas, la obra al completo de Bill Watterson, pueden usarse como un excelente recurso para trabajar la imaginación en un aula de Educación Primaria, para diseñar actividades que pongan de manifiesto el valor de la imaginación en la literatura y en cualquier aspecto de la vida cotidiana. Porque de imaginación es de lo que se trata, de imaginar proyectos que pretendemos poner a prueba en la realidad, ya que de la imaginación surge la creatividad y con la creatividad es con lo que nos enfrentamos a lo desconocido.

## **Conclusiones**

La aportación que hemos realizado ha tratado de reflejar el espíritu relacionado con la innovación educativa. Para ello, hemos optado por el cómic como recurso, y más concretamente, hemos hallado en las tiras de Calvin y Hobbes, un ubérrimo material que, sin duda, tiene vinculación con la formación de personas. Mediante el recorrido multidisciplinar que hemos apuntado, se ha podido comprobar que los contenidos de estos cómics tienen que ver con la Filosofía, con la Literatura, con el Arte o con un carácter más genérico, con el mundo cultural sin dejar de lado, la estrecha vinculación e incitación a la imaginación.

Pese a no tener una edad concreta recomendada, hemos apreciado que tienen cabida en el nivel de Educación Primaria, y que procuran que las competencias básicas puedan ser desarrolladas, a la vez que suponen una incursión en el

mundo del conocimiento, y son un recurso lúdico para propiciar el aprendizaje. Los personajes de Bill Watterson incluyen en sus tiras gran cantidad de información literaria y cultural que tiene que ser aprovechada por los educadores, ya que pueden constituirse en un excelente pretexto para aproximarnos al mundo de la literatura, al mundo del Arte o al ámbito del pensamiento.

El recorrido realizado implica, dentro de la sencillez del nivel al que va dirigido, un amplio espectro de conocimiento que, sin duda, hace que los educadores repensemos nuestras posibilidades, sobre todo, en lo que concierne a los recursos que puedan ser utilizados en las aulas. La relación que se pueda establecer entre Calvin y Hobbes con otros personajes de cómic, o las alusiones e inferencias que contienen sus tiras, tienen que propiciar el necesario debate acerca del replanteamiento de determinadas sesiones docente y la posibilidad de incidir en la globalidad del proceso formativo.

Por consiguiente, defendemos nuestra propuesta de inclusión en la dinámica docente del cómic, y estimamos que Calvin y Hobbes es un material propicio para ser incluido como recurso en el desarrollo de las programaciones de aula y por qué no, puede servir como hilo conductor de interesantes sesiones relacionadas con disciplinas instrumentales y transversales que van a redundar en la formación íntegra e integral del alumnado.

### **Referencias bibliográficas**

Barbieri, D. (1993). *Los lenguajes del cómic*. Barcelona: Paidós.

Colomer, T. (2011). *Introducción a la literatura infantil y juvenil (edición revisada y ampliada)*. Madrid: Síntesis.

García-Rivera, G. (1995). *Didáctica de la Literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.

Gasca, L. y Gubern, R. (1991). *El discurso del cómic*. Barcelona: Cátedra.

Gubern, R. (1974). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona: Península.

Pérez-Díaz, E. (2007). *El escritor frente al mito de un niño lector*. Madrid: Anaya.

Watterson, B. (1990). *Calvin y Hobbes*. Madrid: Mario Ayuso Editor.



# LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS EN UNA WIKI COMO HERRAMIENTA DE TRABAJO EN COMPENSACIÓN EDUCATIVA

Francisco Javier Ballesta Pagán, Raúl Céspedes Ventura

*(Universidad de Murcia)*

## **Introducción**

En menos de cuatro décadas se han producido más cambios a nivel tecnológico que en todo lo que llevamos de historia, convivimos con tecnología que queda desfasada en apenas dos años y se nos exige por tanto, una constante renovación, un constante reciclaje conceptual, prácticamente a tiempo real para poder responder a cambios sociales en una sociedad digital que además modifica el acceso, uso e interacción con la tecnología más allá que la escuela y en un entorno socio-cultural, formativo e informativo muy amplio (Bautista, 2007; Ballesta, 2009; García Areito, 2009; San Martín, 2009), lo que se denomina “brecha digital” entre escuela y sociedad, a la que debemos prestar atención porque puede ser determinante a la hora de conseguir nuestros objetivos educativos. En nuestro caso, trabajamos en un aula ocupacional donde los alumnos vienen de entornos socio-culturales difíciles y con una actitud desfavorable y desafiante hacia el profesorado, compañeros y comunidad educativa en general. No son alumnos desconectados de los hábitos de jóvenes de su edad, frecuentan medios digitales, ordenadores, móviles, televisión y otros dispositivos como el resto de jóvenes que puede que no los tengan en casa, pero de una manera u otra acceden a ellos o los propios medios se ocupan de llegar a los alumnos como podemos ver a modo de ejemplo en el estudio reciente de Marta, Martínez y Sánchez (2013) sobre la presencia de Coca-Cola en Tuenti. En cuanto a su uso, en los jóvenes en general y según los últimos estudios, prevalece el uso individual y personal, según su elección, intereses y formación, destacando el interés formativo e informativo (Rubio, 2009), aunque estudios como el de Zheng y Cheok (2011) y el de Colás, González y Pablos (2013) nos alertan de

que es necesario actualizar estos datos debido a los rápidos cambios que genera la tecnología actual.

En nuestra experiencia, nuestro propósito es acercar al alumno a los contenidos educativos a través de las TIC, intentando además potenciar su actitud crítica hacia los medios, vemos necesario este trabajo dado que hoy en día nos invade gran variedad de informaciones, en diversos soportes que transmiten ideas, sugerencias, y decisiones que terminan configurando la realidad personal, la social, la cultural y la educativa de los ciudadanos del S. XXI (Ballesta, 2007). Nuestros alumnos acceden a la información, a su formación, en gran manera a través de los medios, medios que además influyen como hemos dicho en la construcción de su realidad, en sus preferencias y en sus intereses (Ballesta y Lozano, 2007).

#### Focalización del problema y objetivos

Nos encontramos por un lado una generación de alumnos que se desenvuelven en un entorno digital como no lo ha hecho ninguna otra generación hasta ahora, que además, piensan y generan preguntas y respuestas de forma distinta a sus profesores (Prensky, 2001), y por otro lado los medios de comunicación se han adaptado a estas características y bombardean a nuestros alumnos con productos mediáticos que responden a la idea de la no-transparencia y que hacen necesario un consumo activo de los mismos.

Trabajamos con alumnos en alto riesgo de abandono escolar, dentro de un aula ocupacional. Alumnos que han sido convencidos para volver al sistema educativo, brindándoles la posibilidad de asistir a un aula con contenidos y medios más atractivos para ellos. Nuestra labor es mediar entre esa programación adaptada a sus inquietudes y competencias, y estos alumnos en situación especial, que a pesar de haber sido convencidos no están muy dispuestos a sentarse a trabajar y mucho menos a estudiar. Al ponernos a trabajar con ellos, nos encontramos por tanto con un fuerte rechazo al entorno escolar, una actitud desafiante, falta de respeto al profesorado y una desmotivación total por aprender, esforzarse y trabajar en clase. Tras dos trimestres intentando trabajar con ellos, las faltas de asistencia se repiten, la continuidad se hace prácticamente imposible, los alumnos no prestan atención

en clase y lejos de participar, sus esfuerzos se dirigen a boicotear las clases. Así, en este punto llegamos a formularnos las siguientes preguntas: ¿Cómo podemos conseguir que estos alumnos, que han ido alejándose de la escuela hasta casi abandonarla, vuelvan a tener interés por los estudios? Dado que son “nativos digitales” y los medios de comunicación son parte de su día a día, ¿Nos podría servir la Enseñanza de los Medios de Comunicación para motivar a estos alumnos y despertar en ellos el interés por su formación? ¿Hay alguna posibilidad de trabajar en un entorno digital que sea atractivo para ellos y en el que se sientan competentes?. De estas preguntas, surge el problema de investigación y se puede formular mediante la siguiente pregunta:

¿Podría ayudar la Educación para los Medios de Comunicación, en un escenario digital de aprendizaje, a motivar a alumnos con alto riesgo de abandono escolar a regresar al sistema educativo despertando en ellos un interés suficiente y necesario por su formación?

Tras el planteamiento de nuestro problema de investigación nos planteamos dos objetivos principales.

6. Recuperar en alumnos de perfil absentista el interés por la escuela.
7. Conseguir que los alumnos reflexionen sobre el consumo de los contenidos mediáticos.

## **Metodología**

Dado que lo que buscamos es una mejora en la práctica dentro del aula, aplicando un entorno digital en el que trabajar unos contenidos específicos a través de la colaboración de los sujetos implicados en el trabajo en la misma, utilizamos una metodología próxima a la investigación-acción (Latorre, 2007), combinado con metodologías cuantitativas, con la finalidad de descubrir si a través de un entorno digital, una wiki y blogs, donde los alumnos se sientan cómodos y competentes, pueden acceder mejor a unos contenidos, en este caso relacionados con la Educación para los Medios. Hemos considerado importante y significativo para los alumnos este contenido, debido a que la influencia de los medios aumenta día a día a medida que aumenta su capacidad de difusión y las posibilidades de acceso por parte de los alumnos

(Ballesta y Guardiola, 2002). Nuestra experiencia se ha realizado en un aula ocupacional, una de las cuatro modalidades organizativas de Compensación Educativa en la Región de Murcia, en España, recogida en la Resolución de 13 de septiembre de 2001 de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad. Según esta resolución, “Las aulas ocupacionales de compensación educativa constituyen una medida organizativa de promoción educativa, que se sitúa en el marco de la compensación de desigualdades en educación y cuyo objetivo es garantizar la atención educativa y favorecer la integración escolar del alumnado con las características descritas, propiciando el desarrollo de las capacidades incluidas en los objetivos generales de etapa para hacer posible, en su caso, su incorporación a un programa de Garantía Social o a un programa de Diversificación Curricular”. Esta aula, tiene la peculiaridad, de tener alumnos que ya han repetido uno o dos cursos, están desescolarizados o en grave riesgo de abandono escolar, en situaciones familiares y sociales desfavorecidas, y lejos de poder alcanzar los objetivos de la educación obligatoria a pesar de haberse adoptado medidas de atención a la diversidad para favorecer el alcance a los mismos.

#### Modelo integrador de Educación para los Medios de Comunicación

Para incorporar los contenidos elegidos al entorno digital donde van a trabajar los alumnos hemos buscado un modelo integrador de la Educación para los Medios. Decidimos que el más apropiado para nuestro trabajo era el modelo que se fundamenta en los trabajos de Masterman (1993). Este modelo arranca con la idea de representación o de la no-transparencia, que asume que los medios siempre nos muestran una construcción de la realidad, una realidad inventada, aún intentando ser objetivos, los medios siempre se quedan en el intento, más o menos acertado, de describir la realidad pero obviamente, son incapaces de ofrecer un reflejo exacto de la realidad que intentas describir. Al no existir observadores neutros, exentos de valores y prejuicios, tampoco hay informaciones neutras, ya sean impresas, de palabra o en imágenes. “Los medios son sistemas simbólicos (o de signos) que necesitan ser leídos de manera activa y que no son reflejo incuestionable de la realidad externa ni se explican por sí mismos” (Masterman, 1993, p. 36). Por tanto, tendremos que



facilitarle a nuestros alumnos recursos para poder consumir los medios con una actitud crítica y personal, de forma activa, sin dejar que éstos actúen por sí mismos. Teniendo en cuenta la idea de la no-transparencia, resulta imprescindible evitar una lectura pasiva de los medios adquiriendo los valores y prejuicios de los comunicadores. “La educación para los medios tiene que dirigirse a incrementar el conocimiento del alumno sobre cómo funcionan los medios, cómo producen significado, cómo están organizados, cómo son parte de la industria de construcción de la realidad y cómo esa supuesta realidad ofertada por los medios es interpretada por quienes la reciben” (Masterman, 1993, p. 184). Estableceremos entonces, siguiendo el trabajo de Masterman, tres ámbitos para trabajar los medios de comunicación: el texto, la audiencia y la producción. Cuando hablamos de texto, nos referimos a los productos de los medios y trabajaremos el tipo de texto, con sus significados denotativos y connotativos, así como su estructura, valores implícitos y conexiones con otros textos. Respecto a las audiencias del texto, habrá que enseñar a los alumnos a identificar el tipo de audiencia a la que se dirigen los productos. “Si importante es la tarea de desentrañar a quién se dirige un texto, más aún lo es formar al alumno como consumidor activo y crítico de los textos mediáticos” (Area, 1998, p. 66). La producción atiende a la elaboración del texto, los medios que se utilizan para elaborarla, los intereses que hay detrás, las empresas que poseen los medios, cómo se organiza la producción y qué lenguaje se usa. El modelo integrador sugiere además que se trabaje tanto el análisis de los productos mediáticos como la elaboración de los mismos, no sólo tiene que incluir actividades de lectura de los medios, sino que es recomendable que ellos mismos construyan contenidos aplicando sus conocimientos en los tres ámbitos que hemos descrito: texto, producción y audiencia.

#### Soporte: Wiki y Blogs

Como soporte para los contenidos, diseñamos una wiki que a su vez agrupaba los trabajos realizados en los blogs de los alumnos del aula. Nuestra wiki, alojada en la dirección: <http://jovenesperiodistas.wikispaces.com>, nos permite obtener en una sola plataforma los tres usos más frecuentes de Internet en los docentes según J. Adell (2004), Internet como “biblioteca”, en nuestro caso la usamos también como “videoteca”, Internet como “imprensa”, e Internet como

“canal de comunicación”. La wiki, nos sirvió de soporte y punto de encuentro para desarrollar la mayor parte de la experiencia.

Para poder realizar tareas cercanas a la producción mediática y concretamente a un periódico digital, decidimos utilizar blogs personales para cada alumno y agruparlos todos en un espacio. Para tal fin diseñamos una wiki dentro de wikispaces, un servicio muy apropiado para fines educativos y con un modo muy intuitivo de crear y personalizar espacios. Nuestra wiki tiene todos los apartados básicos (Home, cambios recientes, páginas y archivos, miembros y administrar wiki) y además nosotros hemos incluido las páginas necesarias para realizar nuestras actividades. La idea es que la wiki sirva de punto de encuentro de alumnos, profesores y resto de colaboradores, en el que se proponen actividades, se realizan, se exponen, se evalúan y se comentan. Así, fuimos proponiendo de forma secuencial tareas en las que se trabajaba cada uno de los aspectos que queríamos trabajar basándonos en el modelo integrador de Masterman. Elaboramos una tarea compleja, compuesta por pequeñas tareas que consistían en comprobar qué es lo que aparece en las portadas de los periódicos (tarea 1), inventar un grupo mediático y resolver cuatro escenarios periodísticos basándose en las características ideológicas y económicas del grupo inventado (tarea 2), reflexionar sobre la burbuja de filtros de Internet (tarea 3), y realizar un reportaje sobre lo que se ha trabajado durante toda la experiencia (tarea 4).

#### Instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos de recogida de información se ven justificados por el fin de llegar al mayor grado de comprensión de los procesos y relaciones que se daban en el aula. El enfoque metodológico estuvo basado también en las aportaciones de la bibliografía especializada en estudios cualitativos cercanos a la investigación-acción (Lewin, 1946; Kemmis, 1989; Elliott, 1993 y 1981; Latorre, 2007; Tójar y Matas, 2009). Así realizamos las siguientes tareas:

- g) Recogida y análisis de documentación de los alumnos: La experiencia se realiza durante la tercera evaluación, terminando prácticamente, por lo que el nivel de competencia curricular ya está bastante definido después del recorrido que hemos hecho desde el comienzo del curso. Para completar esta información, el Departamento de Orientación pone a nuestra disposición los

informes psicopedagógicos de cada alumno donde se muestran aspectos importantes referentes al historial académico, asistencia a clase, actitud respecto al ámbito educativo y las características del entorno socio-afectivo en el que se encuentra.

- h) Encuestas: Utilizamos la herramienta ofimática online de Google Docs para confeccionar encuestas e incrustarlas en la wiki. Así les hemos pasado una encuesta antes de comenzar a trabajar para comprobar qué saben sobre los medios de comunicación y hasta qué punto ponen en práctica su actitud crítica hacia estos. Luego, al finalizar, les pasamos otra encuesta para comprobar si se había producido algún cambio tras nuestra intervención.
- i) Entrevistas individuales semiestructuradas: Realizamos entrevistas tanto al inicio, como al final de la experiencia para complementar los datos recogidos de los cuestionarios y de la observación diaria (Latorre, 2007, p.70).
- j) Seguimiento de asistencia a clase: Puesto que el aula es parte de un programa para evitar el absentismo, y uno de los objetivos que planteamos en la investigación era el de despertar en los alumnos el interés por la escuela, decidimos incorporar los datos de asistencia a clase como indicador de su interés por la actividad y para seleccionar la muestra a analizar al finalizar la intervención.
- k) Apartado de valoración en la wiki: En este apartado, además de recoger la asistencia de los alumnos, incluimos un seguimiento de la realización de las actividades y las tareas de los alumnos por medio de unas tablas de doble entrada en las que están las actividades que han realizado y el día en el que las hicieron, así como la valoración final de los alumnos con un comentario del equipo docente.
- l) Reportaje final: Durante la experiencia, trabajamos entre otras cosas la producción de medios, por tanto, vimos muy oportuno una evaluación en forma y fondo, es decir, expresando lo que han aprendido mediante un género periodístico, que en este caso es el reportaje. Este reportaje, lo propusimos además antes de las entrevistas finales, por tanto sirvió para recapitular y ordenar sus ideas para la entrevista final.

m) Diario del profesor: Utilizando de nuevo la herramienta de ofimática web Google Docs, preparamos 10 documentos de Word compartidos con los alumnos y con el equipo de investigación, cada una correspondiente a cada una de las semanas en las que se realizó la intervención.

## **Resultados**

Hemos agrupado los resultados arrojados por los instrumentos descritos anteriormente en cuatro grupos que tratamos a continuación:

¿Qué esperaban aprender?

En la entrevista que realizamos al principio de la investigación pudimos observar en los alumnos una actitud acorde a las características de los participantes de la investigación. Los alumnos no consumen medios, al menos activamente, por lo que ven la temática importante, pero poco interesante. A ninguno le gusta informarse activamente de las noticias, ni siquiera de temas que pueden ser interesantes para ellos, así en la entrevista expresan claramente <<no me interesan los medios, ahora mismo no>> o <<veo difícil aprender algo porque a mí estas cosas no me interesan>>. En cuanto a las expectativas, también de la entrevista, observamos que esperan aprender a extraer la verdad de los medios, a elaborar un periódico digital, simplemente esperan informarse de lo que pasa en el mundo en el transcurso de la actividad o a ser redactores. Vemos como hay algo de actitud crítica y algo de práctica, esperan aprender a consumir medios y a elaborarlos, por tanto es una buena actitud, o al menos predisposición para empezar la actividad y conseguir los objetivos que nos hemos propuesto desde el análisis y la práctica. Respecto al entorno que hemos elegido para trabajar, Internet y concretamente la wiki y el entorno Google, los alumnos piensan que es mejor para ellos, más fácil y menos costoso, puesto que están acostumbrados a él. Lo acogen positivamente y en ningún momento lo rechazan o lo ven complicado a pesar de que están aprendiendo a manejarlo ahora.

¿Qué han aprendido?

De los resultados del cuestionario y de la entrevista realizada a los alumnos seleccionados como muestra del aula ocupacional al principio de la

experiencia, podemos extraer que los alumnos conocen los medios a nivel de usuario bajo, y los usan muy de vez en cuando. De las funciones que normalmente se atribuye a los medios: formar, informar y entretener, los alumnos hacen mención a la informativa, y en cuanto a los medios que conocen, los nombran casi todos e inciden especialmente en los ordenadores, haciendo mención a Internet como el medio que más usan e incluso el mejor medio para acceder a la información. Respecto a los grupos mediáticos, desconocen su existencia, no saben qué son o por lo menos no se refieren a ellos como grupos mediáticos. Al preguntarles en el cuestionario por quién o qué decide lo que sale o no sale en la prensa, no saben qué responder o responden por sentido común diciendo que el que decide es <<el jefe>>, o <<el redactor jefe>> porque les suena. Respecto al uso que hacen de los medios, utilizan sobre todo Internet, el ordenador. Apenas ven los periódicos y los telediarios, consumen televisión para ver series y películas, pero mucho menos que el ordenador donde pueden encontrar todo tipo de contenidos que satisfacen sus necesidades mediáticas. Al comienzo de la actividad sabían la diferencia entre prensa digital y prensa escrita, sin embargo, en lo que se refiere a los géneros periodísticos, no sabían diferenciar entre una noticia y un artículo de opinión. Vemos que en el transcurso de la tarea compleja, tarea tras tarea, van asimilando los conceptos que les proponemos. En la tarea 1 detectan la no-transparencia de los medios y dentro de la dimensión de la audiencia, han visto como la prensa intenta transmitir unos valores que no van con ellos. En la tarea 2, a través de los distintos escenarios, los alumnos trabajan la dimensión de la producción, se convierten en parte de un grupo mediático y utilizan la información para lograr unos fines concretos y con unos intereses bien claros. Y en la tarea 3 descubren los filtros de información en Internet, el medio que más utilizan, y hacen sus propios juicios de valor respecto a esta realidad. Por último, en la tarea 4 han hecho una recapitulación decente de los contenidos, dentro de sus posibilidades, y una valoración muy interesante que tratamos en el apartado 3.4. En el cuestionario y la entrevista realizada dos meses después de la inicial, se observa que el concepto de medios de comunicación ha evolucionado. En este caso, mencionan la función de informar y entretener, e incluyen toda la parte económica de los medios recalcando que viven de la información, es su materia prima y la utilizan para

obtener beneficios económicos. Respecto a los grupos mediáticos, los alumnos son conscientes de su existencia y la influencia que ejercen respecto a la información que producen. Aún confunden en la definición grupo mediático y medio de comunicación, pero lo importante es que tienen una idea global de ambos, saben que están relacionados, que son los protagonistas de nuestra actividad, que existen unos dueños de los medios que son los que deciden lo que se publica y cómo se publica, y por tanto, juegan un papel clave en las dimensiones de texto, audiencia y producción del modelo que hemos utilizado. Respecto a los géneros periodísticos, que trabajamos en la elaboración del apartado de documentación de la wiki y sobretodo de la tarea 2, los alumnos demostraron conocerlos al final de la tarea compleja, al menos los que trabajamos más que fueron la noticia, el artículo de opinión, la entrevista y el reportaje. En la pregunta práctica del cuestionario donde se les pide que indiquen el género periodístico más apropiado para cubrir una información concreta, el 100% de los alumnos responde correctamente, por lo que podemos ver que el grado de adquisición de estos contenidos es óptimo.

Respecto a su actitud crítica en relación con los medios de comunicación

Su actitud crítica ha estado presente durante toda la actividad, no podemos saber si ha evolucionado o no por la naturaleza de la investigación y sus limitaciones, pero sí hemos podido observar que en la entrevista previa, respecto al concepto de representación del que parte el modelo de Educación Para los Medios de Masterman, los alumnos sugieren que los medios <<no dicen siempre la verdad porque buscan publicidad>>, porque <<buscan intrigar a la audiencia>>, o simplemente porque no pueden decirla ya sea porque <<es confidencial (secreto)>> o porque <<la realidad cambia>> y no les da tiempo a transmitirla a tiempo real, por tanto se ven obligados a escoger qué publicar y publican lo más importante según ellos. Por tanto, vemos que son conscientes de la no-transparencia de los medios, y esto es un buen comienzo para lograr que realicen lecturas activas, personales y críticas de los medios. Respecto a la representación, los alumnos no están conformes, piensan que no es justo que sólo aparezcan los famosos, políticos, fútbol, y creen que sería mejor si diesen toda la información, sin seleccionar. En este caso, dan su opinión abiertamente, pero ellos mismos durante la entrevista, deducen que informar de todo lo que

pasa, de forma global, a tiempo real y objetivamente, es prácticamente imposible. Respecto a la producción, algunos alumnos hacen referencia a la confección de artículos grandes y pequeños que se corresponden con un supuesto interés directamente proporcional a las dimensiones del artículo. Son alumnos que no tienen reparos en expresar su opinión, a pesar de no argumentar en la mayoría de los casos. Lo que hemos conseguido durante la experiencia es dotar a los alumnos de esos argumentos necesarios para expresar una opinión fundamentada sobre los medios de comunicación en sus dimensiones de texto, audiencia y producción, y esto podemos constatarlo en los artículos que han ido publicando en sus blogs y por consiguiente, en la wiki.

¿Con qué sensación se han quedado?

Como hemos visto anteriormente, las expectativas de los alumnos respecto al trabajo que íbamos a realizar eran bastante bajas, si bien, esperaban aprender algún contenido procedimental, el interés por los medios de comunicación y en general, por trabajar era bastante bajo. De las observaciones realizadas en clase, en la tarea 4, en el cuestionario final y en la última entrevista, podemos ver que la sensación con la que se han quedado los cuatro alumnos que hemos escogido como muestra es bastante positiva. Ven útil este tipo de trabajo e interesante, afirman que han aprendido muchas cosas y demuestran además una predisposición a realizar lecturas activas de la prensa. Posiblemente, lo mejor de todo es que algunos hasta han sentido como despertaba una especie de vocación por el periodismo, con ganas de continuar aprendiendo y sobre todo, de continuar haciendo periodismo a través de sus blogs.

## **Discusión y conclusiones**

Cuando planteamos el problema al inicio de la investigación, hicimos hincapié en las características de nuestros alumnos, alumnos de perfil absentista en alto riesgo de abandono de los estudios, y con un entorno familiar y social desfavorable. Para un docente que entra a trabajar en un entorno así, con pocos recursos y un grupo considerable de alumnos desmotivados y con una actitud desafiante hacia el profesorado, se le hace muy difícil encontrar la forma de que no sólo uno, sino 15 alumnos de esas características acepten una dinámica de trabajo, atiendan simplemente a la explicación de la tarea que van

a realizar, comiencen su trabajo y lo más difícil, que lo terminen y que lo terminen correctamente. En la gran mayoría de los casos, y en nuestro caso concreto, las explicaciones son boicoteadas de diversas formas, las amonestaciones y los partes disciplinarios son corrientes y se dan todas las semanas, los alumnos faltan con mucha regularidad a clase, por lo que se hace muy difícil que exista continuidad en los temas que se explican y esto influye en la motivación y en la atención a clase, se dan frecuentes actos de violencia verbal y a veces física, y no hay ninguna expectativa de futuro, los alumnos viven una realidad aceptada en la que los estudios, por un motivo u otro, ocupan uno de los últimos lugares en su escala de valores. Con este panorama, cualquier paso, cualquier vía abierta entre lo que se nos presenta como una inmensa montaña difícil de pasar, es recibido como un oasis en el desierto. En nuestro caso, hemos conseguido que terminen el programa el 57% de los alumnos que no han abandonado el aula a principio de curso. Así, los resultados del ciclo de la investigación-acción que he comenzado con esta experiencia son alentadores. Tiene la limitación de los recursos informáticos, que en este caso eran suficientes, pero no podemos asegurar que todas las aulas ocupacionales los tengan, aún así los jóvenes tienen cada vez más acceso a ordenadores o cualquier tipo de pantalla, son miembros de la <<i-Generación>> y por tanto usan estas pantallas como medio socializador de primer nivel donde establecer relaciones y amistades, a la vez que se forman y se informan (Marta, Martínez y Sánchez, 2013). En nuestra experiencia, se han cumplido los objetivos que habíamos planteado, los alumnos han respondido favorablemente al entorno que le hemos presentado en el que se sentían competentes, y en el que han podido experimentar la interactividad de los nuevos medios de comunicación frente a las limitaciones de los medios “lineales” tradicionales (Buckingham, 2002). Han adquirido conocimientos relacionados con la Educación para los Medios de Comunicación utilizando el modelo de Masterman, han demostrado estar en disposición de realizar por sí mismos lecturas activas, personales y críticas de la prensa digital, y lo más importante, han mantenido la atención y el interés por la materia durante todo el tiempo que ha durado la tarea compleja, afirmando incluso que desean continuar estudiando por lo que se ha conseguido un objetivo que dentro del aula ocupacional es todo un éxito. Un paso más sería avanzar en la



alfabetización digital de nuestros alumnos, primero intentando que adquieran destrezas respecto al uso inteligente de las tecnologías, acercándonos a un dominio instrumental de las mismas y a la adquisición de competencias relacionadas con la búsqueda, el análisis, la selección y la comunicación de datos e información, y es que actualmente, el leer y escribir tradicional, tal como dice Area y Pessoa (2012), se traduce en una apropiación de significado y la expresión multimodal, términos totalmente nuevos para la mayoría de los que están en las aulas a ambos lados, pizarra y pupitre.

Como parte de varios ciclos y concluyendo aquí la última fase de nuestra investigación-acción, la de reflexión, quedan abiertas muchas posibilidades para un nuevo ciclo. Se podría aplicar este tipo de trabajo desde el comienzo de un curso académico, incrustando los contenidos en las tareas, y así podría dar tiempo a hacer más ciclos e ir depurando el modelo para trabajar con estos alumnos, así, con las posibilidades que da el trabajo periodístico, podríamos por ejemplo, a través de entrevistas, acercar a los alumnos a distintos campos y abrirles puertas para que vean la formación como una manera de compensar la situación en la que se encuentran e incluso salir de ella. La relación entre escuela y medios debe tenerse muy en cuenta para poder avanzar actualmente como sociedad (Gutierrez y Tyner, 2012), la educación formal juega un papel crucial en la alfabetización digital necesaria en el siglo XXI y la integración de la Educación para los Medios en el currículum va haciéndose cada vez más necesaria para poder potenciar en los ciudadanos una actitud crítica que carece de las herramientas necesarias para poder llegar a acciones positivas y verdaderamente útiles en los tiempos que vivimos.

### **Referencias bibliográficas**

Adell, J. (2004). Internet en la educación. *Comunicación y Pedagogía. Recursos didácticos*, 200, 25-28.

Area, M. (1998). La educación para los medios de comunicación en el currículum escolar. En J. Ballesta, J. Sancho, y M. Area, *Los medios de comunicación en el currículum*. Murcia, España: Editorial KR.

- Area, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38, XIX, 13-20.
- Ballesta, J. (Coord.). (2009). *Educación para los medios en una sociedad multicultural*. Barcelona: Davinci.
- Ballesta, J. (2007): El efecto mediático en la sociedad del conocimiento, *Comunicación y Pedagogía*, 217, 71-75.
- Ballesta, J. y Cerezo, M<sup>a</sup> C (2011). Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*. 14 (2), 133-156
- Ballesta, J. y Guardiola, P. (2002). *Escuela, familia y medios de comunicación*. Madrid, CCS.
- Ballesta, J. y Lozano, J (2007). Los medios de comunicación ¿nos igualan o nos diferencian?. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*. (25): 45-67.
- Bautista, A. (2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*, 343, 589-600.
- Buckingham, D. (2006). *La educación para los medios en la era de la tecnología digital*. Trabajo presentado en el Congreso del décimo aniversario del MED "La sapienza di comunicare", marzo, Roma.
- Colás, P., González, T. y de Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 40, XX, 15-23.
- Elliott, J. (1981). *Action research: A framework for self-evaluation in schools*. Cambridge. Cambridge Institute of Education.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- García, A. (2010). *Wikis en tareas educativas. Aplicaciones de la web 2.0. a Secundaria y Bachillerato*. Tesis no publicada, Universidad de Salamanca.
- García, L. (2009). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?* Madrid: UNED.

- Gutierrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, XIX, 31-39.
- Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción, en Husen, T. y Postlethwaite, T.N.: *Enciclopedia Internacional de la Educación*, vol. 6, pp. 3330-3337. Barcelona. VICENS-VIVES/MEC.
- Latorre, A. (2007). *La Investigación-Acción, Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona: Graó.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- Marta, C., Martínez, E. y Sánchez, L. (2013): La <<i-Generación>> y su interacción en las redes sociales. Análisis de Coca-Cola en Tuenti. *Comunicar*, 40, XX, 41-48.
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (6).
- Prensky, M. (2001). Do They Really Think Differently. *On the Horizon*, 9 (6).
- Rubio, A. (Dir.) (2009). *Adolescentes y jóvenes en la red: factores de oportunidad*. Madrid: Injuve.
- San Martín, A. (2009). *La escuela enredada. Formas de participación escolar en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Gedisa.
- Tapscott, J.C. (1998). *Creciendo en un entorno digital*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Tójar, J. C. y Matas, A. (2009). Fundamentos metodológicos básicos. En A. P. Vallejo, *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. (pp. 129-152). Madrid, España: EOS.
- Zeng, R. y Cheok, A. (2011). Singaporean Adolescents. Perceptions of On-line Social Communication: An Exploratory Factor Analysis. *Journal Educational Computing Research*, 45(2), 203-221.



# EL COCHE SOLAR... UNA EXPERIENCIA DE AULA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Antonio de Pro Bueno<sup>(1)</sup>, Javier Rodríguez Moreno<sup>(2)</sup>

*(<sup>(1)</sup>Universidad de Murcia, (<sup>(2)</sup>CEIP Manuel Andújar -La Carolina-)*

## Objetivo de la investigación

El carácter experimental de las ciencias debería estar presente en las propuestas para su aprendizaje. Sin embargo, a pesar de la mitificación existente respecto al uso de las actividades de laboratorio, la realidad parece haber ido por otro lado. Así, en el trabajo de Pérez (2005), se señalaba que sólo la cuarta parte de la muestra de Educación Primaria (EP) había hecho una y que no llegaban a la mitad los que habían realizado alguna en la ESO... Parece que otra vez no coincide lo que se opina con lo que se hace.

En cualquier caso, no hay un modo único de plantearlas; depende de factores como: su intencionalidad, la hoja de trabajo o guión de laboratorio que acompaña, el momento de aplicación, el enfoque del que la plantea, el protagonismo del que la realiza, la originalidad, la oportunidad... El “abuso de las etiquetas” –con este y otros materiales de aprendizaje- nos han impedido conocer qué realmente se ha hecho o investigado sobre el uso de este recurso didáctico. Creemos muchas veces se ha obviado al profesor (lo que piensa sobre estas actividades, las razones por las que la plantea de una manera y no de otra, su papel durante su desarrollo...) y éste resulta determinante de cualquier actividad.

A pesar de la escasa utilización de las prácticas de laboratorio, la irrupción del “paradigma de las competencias” en nuestro ámbito educativo obliga a una revisión de todos estos elementos. Desde la nueva perspectiva, todas las actividades –y estas también- deben contribuir al desarrollo de unas competencias básicas; es decir, el reto que se nos plantea ya no es que las utilicemos sino que, además, contribuyan a atender necesidades de la ciudadanía (vayan o no vayan a ser científicos), a que nuestros alumnos sean

capaces de utilizar los conocimientos generados en otras situaciones (escolares o de su vida cotidiana), a favorecer el aprender a aprender, a desarrollar una cierta autonomía personal... y a un largo etcétera (Pro, 2011).

Por otro lado, creemos necesario incorporar contenidos que actualmente tengan una relevancia social. Hay actividades de laboratorio que tenían sentido con otros planteamientos curriculares y, sobre todo, en otros momentos pero ahora no. Si queremos aproximar lo que hay fuera de la escuela nuestras aulas, es preciso incorporar los temas que “están en la calle”. En este contexto, situamos los problemas de producción, consumo y ahorro energéticos (Pro, 2010).

Al hilo de todas estas reflexiones, hemos diseñado, aplicado y evaluado una actividad experimental sobre un coche que funciona con energía solar en Educación Primaria.

### **Metodología de la investigación**

La actividad forma parte de una propuesta más amplia que tenía como objetivo la enseñanza de dos unidades didácticas –Consumo y ahorro energético y Problemas con la producción y utilización de fuentes de energía- que diseñamos para el 3er ciclo de EP (Rodríguez, 2011) y algunos de cuyos resultados estamos publicando (Pro y Rodríguez, en prensa).

La experiencia se desarrolló con un grupo de alumnos de los que era profesor uno de los autores de este trabajo. Eran 17 estudiantes (9 chicos y 8 chicas) de 6º curso de EP de un centro público. En las pruebas diagnóstico, sus resultados habían sido un poco más bajos que la media andaluza. Les costaba comprender lo que leían y comunicarse por escrito; usaban un lenguaje pobre y cometían muchas faltas de ortografía. No estaban acostumbrados a las actividades prácticas pero sí a trabajar en grupos.

En relación con el maestro, en el Cuadro 1, hemos recogido algunas de sus reflexiones sobre el uso de este recurso en Educación Primaria.

Por otro lado, hay también muchas contradicciones en las opiniones de los docentes. Así, por ejemplo, algunos defienden el carácter experimental de
---

las ciencias y no hacen ninguna experiencia en las aulas. Otros defienden la provisionalidad del conocimiento científico y, sin embargo, lo presentan como una verdad incuestionable. También los hay que valoran la utilidad fuera del aula y se limitan a realizar los ejercicios propuestos en los libros de texto y a preguntar definiciones... Tenemos muchas dudas que las concepciones sobre la ciencia –por lo menos, las que se manifiestan– tengan repercusiones claras en el aula.

...Aún no se ha asumido que la ciencia ha cambiado y que debería hacerlo lo que se enseña de ella. Que la ciencia que aparece en muchos textos ya no está vigente, que aprenderla tiene cada vez menos utilidad, que no se puede presentar como verdades únicas si admitimos el carácter provisional de los descubrimientos y avances científicos, que el conocer por conocer no funciona...

Las Ciencias forman parte de la vida de los chavales; las hay en sus juguetes, en sus bicicletas, en sus coches dirigidos, en los dibujos animados que ven en la televisión, en las excursiones al campo, en el deporte... Pero de esa ciencia no se habla habitualmente en la escuela.

...

En nuestro caso, siempre hemos tratado de incorporar –manteniendo una perspectiva crítica– las viejas y nuevas aportaciones en este tema. Así, por ejemplo, en el caso del Conocimiento del Medio, realizamos habitualmente experiencias prácticas con nuestros alumnos, visitas a lugares e instalaciones de nuestra localidad, salidas de campo... Aunque no hemos desechado los libros de texto, no ocupan el lugar trascendental que tienen en aquellos casos que actúa como currículum oficial, material informativo y como secuencia de enseñanza.

*(Extracto de opiniones del maestro extraído de Rodríguez, 2011)*

#### *Cuadro 1. Reflexiones del maestro sobre el uso de este recurso*

La actividad fue planificada siguiendo el modelo descrito en otros trabajos (Pro, 2011). Era la Actividad 26 de la propuesta (Pro y Rodríguez, 2010a). La hoja de trabajo se recoge en el Anexo 1. Las cuestiones planteadas, junto con el diario del maestro, han sido los instrumentos de recogida de información utilizados.

## Resultados

El desarrollo de la puesta en práctica de la actividad es descrita en el diario del maestro. En el Anexo 2 se recogen momentos del mismo (recogidos en un comic de la clase). Hemos extractado algunas de sus anotaciones en el Cuadro 2.

Hemos realizado la actividad Act.26. Se trata de una experiencia de laboratorio en la que deben estudiar el comportamiento de un coche que se mueve mediante energía solar. Dadas las características del prototipo que utilizamos –el de Solaracer- era necesario un día de sol y hemos adelantado un día la actividad sobre lo previsto para poder realizar la experiencia.

Tras unas breves explicaciones sobre el objetivo de la experiencia –factores de los que depende su velocidad- han pegado el panel en el alerón, han ajustado el mecanismo de cremallera y han liberado las ruedas para que giraran con facilidad. El resto del coche se lo hemos dado montado para no alargar la experiencia y para que las limitaciones manipulativas en el montaje no fueran determinantes. Me tenían que demostrar que les funcionaba, antes de iniciar el estudio. Una vez recogidos los datos, contestaron unas cuestiones.

Este día ha sido uno de los más divertidos de todo el trabajo (probablemente, junto con..., el que más). Al principio los alumnos estaban encantados con los coches y con ganas de salir fuera. Poco a poco los han montado, aunque con más dificultad de lo previsto ya que faltaban piezas en algunos de los coches. Una vez que nos hemos familiarizado con los coches sus partes, posibles averías, etc, hemos salido al patio a probarlos, hemos estado por diferentes terrenos, pendientes, zonas soleadas, zonas sin luz solar... y los alumnos y yo nos lo hemos pasado en grande. Creo que han aprendido mucho.

*Cuadro 2. Extracto del diario del profesor*



Tras la realización de la experiencia, planteamos unas preguntas al alumnado. En las Tablas que se incluyen a continuación se recogen las respuestas y sus frecuencias. Hemos de destacar que todos contestaron a todas las cuestiones.

*Tabla 1. Respuestas a la cuestión 1 de la Actividad 26*

<b>¿Funciona con luz solar? ¿En qué condiciones?</b>	<b>Frecuencia</b>
Sí, si lo pones al sol	12
Sí, para donde mire la placa	2
Sí, que no esté nublado	1
Sí, cuando le da al coche	1
Sí	1

*Tabla 2. Respuestas a la cuestión 2 de la Actividad 26*

<b>¿Funciona con la luz de una bombilla eléctrica?</b>	<b>Frecuencia</b>
No	14
No, porque no tiene suficiente luz	3

*Tabla 3. Respuestas a la cuestión 3.1 de la Actividad 26*

<b>Debes estudiar la velocidad del coche. ¿Cómo lo harías?</b>	<b>Frecuencia</b>
En sitios con más luz, suelo liso, un poco inclinados	8
Dándole más sol	5
Mirando los cables, los piñones, el motor y las ruedas	3

<b>Debes estudiar la velocidad del coche. ¿Cómo lo harías?</b>	<b>Frecuencia</b>
Poniéndolo en el sol, cuesta arriba, cuesta abajo, poniendo la placa de diferentes maneras...	1

*Tabla 4. Respuestas a la cuestión 3.2 de la Actividad 26*

<b>¿Depende la velocidad de la superficie expuesta al sol?</b>	<b>Frecuencia</b>
Sí, porque va con luz solar, con piedras no va y si lo pones en un lugar liso sí se mueve	12
Sí	4
Sí, porque influye la placa	1

*Tabla 5. Respuestas a la cuestión 3.3 de la Actividad 26*

<b>¿Depende la velocidad de la inclinación de la célula?</b>	<b>Frecuencia</b>
Sí, cuando le de el sol al panel corre	5
Sí	5
Sí, porque si no lo pones hacia el sol no funciona	4
Sí, porque cuanto más grande sea va mejor	3

*Tabla 6. Respuestas a la cuestión 3.4 de la Actividad 26*

<b>¿Depende la velocidad de otro factor?</b>	<b>Frecuencia</b>
Sí, si están bien unidos los piñones	7

<b>¿Depende la velocidad de otro factor?</b>	<b>Frecuencia</b>
Sí, influyen las ruedas	5
Sí	4
Sí, por el motor según como esté	2
No	1

Las preguntas 26.1 y 26.2 fueron respondidas adecuadamente por todo el grupo. En la primera, la justificación con mayor frecuencia fue “si lo pones al sol” (12/17). La consideramos acertada pero también lo eran las demás ya que, de una u otra forma, querían expresar la misma idea: que la luz del sol de en el panel que hay en el alerón; sólo A6 no explicó ninguna condición para que funcionara. En la segunda, hubo tres casos que aportaron una justificación inadecuada “porque no tiene suficiente luz”. No sabemos en qué hecho pudieron apoyarse.

La 26.3 constaba de cuatro cuestiones; en la primera debían explicar el proceso y en las otras valorar la dependencia de tres variables.

La 26.3.1 era una pregunta abierta, lo que conllevó una mayor tipología de respuestas. Los alumnos realizaron las experiencias antes de explicar el procedimiento que iban a utilizar, lo que probablemente condicionó sus contestaciones. Las mejores respuestas citan las acciones a realizar: ponerlo al sol, cuesta arriba y abajo, moviendo la placa, sitios con más o menos luz... (9/17). Era la primera vez que debían realizar un diseño experimental para estudiar la dependencia entre variables y hubo que explicarles cómo realizarlo.

En 26.3.2, hubo muchas respuestas inadecuadas porque no entendieron lo que se les preguntaba. Confundieron la superficie expuesta al sol con la superficie por donde se mueve el coche. Por ello, 12/17 respondieron que “con piedras no va y en liso sí”.

En la 26.3.3 todos señalaron la dependencia con la inclinación de la célula o del alerón donde estaba, aunque 5/17 no lo justificaron. Les costó mucho expresar lo que hacían o pensaban pero sus respuestas parecían adecuadas: cuando le da el sol corre, si no lo pones al sol no funciona... Nos dio la impresión que tres alumnos no habían comprobado hasta entonces la influencia de la superficie expuesta al sol.

En la cuestión 26.3.3, la mayoría fueron capaces de esgrimir factores que influían en la velocidad del coche; casi todos de tipo mecánico: “si están bien unidos los piñones” (7/17), “influyen las ruedas” (5/17) o “por el motor según como esté” (2/17); posiblemente respondan las incidencias o dificultades que tuvieron en la experiencia. Algunos contestaron pero sin justificarlo.

Desde la perspectiva de las competencias, hemos usado las estrategias de otros trabajos (Pro y Rodríguez, 2010b). La cuestión que tuvo menos problemas -26.2- se refiere a la descripción de una observación. La que tuvo más fue la 26.3.1, en la que estaría implícita la subcompetencia de realización de un diseño experimental. En las demás, no han tenido problemas para apreciar la dependencia apoyándose en lo que observaban pero sí tienen algunas dificultades para justificarlo. El uso de términos como “piñones”, “cables”, “placas”... avala la adquisición de un vocabulario más amplio y adecuado en relación al tema.

### **Para concluir...**

Desde nuestra perspectiva, las actividades experimentales deben seguir ocupando un lugar clave en las clases de ciencias en Educación Primaria. Creemos que la actividad fue motivadora, participativa, sugestiva... desde el punto de vista de la acción pero que no va acompañada del “mismo éxito” desde la perspectiva de la reflexión y el análisis de lo acontecido. El hecho de que el alumnado esté divirtiéndose no es condición suficiente para que se produzca aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Pérez, A. (coord.) (2005). *Evaluación Nacional de Actitudes y Valores hacia las Ciencias en entornos educativos*. Madrid: FECYT.
- Pro, A. (2010). ¿Se puede enseñar a ahorrar energía en Educación Primaria? En la obra: *Competencia en el conocimiento e interacción en el mundo físico*. 5-36. Madrid: MEC-ISFP.
- Pro, A. (2011). Aprender y enseñar con experiencias... y ahora para desarrollar competencias. *Investigación en la Escuela*, 74, 5-22.
- Pro, A., & Rodríguez, J. (2010a). Aprender competencias en una propuesta para la enseñanza de los circuitos eléctricos en Educación Primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(3), 385-406.
- Pro, A., & Rodríguez, J. (2010b). Planificación de la propuesta ¿Cuál es la mejor fuente de energía? para Educación Primaria. *Actas XXIV Encuentros de DCE*, 306-312. Jaén: Serv. Public. Universidad.
- Pro, A., & Rodríguez, J. (en prensa). Ahorrando energía en educación primaria: estudio de una propuesta de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias* (aceptado para su publicación).
- Rodríguez, J. (2011). Diseño, aplicación y evaluación de una propuesta didáctica para trabajar la energía en Educación Primaria. *Tesis Doctoral*. Universidad de Murcia.

## ANEXO 1: hoja de trabajo del alumnado

Conocimiento del Medio Natural,  
Social y Cultural

Parte 2ª: Problemática del uso de las fuentes de  
energía

### Actividad 26

Hay un montón de dispositivos que permiten transformar la energía. Hoy vas a jugar con uno que transforma la energía solar en movimiento de un coche. Vamos a jugar con un supercoche último modelo que se moverá a gran velocidad. Toma el que tenéis delante. Pegar la célula en el alerón. Une los cables con los que salen del motor (amarillo con amarillo y los otros dos entre sí). Una vez que consigas que funcione, debéis responder las siguientes cuestiones:



26.1. *¿Funciona con la luz solar? ¿En qué condiciones?*

--

26.2. *¿Funciona con la luz de una bombilla eléctrica?*

--

26.3. *Debes estudiar la velocidad del coche. ¿Cómo lo harías?*

--

26.3a *¿Depende la velocidad de la superficie expuesta al sol?*

--

26.3b *¿Depende la velocidad de la inclinación de la célula?*

--

26.3c *¿Depende la velocidad de otro factor?*

--

Sacad todas las conclusiones posibles, a partir SÓLO de tus datos  
*Javier Rodríguez Moreno*

ANEXO 2: Fragmento del cómic de aula







# EL CUENTO Y EL CÓMIC COMO ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Ana Aured Caravaca

*Universidad de Murcia*

## **Introducción al género narrativo: el cuento y el cómic**

Según Encabo y López (2001:244) “hablar del género narrativo dentro de un contexto educativo supone tener que englobarlo forzosamente en la literatura infantil y juvenil”. Literatura que desarrolla las capacidades descriptivas e imaginativas de los niños y adolescentes, por ello, es imprescindible que estas lecturas sean motivadoras y atractivas para ellos. La etapa crítica en la que se debe desarrollar la lectura y la imaginación se establece entre los cuatro y dieciséis años, a su vez, es el momento de utilizar este género como estrategia didáctica, puesto que a través de los textos, las palabras y las ilustraciones podemos recrear o construir situaciones que nos aporten un conocimiento o un valor, ya sabemos del ideal propedéutico que posee la literatura infantil. Por otro lado, la fantasía que produce esta literatura es imprescindible para involucrarnos en el mundo de ilusión en el que se encuentran y poder transmitir aquello que queremos que interioricen. Es importante enriquecer la infancia y juventud con lecturas que estimulen su creatividad, imaginación, inteligencia, concentración y capacidad verbal, pues les abre una ventana a la información en todos los sentidos. Asimismo, tomamos conciencia de la importancia del género narrativo por adentrar a los niños en la exquisita aventura del saber, conocer y descubrir, e incluso, los denominaríamos juegos por ser una diversión que debe estar presente en el día a día de los jóvenes.

Comenzando con el primero de los ejemplos, el cuento, consideramos este como un relato breve basado en una sucesión de episodios reales o imaginarios. Autores como Sánchez (2004) establecen que el cuento permanece en el tiempo por la necesidad del ser humano como narrador de historias y disponer de símbolos que ordenen y den sentido a la experiencia humana. También existen relatos fantásticos basados en hechos reales, que pretenden ensimismar la atención y el interés del lector, desplazándolo en el

espacio y el tiempo hacia un lugar lleno de diversión, imaginación, pasión e interés, este viaje, actúa como liberador de la rutina y los temores. Esta literatura tiene la capacidad de sumergir al leyente en un universo simbólico que invita a participar en una ruptura cognitiva en la que todo es posible. No es necesario saber leer para vivenciar lo que una relato nos cuenta, ya desde pequeños, el simple hecho de que nos narren una historia oralmente nos abre a la infinita diversidad de las cosas imaginarias, dotando de ubicuidad y liberándonos del Cronos (Daniel Pennac, citado en Sánchez, 2004), por otra parte, decir que cuando esto ocurre, los pequeños quedan ensimismados escuchando la voz narradora, quedando absortos ante el extrañamiento enunciativo *erese una vez...* Es necesario que el género narrativo conecte con las características afectivas y psicológicas de los niños, para otorgar un espacio de libertad y fábula, pero no es fácil hallar un texto que empatice con el universo de valores del sujeto, creando lo que Egan denomina *significado afectivo*. Uno de los medios más eficaces para establecer relaciones sociales es el relato, no solo entre el narrador y el narratario, sino también con la difusión que luego se produce de este gracias a su experiencia placentera. Sin olvidar la parte cognoscitiva que aporta un acceso al saber y a la experiencia, nos convierte en lo que somos y pensamos, crea nuestra propia personalidad en consecuencia a nuestros sentimientos. Son muchos los beneficios que los niños pueden obtener de la lectura, aumenta su habilidad de escuchar, profundiza su sentido crítico, desarrolla su capacidad de atención creando alternativas a la diversión y adentrándose en un mundo de nuevas experiencias y sensaciones catárticas.

En segundo lugar, tomamos el cómic como una sucesión de ilustraciones de naturaleza lingüística y carácter narrativo que guarda el texto en un globo o bocadillo, Coma (1979:9) lo define como “narrativa mediante secuencia de imágenes dibujadas”. Existe una variopinta terminología para nombrar a este recurso, entre las cuales podemos resaltar la hispana como *tebeo*, los franceses lo llaman historieta o *bande dessinée*, los italianos *fumetto* por la semejanza de sus bocadillos a una nube de humo y los anglosajones *cómic*. Estos también incluyen un sentido icónico basado en una serie de signos representativos, entre los cuales se puede observar el uso frecuente de las

onomatopeyas para dar expresividad “una historieta es una secuencia narrativa formada por viñetas o cuadros dentro de los cuales pueden integrarse textos lingüísticos o algunos signos que representan expresiones fonéticas (boon, crash, bang, etc.)” Monacorda (1976:23). Visto desde otra perspectiva, el cómic es una producción e interpretación del sentido que se vehiculiza mediante signos y se materializa en textos (sistema fonético e icónico), esto supone un incremento del significado. Uno de los principales elementos que conforman el cómic es la viñeta, espacio delimitado que encuadra la unión de un dibujo con el texto para representar un instante de la historia, este incluye lo que anteriormente denominábamos *fumetto*, también llamado globo, bocadillo o *balloon* señala en la estructura icónica de la viñeta un mensaje concreto y su procedencia.

Ahora bien, desarrollemos lo que consideramos características que definen el tebeo. Según Rodríguez (1988:24) “uno de los rasgos más frecuentemente señalados es el relativo al carácter narrativo del tebeo. El cómic presupone un soporte temporal, un ‘antes’ y un ‘después’ de la viñeta que se lee, que generalmente se refiere a un presente”, esta secuencia temporal es claramente dominante; seguido de la interrelación que se establece entre el sistema fonético e icónico, esta información suele encontrarse en un espacio acotado, que suele ser de forma cuadriforme, en el que se detalla un texto de relevo, un texto de anclaje o un globo; el uso de códigos que representan una función “inventario de símbolos arbitrariamente escogidos, acompañado de un conjunto de reglas de composición de las ‘palabras’ codificadas, y a menudo puestas en paralelo con un diccionario... de la lengua natural” (Greimas/Courtes 1982, citado en Rodríguez 1988); la utilización de este como transmisor de valores o incluso medio de comunicación de masas; y como medio de distracción y diversión. Refiriéndonos a estos dos últimos, se puede emplear el cómic con el fin de inculcar una serie de valores o información, gracias a la presentación y el contenido atractivo que caracteriza a la historieta es hacedero para llegar a los niños y jóvenes a la vez que educativo.

## **Literatura infantil en la escuela inclusiva. Revisión literaria**

Es necesario recordar las intenciones de la escuela inclusiva, aquella que pretende dar respuesta a las necesidades de los alumnos independientemente de sus condiciones, deficiencias, habilidades y capacidades. Soslayando que se produzcan exclusiones de cualquier tipo, ya sea entre docente y alumno o entre los propios alumnos. Buscar una igualdad dentro de la comunidad, en la que todos sean partícipes en la misma medida y con las mismas posibilidades. De esta forma disfrutar del aprendizaje y la sociabilidad que una escuela ofrece con motivación y empeño. Un centro educativo inclusivo debe facilitar una educación de calidad para todos sus alumnos, tomando la diversidad como un valor.

La utilización de la literatura infantil en la escuela puede ser un método significativo para tratar la diferencia de una forma natural, accesible y sugestiva. Esta es una estrategia vetusta que con el paso de los años ha ido desistiendo, parece que no tengamos en cuenta que por ser antiquísima no significa que no sea uno de los mejores medios de llegar a los alumnos y difundir valores, como es el caso del cuento y el cómic, que puede incluso considerarse un proceso arteterapéutico con el fin de repercutir en el grupo-clase, lo que es bueno para uno beneficia a todos. Supone un entrenamiento interesante para facilitar la capacidad analítica de los alumnos, por ejemplo, más adelante veremos la propuesta que hacemos a los alumnos de crear un final al tebeo propuesto, “una buena forma de trabajar la metodología del trabajo intelectual es creando una historieta a partir de un guión elaborado colectivamente” (Rodríguez, 1988:132).

Literatura y discapacidad van unidas, ya que la primera se encarga de plasmar las circunstancias que han acaecido personas con dificultades. Un claro ejemplo de ello es el cuento del *Soldadito de Plomo* que cuenta la historia de un soldado minusválido. Existen distintas maneras de abordar el tema de las deficiencias en relatos, pero la más interesante es la evolución de este concepto a lo largo del tiempo, como la sociedad avanza e integra a las personas discapacitadas, un paso hacia la diversidad.

A continuación se proponen una muestra de lecturas acordes para el trato de la discapacidad de forma directa o indirectamente. El contenido bibliográfico es

conveniente desglosarlo en las cinco deficiencias más comunes, a fin de comprender con mayor especificidad cada una de ellas y teniendo como objetivos conocer la presencia de la discapacidad en la literatura infantil y juvenil, y educar en la diversidad. Las problemáticas escogidas son la deficiencia visual, auditiva, mental, motórica y los trastornos de conducta, de este modo creemos que abordamos las que encontraremos con mayor frecuencia en las escuelas de integración. Es importante destacar que estas lecturas deben ir dirigidas a todos los alumnos, si es necesario algún tipo de adaptación para su comprensión es conveniente realizarla, para que el grupo-aula pueda hacer las aportaciones o comentarios pertinentes desde un trato igualitario.

### **Deficiencia visual**

#### ***Un Arco iris en la oscuridad (Coates, 2005).***

Juana y su perro lazarillo, Charlie, buscan ropa para una ocasión muy especial. Ana, una niña que espera a su madre en el centro comercial, le ayudará explicándole los colores y el aspecto de las prendas.

#### ***El cazador de estrellas (Gómez, 2007).***

Bachir vive en un campamento de refugiados Saharauis, permanece inválido en su tienda. Una noche conoce a Jamida, un anciano que le contará la historia de su pueblo a través de las estrellas.

#### ***Con los ojos del corazón (Romero, 2006).***

Es la historia de dos personas ciegas, una de nacimiento y la otra casi al final de su vida, que cruzan sus caminos y cuentan cómo ven la vida desde sus diferentes puntos de vista.

### **Deficiencia auditiva**

#### ***Labios silenciosos (Bracke, 2001).***

Elien es una adolescente sorda cansada de la vida que le hacen llevar sus padres, quiere ser como la gente de su edad. Que supera una serie de obstáculos indiferentes a su discapacidad.

***Óyeme con los ojos (Díaz, 2000).***

Horacio vive en un mundo de silencio desde muy pequeño. Ahora, con diez años, desde la ventana de su cuarto, pasa el rato contemplando una mansión llena de secretos, hasta que un día comienza a vivir aventuras.

***Palabras de Caramelo (Moure, 2005).***

Kori es un niño sordo, que vive en un campo de refugiados, le gustan los camellos e ir a la escuela para aprender a leer y escribir. El día que su maestra entiende que puede enseñarle a escribir, algo muy especial sucede en su vida, aprende a plasmas en el papel aquello que vive junto a su amigo Caramelo, un pequeño camello color canela.

### **Deficiencia mental**

***El ave que no sabe cantar (Gómez, 2003).***

Una cigüeña con grandes inquietudes conoce a una niña discapacitada intelectual que tartamudea al hablar, pero con la que se puede comunicar perfectamente. A la niña le gusta mucho cantar, como a su madre. Además, cantando se da cuenta de que no tartamudea.

### **Deficiencia motórica**

***La piedra de toque (Amo, 2006).***

Tras la muerte de una entrañable amiga, Carlos Alberto sufre una depresión. Su madre lo lleva a un psiquiatra, que le confía a un colega paralítico cerebral. Carlos se enfrentará a los prejuicios de su madre y aprenderá nuevos valores.

***Camino con dos bastones (Gago, 2003).***

Narra una bonita historia sobre Sara, una niña con discapacidad motórica.

### ***Brumas de octubre* (Gándara, 2006).**

Miguel es un chico que comienza en una escuela de ruedas, y unos chicos se aprovechan de su condición de minusválido, por ir en silla de ruedas y poder subir en el ascensor con él.

### **Trastornos de conducta**

#### ***Hacer amigos* (Floriano, 2011).**

Está especialmente indicado para aquellos niños que presenten dificultades en las relaciones sociales y, más concretamente, con la percepción que tienen de sus amistades, ayudándoles a desentramar las dificultades en las relaciones sociales.

#### ***¡Así no se juega!* (Floriano, 2011).**

Está especialmente indicado para ayudar a los niños que necesitan aprobación social, evitando encontrarse en situaciones inadecuadas para conseguir recibir la atención.

#### ***¡Fuera pesadilla!* (Roca, 2012).**

Juan es un niño tranquilo y risueño de día, pero cuando llega la noche le asaltan toda clase de temores. Desde su cama ve sombras amenazadoras y criaturas terroríficas que desaparecen cuando sus padres encienden la luz. Su abuela le enseñará cómo vencer el miedo.

### **Referencias Bibliográficas**

- Amo, M. (2006) *La piedra de toque*. Boadilla del Monte (Madrid): SM.
- Bracke, D. (2001). *Labios silenciosos*. Traducción de María Lerma. Zaragoza: Edelvives.
- Coates, J. (2005). *Un Arco iris en la oscuridad*. Ilustración de Alie Priestley; traducción de Christiane Reyes. Barcelona: Juventud.
- Coma, J. (1979). *Del gato Félix al gato Fritz. Historia de los cómics*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A.

- Díaz, G.C. (2000). *Óyeme con los ojos*. Ilustración de Chata Lucini. Madrid: Anaya.
- Floriano, C.S. (2011). *¡Así no se juega!* CEPE. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Floriano, C.S. (2011). *Hacer amigos*. CEPE. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2007). *La discapacidad en la literatura infantil y juvenil*. Universidad de Salamanca.
- Gago, A. (2003). *Camino con dos bastones*. Ilustración de Estrella Sánchez. Gijón: Libros del Peixe.
- Gándara, L. (2006). *Brumas de octubre*. Boadilla del Monte (Madrid): SM.
- Gómez, C. (2003). *El ave que no sabe cantar*. Ilustración de Cubeiro, S. León: Everest.
- Gómez, R. (2007). *El cazador de estrellas*. Zaragoza: Edelvives.
- López, A., Encabo, E. (2001). De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género narrativo. *Revista Contextos Educativos*. (4), 241-250.
- Manacorda de Rosetti, M.V. (1976). *La comunicación integral: la historieta*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A.
- Moure, G. (2005). *Palabras de Caramelo*. Ilustración de Fernando Martín Godoy. Madrid: Anaya.
- Roca, E. (2012). *¡Fuera pesadilla!* Ilustración de Cristina Losantos. Editorial Bambú.
- Rodríguez, J.L. (1988). *El cómic y su utilización didáctica: los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Romero, S. (2006). *Con los ojos del corazón*. Ilustración de David Romero. Valencia: Brief.
- Sánchez, L. (2004). Valores antropológicos y educativos del cuento. En López, A. y Encabo, E. (Coords). *Didáctica de la literatura: el cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona: Octaedro, 147-176.



# EL FOLCLORE INFANTIL: UN PUENTE ENTRE DOS CULTURAS, ESPAÑOLA Y RUMANA

Alexandra Daniela Oprica  
(*Instituto Cultural Rumano de Madrid*)

## **Introducción**

Partiendo de la definición que el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (2002) ofrece para la competencia plurilingüe y pluricultural, a saber, “capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas”, nuestra propuesta presenta una forma de conectar y conocer dos culturas a través de las canciones infantiles, del juego y del espectáculo, en el marco de las actividades extraescolares desarrolladas en escuelas españolas a las que acuden niños rumanos. Al final de las actividades hemos compuesto un glosario de términos encontrados en las canciones infantiles con su definición en rumano y su traducción en español, así como un cancionero de retahílas rumanas y su correspondiente español, hecho que muestra que la literatura infantil es un instrumento intercultural (García Padrino, 2006).

## **Objetivos**

El objetivo principal del presente trabajo ha sido acercar a alumnos de habla rumana de entre nueve y diez años, matriculados en el sistema educativo español, a la cultura rumana mediante canciones del folclore infantil.

## **Metodología**

Como parte de sus actividades extraescolares, los niños se inscribieron en clases de Lengua, Cultura y Civilización Rumana ofrecidas por centros de la Comunidad de Madrid (en este caso, el C.E.I.P. Cañada Real de Collado Villalba) en colaboración con la Dirección de Inmigración de la Comunidad de Madrid y con la Concejalía de Inmigración del Ayuntamiento de Collado Villalba. La tarea final ha consistido en realizar un espectáculo de fin de curso

que tomara como base canciones referidas a la naturaleza: el sol, la luna, el mundo de los animales, la lluvia. La unidad didáctica se ha desarrollado a través de seis actividades.

En un primer encuentro, los niños recuerdan las retahílas –bien en rumano, bien en español– que recitan o cantan con otros compañeros. Son las empleadas al jugar al escondite o para echar algo a suertes; también al ver un caracol u otros animales, para propiciar que salga el sol tras las nubes, o cuando la luna y las estrellas aparecen en el cielo. Observo que conocen pocas canciones y que en su mayoría son en español.

Después de esta fase preliminar, escuchamos en sesiones siguientes algunas retahílas en rumano cuyo contenido analizamos. Con el texto delante, se leen una a una las canciones que van a servir de base para el programa artístico final. Al hacerlo, se insiste en el léxico que presenta cierta dificultad: este consiste en numerosos nombres de plantas muy conocidas en rumano como el apio de monte, el perejil, el cardo o la cerraja, y también en términos que denominan instrumentos agrícolas como el mallo o el látigo; las onomatopeyas entrarían asimismo en este léxico más complejo. Deducimos que se aprenden con facilidad gracias a su rima y al ritmo, y a que los niños cuentan con nociones de métrica que conocen de la clase de Lengua castellana. Buscamos siempre el correspondiente en español mediante las distintas vías disponibles: compañeros de clase, maestras, internet, biblioteca. En grupos y con la ayuda de diccionarios explicativos y de sinónimos, traducimos las canciones del rumano al español, intentando trasladar la rima y mantener el significado. No es la primera vez que hacen una actividad de este tipo, pero sí es la primera que traducen poemas.

*Tabla 1. Ejemplo de traducción hecha por un grupo*

<b>Texto original</b>	<b>Variante 1</b>	<b>Variante 2</b>
Buburuză-ruză Dă-te de pe frunză, Că vine ploaia Și-ți udă rochița!	Mariquita-quita quítate de la hoja, ¡que viene la lluvia y te moja el vestido!	Mariquita-quita del pétalo te quita, ¡que viene la tormenta y te moja la vestimenta!

Otra actividad consiste en hacer encajar cada canción en la estructura del espectáculo, teniendo en cuenta para ello las indicaciones escénicas. Ya que, por los pasos anteriores, tienen todas las canciones en fichas, solo deben disponerlas en el lugar más adecuado. Ejemplo de ejercicio:

1. *Encajar la canción según las indicaciones de escena:*

*Se oye un trueno. El sol se esconde detrás de una nube. Los niños se juntan y empiezan a cantar:*

*...1... (la lluvia empieza)*

*...2... (la lluvia cesa)*

*Un niño dice que quiere jugar:*

*...3...*

*Otro niño comienza a echar algo a suertes:*

*...4...*

2. *Solución:*

*Tabla 2. La canción correspondiente para la indicación 1*

<b>Texto en rumano 1</b>	<b>Texto en español</b>	<b>Canciones correspondientes</b>
Cărmidă nouă, Dă doamne să plouă! <i>(începe ploaia)</i>	¡Ladrillo nuevo, Señor haz que llueva! <i>(comienza la lluvia)</i>	Pican pican las gotitas sobre mi tejado y dibujan caminitos de color plateado

*Tabla 3. La canción correspondiente para la indicación 2*

<b>Texto en rumano 2</b>	<b>Texto en español</b>	<b>Canciones correspondientes</b>
Treci ploaie călătoare Că te-ajunge soarele Și-ți taie picioarele! <i>(ploaia încetează)</i>	¡Para, lluvia, viajera, que te pilla el sol y te corta las piernas! <i>(la lluvia cesa)</i>	Cuando llueve y hace frío me pongo el abrigo, la bufanda, el gorrito y ya no paso frío

*Tabla 4. La canción correspondiente para la indicación 3*

<b>Texto en rumano 3</b>	<b>Texto en español</b>	<b>Canciones correspondientes</b>
<i>Un copil vrea să înceapă</i>	<i>Un niño dice que quiere</i>	

<p><i>joaca:</i>  Peste munți și peste văi,  Trece o căruță,  Și din toate fetele  Tu ești mai drăguță!  <i>Refren:</i> Asta-mi place,  asta da,  Asta nu ți-o dau ție.  Moșule, moșneagule,  la-mă și pe mine  Ca s-ajung mai repede  Colo-n sat la tine!</p>	<p><i>jugar:</i>  Entre las montañas y  entre los valles  pasa un carro,  y entre todas las  muchachas  tú eres la más guapa.  <i>Estribillo:</i> Esta me gusta,  esta la cojo,  esta a ti no te la doy.  ¡Tío, querido tío,  llévame a mí también  para llegar más rápido  ahí a tu pueblo!</p>	<p>Hola don Pepito, hola don  José,  ¿pasó usted ya por  casa?, por su casa yo  pasé.  ¿Vio usted a mi abuela?,  a su abuela yo la vi.  Adiós don Pepito, adiós  don José.</p>
--	--	--

Tabla 5. La canción correspondiente para la indicación 4

Texto en rumano 4	Texto en español	Canciones correspondientes
<p><i>Un copil începe numărătoarea:</i>  Ala, bala portocala,  leși, bădiță la portiță  Că te-așteaptă Talion,  Talion, fecior de domn  Cu tichie de frânghie,  Cu pană de ciocârlie,  Cu căruța Radului,  Cu caima-mpăratului,  Cu biciul cumnatului  În mijlocul satului,  Clanț-banț, dorobanț,  Cioc-boc, treci la joc!</p>	<p><i>Un niño empieza a contar para echar a suertes:</i>  Anja-banja una naranja,  Sal, querido, al portón  Que te espera Talión,  Talión hijo de rey  Con cofia de borlas,  Con pluma de alondra,  Con el carro de Radu,  Con la carta del  emperador,  Con el látigo del cuñado,  En el medio de la aldea.  ¡Zan-pan capitán,  Zar-jar, ven a jugar!</p>	<p>Carlos y Clemente  se fueron a la fuente.  Carlos se cayó,  Clemente lo levantó.  Pasó por allí una mujer  y dijo: ¿De quién es este  diente?  De Carlos y de Clemente,  que se fueron a la fuente</p>

En las últimas actividades establecemos el papel de cada uno y su disfraz, y ensayamos repetidas veces para el día de la representación. Ha sido la actividad más divertida, dado que conocían las canciones de memoria; las aprendieron durante la traducción y los ejercicios que suponían encajar cada canción en su indicación de escena.

Presentamos a continuación el guión del teatro basado en todo tipo de canciones infantiles relativas a la naturaleza y las primeras versiones de las

traducciones de estas, desarrolladas durante las actividades extraescolares a las que acudían los niños rumanos de entre nueve y diez años de Collado Villalba.

Tabla 6. Teatro infantil rumano-español

Texto en rumano	Texto en español	Canciones correspondientes
<p><i>E dimineață. Se aud voci de păsări, animale. Răsare soarele. Afară iese un copil somnoros, se întinde a lene. Zărind primele raze de soare îi recită:</i></p> <p>Soare, soare, domn bălai Seamăn pe lume n-ai!</p> <p><i>Alt copil:</i> soare, soare, frățioare Hai, dă drumul la izvoare, Scoate capul dintre nori Să răsară zorii noi.</p> <p><i>Ecou:</i> Luci, soare, luci, Ca ți-om sparge nuci, Nuci și cu alune Care sunt mai bune, Și ți-om da cireși, leși, soare, ieși! <i>(soarele iese sus pe cer)</i></p> <p><i>Copiii bucuroși se adună și se înțeleg să meargă pe câmp. Sărind de pe un picior pe altul recită poezia:</i></p> <p>Când am fost noi la pădure Am cules la fragi și mure</p>	<p><i>Es por la mañana. Se oyen voces de pájaros, animales. Aparece el sol. Un niño dormilón sale fuera, con ganas de no hacer nada. Viendo los primeros rayos del sol, recita:</i></p> <p>Sol, sol, príncipe rubio, igual en el mundo no tienes</p> <p><i>Otro niño:</i> Sol, sol, hermanito, suelta los manantiales, saca la cabeza de entre las nubes para que veamos la nueva alba.</p> <p><i>El eco:</i> Brilla, sol, brilla, que te cascamos nueces, nueces y cacahuets las que son mejores, y te daremos cerezas, ¡sal, sol, sal! <i>(el sol sale)</i></p> <p><i>Los niños se juntan y deciden ir al campo. Saltando de un pie a otro, uno recita el poema:</i></p> <p>Cuando fuimos al bosque recogimos fresas y moras y vimos un conejito,</p>	<p>Oh señor Sol, Sol, señor Sol Dorado, por favor, brilla sobre mí, oh señor Sol, Sol, señor Sol Dorado, escondiéndose detrás de un árbol</p> <p>Sol, solecito, caliéntame un poquito por hoy, por mañana, por toda la semana. Caracol, caracol, a la una sale el sol. Sale pinocho tocando el tambor, Con una cuchara y un tenedor.</p> <p>En un bosque de la China la chinita se perdió. Como yo andaba perdido,</p>

Și-am văzut un iepuraș,  
Sărea sprinten, drăgălaș.  
Erau multe păsărele  
Ne-ntreceam în zbor cu  
ele.

Tot felul de fluterei  
Ne țineam tot după ei,  
Melci ascunși în iarba  
mare  
Cu căsuța în spinare.

**-Priviți, un melc mare am  
găsit!**

**Toți:** Melc, melc, codobelc  
Scoate coarne bourești  
Și te du la baltă,  
Și bea apă caldă,  
Și te du la Dunăre,  
Și bea apă tulbure,  
Și te du la mare,  
Și bea apă tare,  
Și te du la munte,  
Și bea apă limpede,  
Și mănâncă leuștean,  
Și te fă cît un buștean,  
Și mănâncă pătrunjel,  
Scoate coarne de vițel!

**Unul:** A scos coarnele!!!

**-Dar eu am găsit un  
fluturaș!**

**Toți:** Fluturaș fluturaș  
Zboară sus de pe butaș.  
Și vino la mine  
Că n-am măracine.  
Și vino la mine  
Să mă joc cu tine!

**Unul:** A venit!!!

saltaba ágil, bonito.  
Había muchas pajaritas,  
volamos juntas a ellas,  
todo tipo de mariposas.  
Estábamos detrás,  
caracoles escondidos en  
las hierbas  
con la casa siempre a  
cuestas.

**-Mirad, ¡he encontrado un  
gran caracol!**

**Todos:** Caracol-col-col  
saca cuernos toreros  
y vete a la charca  
y bebe agua caliente  
y ve al Danubio,  
y bebe agua turbia  
y ve al mar  
y bebe agua fuerte,  
y ve a la montaña  
y bebe agua límpida,  
y come apio de monte,  
y engorda como una  
chueca,  
y come perejil  
y saca cuernos de  
ternero.

**Un niño:** ¡Ha sacado sus  
cuernos!

**-Pero yo he encontrado  
una mariposa.**

**Todos:** Mariposa,  
mariposa,  
vuela alto de la estaca  
y vente a mí,  
que no tengo cardo,  
¡y vente a mí  
para jugar contigo!

nos encontramos los dos.  
Era de noche  
y la chinita  
tenía miedo  
de andar solita.  
Anduvo un rato y se  
sentó,  
junto a la china,  
me senté yo.  
Y yo a que sí  
y ella a que no,  
y yo a que sí  
y ella a que no.

Caracol, col, col,  
saca tus cuernos al sol,  
que tu padre y tu madre  
ya los sacó.

Caracol, col, col,  
en cada ramita  
lleva una flor.  
Que viva la baba  
de aquel caracol.

La señora mariposa  
estaba en su cocina  
batiendo  
chocolate para su vecina,  
el viejo Pascual lo  
quiso probar, después  
que lo probó no le  
quiso pagar, llamaron al

<p>-Am zărit o porumbiță. Să-i cântăm <i>cu toții!</i></p> <p>Porumbiță, o drăguță, Cum te speli tu oare, Fulgișorii, ochișorii Albele-aripioare? Doar cu rouă, sau când plouă Te faci frumușică, Sau în vale, lângă cale Te speli, mititică.</p> <p>-Am găsit o buburuză- ruză!</p> <p><i>Toți:</i> Buburuză-ruză Dă-te de pe frunză, Că vine ploaia Și-ți udă rochița!</p> <p>Mămăruță- Ruță Suie-mă-n căruță Și mă du la vale Pe mine, călare.</p> <p>Măriță, măriță Tânără fetiță Unde vei zbura Acol-m-oi mărita!</p> <p><i>Unul:</i> A zburat și s-a ascuns sub o frunză de susai!</p> <p><i>Toți (iau în mână câte o frunză de susai, o strivesc și cântă):</i> Susai, bălălai, Fă-te dulce că te tai, Dulce ca mirea, uite, uite- așa, Nu amar ca fierea, uite, uite-așa!</p> <p>-Ați văzut anul acesta</p>	<p><i>Un niño:</i> ¡Ha llegado a mí!</p> <p>-He visto una paloma. ¡Cantémosle una canción!</p> <p>Paloma, oh querida, ¿cómo te lavas tú, pues, los copitos, tus ojitos, las blanquitas alitas? Solo con rocío, o cuando llueve te haces hermosa. O en el valle al lado del camino te lavas, pequeñaja.</p> <p>-He encontrado una mariquita.</p> <p><i>Todos:</i> Mariquita-quita, Quitate de la hoja, Que viene la lluvia Y te moja el vestido.</p> <p>Mariquita-quita, Llévame en carroza Y bájame al valle A mí, a caballo.</p> <p>Mari-mariquita, Joven chiquitita, Adonde vayas a volar, Ahí me voy a casar.</p> <p><i>Un niño:</i> ¡Ha volado y se ha escondido debajo de una hoja de cerraja!</p> <p><i>Todos (cogen una hoja de cerraja, la aplastan y cantan):</i> Cerraja, de bamboleo, ¡Hazte dulce; si no, te estropeo! Dulce como la miel, ¡mira así, así! No amarga como la hiel, ¡mira así, así!</p>	<p>teniente cepillándose los dientes con una cabullita haciendo cosquillitas.</p> <p>Estaba la paloma blanca sentada en el verde limón, con el pico cortaba la rama, con la rama le daba a la flor. ¡Ay, mi amor!, ¿cuándo te veré yo? ¡Ay, mi amor, cuando se esconda el sol!</p> <p>Mariquita-mariquita, Pliega bien las alas, Mírate al espejo, Ponte esta guirnalda De flor de cerezo. Mariquita no hizo caso Del espejo se apartó, Abrió sus alas de oro Y por el jardín voló.</p> <p>Mariquita, mariquita, Ponte el manto y vete a misa. Mariquita se ha puesto Su lindo manto escarlata Y se va volando a Roma A que la bendiga el Papa.</p> <p>El muñeco de jengibre yo soy, En los labios tengo miel, En los ojos tengo pasas Y con ellos puedo ver En un horno me pusieron, En un horno me cocí,</p>
---	--	--

cărăbuși? Priviți, am găsit  
unul verde!

*Toți:* Cărăbuș, cărăbuș,  
Eu din tine fac arcuș,  
Cu-n mai, cu-n pai,  
Cu trei fire de mălai!

*Se aude tunetul. Soarele  
se ascunde după un nor  
mare.*

*Copiii se adună  
grămăjoară și strigă  
bucuroși:*

Cărmidă nouă,  
Dă doamne să plouă!  
(*începe ploaia*)

Treci ploaie călătoare  
Că te-ajunge soarele  
Și-ți taie picioarele! (*ploaia  
încetează*)

Cărămidă veche,  
Dă doamne să-ncete!  
(*ploaia a trecut*)

*Unul:* Nu prea vreau să  
stau pe loc,  
Haideți repede la joc!

*Un copil începe  
numărătoarea:*

Ala, bala portocala,  
leși, bădiță la portiță  
Că te-așteaptă Talion,  
Talion, fecior de domn  
Cu tichie de frânghie,  
Cu pană de ciocârlie,  
Cu căruța Radului,  
Cu caima-mpăratului,  
Cu biciul cumnatului  
În mijlocul satului,  
Clanț-banț, dorobanț,  
Cioc-boc, treci la joc!

- ¿Habéis visto este año  
abejorros? ¡Mirad, he  
encontrado uno verde!

*Todos:* Abejorro, abejorro,  
Yo de ti hago un arco  
Con un mazo, con una  
paja,  
Con tres hilos de maíz.

*Se oye un trueno. El sol  
se esconde detrás de una  
nube grande. Los niños  
se juntan y gritan alegres:*

¡Ladrillo nuevo,  
Señor haz que llueva!  
(*comienza la lluvia*)

¡Para, lluvia, viajera,  
que te pilla el sol  
y te corta las piernas!  
(*la lluvia cesa*)

¡Ladrillo viejo,  
Dios, haz que cese!  
(*la lluvia ha pasado*)

*Un niño:* No me gusta  
parar,  
¡Vamos rápido a jugar!  
*Un niño comienza a  
contar para echar a  
suertes:*

Anja-banja una naranja,  
Sal, querido, al portón  
Que te espera Talión,  
Talión hijo de rey  
Con cofia de borlas,  
Con pluma de alondra,  
Con el carro de Radu,  
Con la carta del  
emperador,  
Con el látigo del cuñado  
En el medio de la aldea.  
¡Zan-pan capitán  
Zar-jar, ven a jugar!

Y al abrir mamá la puerta  
Ligerito me salí.

Corran y corran y corran,  
Corran y corran tras de  
mí,  
Que por mucho que  
corran  
No me alcanzaran a mí.

Pican, pican las gotitas  
sobre mi tejado  
y dibujan caminitos  
de color plateado.

Cuando llueve y hace frío  
me pongo el abrigo,  
la bufanda, el gorrito  
y ya no paso frío.

Carlos y Clemente  
se fueron a la fuente.  
Carlos se cayó,  
Clemente lo levantó.  
Pasó por allí una mujer  
y dijo: ¿De quién es este  
diente?  
De Carlos y de Clemente  
que se fueron a la fuente.



<p><i>Un copil vrea să înceapă joaca:</i>  Peste munți și peste văi,  Trece o căruță,  Și din toate fetele  Tu ești mai drăguță!  <i>Refren:</i> Asta-mi place,  asta da,  Asta nu ți-o dau ție.  Moșule, moșneagule,  la-mă și pe mine  Ca s-ajung mai repede  Colo-n sat la tine!</p>	<p><i>Un niño dice que quiere jugar:</i>  Entre las montañas y  entre los valles  pasa un carro,  y entre todas la  muchachas  tú eres la más guapa.  <i>Estribillo:</i> esta me gusta,  esta la cojo,  esta a ti no te la doy.  ¡Tío, querido tío,  llévame a mí también  para llegar más rápido  ahí a tu pueblo!</p>	<p>Hola don Pepito, hola don José.  ¿Pasó usted ya por casa?  Por su casa yo pasé    ¿Vio usted a mi abuela?  A su abuela yo la vi.  Adiós, don Pepito, adiós don José</p>
<p><i>Unul:</i> E timpul să plecăm acasă, se lasă seară.  <i>Altul:</i> Am văzut prima stea! (<i>răsare o stea</i>)    <i>Toți:</i> Cine vede-ntâi o stea  Cu căciula-n sus să dea!</p>	<p><i>Un niño:</i> Es hora de irnos a casa, anochece.  <i>Un otro:</i> ¡He visto la primera estrella!  (<i>se ve una estrella</i>)    <i>Todos:</i> ¡Quien primero una estrella ve,  con el gorro arriba dé!</p>	<p>Estrellita, ¿dónde estás?  Me pregunto qué serás</p>
<p><i>Altul:</i> Ba și luna a apărut!    (<i>se ascunde soarele și răsare luna</i>)  <i>Toți:</i> Lună, lună, nouă  Taie pâinea-n două  Și ne dă și nouă,  Ție jumătate,  Nouă jumătate,  La toamnă bucate,  La toți sănătate!</p>	<p><i>Un otro:</i> ¡Mira ha salido la luna!  (<i>se esconde el sol y sale la luna</i>)  <i>Todos:</i> ¡Luna, luna nueva,  corta el pan en dos  y danos a nosotros,  a ti la mitad,  a nosotros la mitad,  en el otoño manjares,  a todos salud!</p>	<p>Luna lunera, cascabelera,  cinco pollitos y una ternera</p>
<p><i>Copiii se culcă pe iarba moale. „Noapte bună!”</i></p>	<p><i>Los niños se acuestan en la suave hierba. “¡Buenas noches!”</i></p>	

## Conclusiones

La base de toda la tarea es el juego, lo que propicia que los niños se motiven a lo largo de todas las actividades, desde el aprendizaje del nuevo léxico, pasando por la traducción y búsqueda de canciones similares en español, y terminando con la puesta en escena en presencia de padres, familiares, compañeros y maestros. Al ser versos cortos, los niños aprenden las canciones en el aula y las siguen tarareando después de clase, y de esta forma asimilan las canciones más conocidas del folclore rumano y español. Los ejercicios, las conversaciones sobre los “cantajuegos”, las búsquedas, el ensamblaje final del guión de teatro, que requerían la búsqueda del correspondiente español y la traducción de las retahílas, así como su presentación como si de un teatro se tratara, han hecho posible alcanzar la dimensión intercultural y el plurilingüismo estipulados por el MECRL (2002).

## Referencias bibliográficas

- Breazul, G.& Saxu, N. (1985). *Carte de cântece pentru copii*. Braşov: Editura Muzicală
- Campos, Maria. (1989). Cuando los niños juegan. Repertorio infantil de Villacidayo. *Revista de Folklore*, 09b(108), pp. 200-207. Recuperado de <http://www.funjdiaz.net/folklore/07ficha.cfm?id=805>
- García Padrino, Jaime. (2006). Literatura infantil e interculturalidad. En Ministerio de Educación y Ciencia. (Ed.), *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil* (89-110). Madrid: Secretaría General Técnica-Subdirección General de Información y Publicaciones
- Mendoza Fillola, Antonio. (2002). Notas introductorias sobre la lectura y la formación lectora. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Ed.), *La seducción de la lectura en edades tempranas* (21-35). Madrid: Secretaría General Técnica-Subdirección General de Información y Publicaciones
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. (2002). *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupa ANAYA,

S.A (pp. 4-5 y165-175) Recuperado de  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.p  
df](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Tagliante, Christine. (2006). *La classe de langue*. Paris: Clé International.



# EL ACERCAMIENTO DE MURCIA MEDIEVAL A LAS AULAS DE PRIMARIA A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD ARTÍSTICA

Gloria Lapeña Gallego

( *Universidad de Murcia.* )

## Introducción

Revivir el pasado a través del arte con el fin de reflexionar sobre los hechos históricos es un proceso de investigación-creación al servicio de la sociedad muy utilizado por un gran número de artistas. Esta práctica, denominada “materialización del pasado” a través de la imagen, está relacionada con la concepción abierta de la historia de Walter Benjamin (Hernández Navarro, 2012). El espectador participa activamente influenciado por la reflexión y su propia experiencia, lo que convierte la práctica artística en una investigación constante que se aleja cada vez más del artesano (Castro, 2004). A su vez, el artista puede situarse en el territorio central del que habla Huyssen (2011) entre el pasado y el presente, entre Arte e Historia, para estimular las vivencias y desencadenar el recuerdo autobiográfico, búsqueda, que configura a cada persona. Materializar el pasado para presentarlo de esta manera es emular lo que ya hizo Italo Calvino por medio de la literatura en *Las ciudades invisibles* (1972). El escritor italiano describe Zaira como relaciones entre las medidas de su espacio y los acontecimientos de su pasado, es decir, no describe una ciudad abstraída de sus habitantes, sino las acciones de éstos en los distintos lugares.

Por otra parte, el desarrollo de temas transversales en el aula a través del juego y actividades artísticas, es una práctica muy utilizada en los Centros de Enseñanza con diferentes finalidades, entre ellas, la Educación en Valores (Prat i Grau y Soler Prat, 2002), la comprensión de la Historia (Gonçalves Gomes Cintra, Alves Muller Proença y dos Santos Jesuino, 2010) y el estudio de las Ciencias de un modo más eficaz y gratificante (Gisbert Cot, 2011). Esta proliferación de estudios es una consecuencia de los profundos cambios que

está experimentando la sociedad y que afectan inevitablemente a la redefinición de la enseñanza en la educación básica (Martínez Mateo, Martínez Fernández y Morancho Díaz, 2011). Se impone una educación que proporcione al alumnado un mínimo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para incorporarse a la sociedad de hoy y del futuro (Coll, 2004). La planificación docente ha evolucionado a partir de la introducción de competencias básicas en el currículo de educación primaria. Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha experimentado un cambio en el ámbito didáctico que suponen un saber en la acción, para la acción y sobre la acción (Zabala y Arnau, 2007; Escamilla, 2009).

Basándonos en ambos hechos, estimulación del recuerdo mediante la práctica artística y el aprendizaje a través de temas transversales para adquirir competencias, nos planteamos nuestra acción artística, a través del juego y la creatividad, como un taller docente de acercamiento del alumnado a la Historia Medieval de Murcia, relacionando el Conocimiento del Medio, Expresión Corporal y Educación Artística con la Educación en Valores y la comprensión de la Historia. Se trata de ahondar, desde la práctica participativa, activa y dirigida a lo largo de una semana, en la concienciación de la importancia de preservar los restos arqueológicos, el conocimiento de un pasado común como elemento integrador, y el valor de la cultura sobre los intereses especulativos.

Queremos aportar una forma de trabajo para la estimulación del pensamiento crítico y participativo con un planteamiento metodológico llevado a cabo en el aula por alguien ajeno al aula siempre en colaboración con el tutor coeducador y corresponsable de que el alumnado aprendan contenidos actitudinales y procedimentales comunes a distintas áreas. Una especie de intrusión del artista en el desarrollo de las competencias básicas referentes a la organización y planificación de la acción docente.

Los objetivos que nos planteamos son:

- Potenciar la creatividad de la ilustración a través de la narrativa.
- Conocer parte del pasado de la ciudad de Murcia mediante imágenes del presente.
- Adquirir habilidades en la realización de objetos tridimensionales.

- Tomar conciencia de la importancia de la conservación de los restos arqueológicos.
- Compartir espacios como lugares de convivencia y encuentros de la diversidad.

### **Proceso y resultados**

Nuestro proyecto se desarrolla en el aula de 6º curso de Primaria en el Colegio Público Nuestra Señora de la Antigua de Monteagudo, y asumimos el papel de gestor del juego o mediador con la colaboración permanente de los tutores y la Asociación Amigos del Yacimiento de San Esteban (Murcia). El grupo está integrado por 14 niños y niñas, uno de ellos marroquí y otro con necesidades educativas especiales y trabajamos con ellos durante cinco días dentro del horario lectivo correspondiente a horas de Plástica, Conocimiento del Medio y tutoría.

Se trabaja la creatividad a través de la literatura (cuento elaborado para el proyecto en el que se insiste sobre la presencia de restos arqueológicos árabes en la ciudad de Murcia, al mismo tiempo que intervienen los personajes históricos Rey Lobo, Alfonso X, Jaime I, Ibn al-Arabî), artes plásticas (ilustración del cuento utilizando distintas técnicas y modelado y decorado de cerámica en barro), música y danza árabe, expresión corporal (juegos) y finaliza con una fiesta de convivencia con algunos alimentos árabes ofrecidos en la cerámica realizada, representación teatral por parte de los Amigos del Yacimiento de San Esteban a los que se les entrega el cuento ya ilustrado y se entierra una “cápsula del tiempo” en el que cada niño/a introduce un objeto personal y significativo para ser “recordado”.

Las actividades programadas se estructuran en torno a un enfoque competencial, concediendo un papel importante al contexto histórico y actual y a la solución de tareas en los diferentes momentos y situaciones. Se trata de conseguir cada uno de los cinco objetivos planteados asumiendo diferentes competencias que son evaluadas a lo largo de la semana.

- Potenciar la creatividad de la ilustración a través de la narrativa.

Se lee un cuento elaborado especialmente para este proyecto en el que se insiste sobre la presencia de restos arqueológicos árabes en la ciudad de Murcia, al mismo tiempo que intervienen los personajes históricos. Se le da una hoja a cada niño/a que deberá ilustrar un fragmento del cuento. Disponen de papeles, pinturas y diferentes materiales para realizar las técnicas que ellos prefieran y con todas las hojas se forma un álbum ilustrado. La narración presenta una escena histórica en forma de cuento y con muchos interrogantes que cada niño/a debe resolver en base a su capacidad creativa. No se trata de que reproduzcan una realidad, sino de que pongan atención en lo que imaginan de tal manera que sitúen unos personajes históricos en un lugar y un tiempo sin ser conscientes de que están aprendiendo Historia. Al final de esta sesión todo el grupo sabía quiénes eran cada uno de los personajes que desconocían en la evaluación inicial, realizada al principio de la sesión.

- Conocer parte del pasado de la ciudad de Murcia mediante imágenes del presente.

Cada uno de los 24 fragmentos que forman el cuento titulado *Donde antes había... Reconstruyendo historias*, tiene una referencia actual localizada en la ciudad de Murcia. Se trata de un camino que recorren un abuelo y su nieta en el que se muestran espacios actuales (Malecón, Catedral, Trajería, San Juan de Dios, Museo de las Claras, Yacimiento de San Esteban...) y se va indicando lo que había en el siglo XIII (Huerto de los Cipreses, Mezquita Mayor, Zoco, Alcázar Mayor, Alcázar Menor, Arrabal de la Arrixaca...). Realmente el camino que realizan el abuelo y su nieta forma parte de un proyecto turístico que se está llevando a cabo junto con el grupo *Turismed* de la Universidad de Murcia. Puesto que la actividad está programada en el aula, se proyectan fotografías actuales de los lugares recorridos al mismo tiempo que el alumnado escucha el cuento. El poder de las imágenes en la sociedad actual es utilizado como refuerzo para indicar cómo el paso del tiempo ha situado en los distintos puntos otros edificios de acuerdo con las culturas y necesidades a lo largo de la Historia. El grupo aprende lo que hubo en el pasado bajo las construcciones actuales que les resultan familiares y por las que han pasado en alguna ocasión. Les llama la atención que la Historia haya ocurrido en un espacio en el que ellos habitan.



- Adquirir habilidades en la realización de objetos tridimensionales.

El hilo conductor del cuento se establece con un jarrón de barro especial del que hay un ejemplar en el Museo de Las Claras y otro en el Museo de la Ciudad. Los niños/as dedicarán una sesión a trabajar con barro rojo un recipiente plano y otra a decorar su figura con pintura especial. El paso del plano bidimensional a través del dibujo, a la tridimensionalidad escultórica supone el desarrollo de algunas capacidades como proporción, simetría, orientación, al mismo tiempo que toman conciencia de la utilidad del arte y el simbolismo de la artesanía manufacturada como pieza de museo. Al final de esta sesión el grupo conoce la importancia de la artesanía y el valor para cada cultura de los objetos.

- Tomar conciencia de la importancia de la conservación de los restos arqueológicos.

Durante la última sesión se celebra una fiesta en la que se realizan juegos y bailes con música árabe, se utilizan los recipientes de barro, y se comparten dátiles y pistachos. Finalmente, en una caja metálica se introducen cartas personales, “para ser recordados”, que ha ido elaborando en su casa y se deja en el Centro Educativo. Se les explica que es una “Cápsula del tiempo” para que en un futuro la recojan y la respeten, tal y como se debe hacer con los restos arqueológicos, objetos que forman parte de nuestra Historia. Cada uno de los niños y niñas pone especial cuidado en elaborar su sobre para introducir en la cápsula del tiempo, al mismo tiempo que comprenden la necesidad de conservación del legado cultural. A través de las imágenes actuales del Yacimiento de San Esteban, identifican restos arqueológicos, toman conciencia de su conservación y entiende su utilidad como forma de conocer otras culturas que ocuparon la ciudad.

- Compartir espacios como lugares de convivencia y encuentros de la diversidad.

Las características del grupo con el que hemos trabajado, poco numeroso y diverso, y la metodología creativa y dinámica propia de la actividad artística, hacen del aula un espacio en el que surgen momentos para la convivencia y el conocimiento entre ellos con el consecuente enriquecimiento en materias

diferentes de la Plástica y Educación Artística. En las sesiones del proyecto el aula se convierte en un lugar de encuentro para la diversidad, en el que asimilan los conocimientos a través de la experimentación y el descubrimiento autónomo y comparten su trabajo con el resto.

En todo momento nos hemos alejado de una evaluación propia del currículo tradicional para pasar del saber al saber hacer tratando de que el alumnado aplique los conocimientos que va adquiriendo a las situaciones en el aula. Se realiza una evaluación inicial basada exclusivamente en conocimientos teóricos sobre personajes históricos del lugar y época que vamos a trabajar a lo largo de las cinco sesiones, concretamente Rey Lobo, Alfonso X, Jaime I, Ibn al-Arabî, una evaluación continua y directa de cumplimiento de los objetivos planteados y una evaluación final de reflexión sobre todo lo aprendido. La evaluación de este aspecto supone la observación del comportamiento ante el compañero/a que por sus características especiales necesita ayuda en la realización de sus tareas o ante otras culturas y formas de pensar la curiosidad por conocer.

Los niños/as tomaron en todo momento una actitud activa sobre la necesidad de valorar, conservar y mejorar el patrimonio histórico y cultural, comprendieron la evolución de las diferentes sociedades y la importancia de la convivencia con grupos humanos diversos y adquirieron conocimientos sobre la cultura árabe de una forma fácil, todo ello a través de la experiencia artística. El tutor del grupo, director del Centro y todo el profesorado que participó durante el desarrollo de la actividad, manifestaron su satisfacción ante una experiencia en la que se han presentado de una forma amena unos conocimientos y actitudes que el grupo ha asimilado a lo largo de cinco sesiones en el aula.

### **Discusión y conclusiones**

Las nuevas orientaciones metodológicas van encaminadas a que el alumnado sea el principal protagonista en la construcción de su aprendizaje, al mismo tiempo que el contexto con el que interacciona adquiere importancia. Existen tres planos complementarios en el proceso: plano de la dimensión constructivista o de elaboración del conocimiento de manera autónoma, plano

de las interacciones sociales en el que los miembros del grupo se interfieren, y plano de las interacciones con el medio referido a los intercambios del alumnado con el entorno (Jonnaert y Vander Borght, 1999). Para ello es necesario desarrollar una planificación docente según las necesidades individuales y sociales actuales no centrada en la adquisición de conocimientos de una disciplina concreta ni de un tema específico, que no reproducen situaciones reales de lo que van a encontrar en la sociedad en la que se encuentran inmersos.

El enfoque competencial de este proyecto involucra diferentes áreas y promueve competencias, a través de varias tareas realizadas en el Centro.

La *competencia cultural y artística* mediante la ilustración de un cuento utilizando diferentes técnicas requiere la participación de la *competencia lingüística*, puesto que deben de comprender la narración de la historia ficticia basada en personajes de la Edad Media de Murcia y debatir sobre la necesidad de conservar los restos arqueológicos. La introducción de la manipulación y elaboración de objetos tridimensionales, la expresión corporal durante el baile y el juego en la última sesión forma parte también de la competencia cultural y artística.

Las *competencias de autonomía e iniciativa personal* se encuentran continuamente presentes al poner al alumnado de manera individual en situaciones de aportar ideas y tomar decisiones para que el conjunto del libro, que va a ser uno de los resultados tangibles, sea lo más próximo a la realidad sin olvidar que la creatividad deja una puerta abierta a la subjetividad.

La *competencia social y ciudadana* hace posible la comprensión de una realidad actual en la ciudad de Murcia que requiere un giro hacia tomar partido sobre cooperación, la convivencia y el ejercicio responsable de la ciudadanía en una sociedad plural.

La *competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico* conduce al alumnado a posicionarse a través de la experiencia. Así, la introducción de un elemento personal en la cápsula del tiempo hace que recapaciten de forma directa sobre los sentimientos de los antepasados y su legado ante una situación creada en la actualidad.

La *competencia de aprender a aprender* implica la exigencia al alumnado sobre sus propios conocimientos o los buscados principalmente en Internet relacionado con la *competencia en el tratamiento de la información y competencia digital*, la necesidad de trabajar en grupo con el fin de ayudarse, especialmente en el taller de cerámica, o de compartir material, puesto que no hay utensilios suficientes para el modelado simultáneo. Los niños/as toman conciencia de un espacio actual reconocible por medio de imágenes fotográficas, construido sobre unos restos históricos y se interesan e indagan sobre el pasado y su legado.

El enfoque de las competencias descrito en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación e incorporado como una de las principales novedades del actual curriculum en torno al que se organizan los programas y la evaluación, en el caso de las Ciencias Sociales ha resultado enriquecedor en el sentido de que se hallan involucradas otras áreas y facilitan la adquisición de conocimientos procedimientos y actitudes. Este cambio en la concepción de la enseñanza y de la práctica en el aula ha desembocado además en la modificación del proceso de evaluación tanto del alumnado, basada anteriormente en conocimientos disciplinares, como de los instrumentos utilizados para la misma (Tiana, 2011). La enseñanza por competencias insiste en llevar a cabo una evaluación formativa que incide en métodos de aprendizaje activos emulando situaciones y problemas reales básicos para la educación en la ciudadanía (Perrenoud, 2012), en los que la Geografía y la Historia son dos áreas imprescindibles para la adquisición de habilidades sociales (Prats, 2011). En lo que se refiere a la evaluación de los instrumentos, muchos docentes desarrollan propuestas de evaluación concretas mostrando a la Geografía y la Historia como áreas fundamentales en la adquisición de destrezas y habilidades en la interacción con el medio social (Miralles, Molina y Santisteban, 2011).

Gómez y Miralles (2013), en un estudio realizado sobre la evaluación del alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria sobre los contenidos de Ciencias Sociales, llegan a la conclusión de que los exámenes con preguntas cortas o tipo tests, principal instrumento de evaluación, potencian los conocimientos memorísticos, fundamentalmente datos, hechos y conceptos,

sobre los procedimientos y actitudes. Estos autores apuntan que el hecho de que casi todos los exámenes sean extraídos del libro de texto indica que el libro es el principal recurso y guía de la enseñanza de las ciencias sociales en tercer ciclo de secundaria cuando debería ser únicamente un apoyo y complemento. Consideran que el profesor tiene poco margen de actuación y adaptación de los contenidos y objetivos didácticos al entorno, a la diversidad del aula, y a las características socioeconómicas del alumnado.

La puesta en práctica del proyecto que hemos presentado para el aula de tercer ciclo de primaria, ha supuesto para los niños y niñas una manera de trabajar diferente a la que están acostumbrados en el área de las Ciencias Sociales, adquiriendo un protagonismo fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La implicación artístico-creativa en la adquisición de conocimientos sobre la Historia Medieval de su ciudad supone un carácter motivador que repercute en la potenciación de actitudes de respeto y trabajo colaborativo. La evaluación actual de la Historia, mayoritariamente dirigida hacia los conocimientos de fechas, lugares y acontecimientos, debe ser revisada y evolucionar hacia una concordancia con las nuevas metodologías de enseñanza en torno a competencias. Quizás sea este el punto débil que no hemos conseguido desarrollar en la realización del proyecto. La hemos descuidado dedicando todo nuestro esfuerzo en trabajar todas las competencias y conseguir unos resultados que si bien son evidentemente satisfactorios, no se han asignado las calificaciones numéricas que sigue esperando el alumnado en su todavía idea de “tener buenas notas”. Como persona ajena a la enseñanza en educación primaria, pienso que el problema de la evaluación en este tipo de materias es la inercia que se conserva de ellas respecto del cartel asignado de “asignaturas de estudiar de memoria y que no sirven para nada” cuando tienen más relación con el desarrollo íntegro de la persona en la sociedad que con la memorística. La combinación con otras materias calificadas como “marías” tales como la Educación Artística son un buen inicio para nuevas metodologías de enseñanza e investigación en los instrumentos de evaluación.

## Referencias bibliográficas

- Calvino, Italo (1998). *Las ciudades invisibles*. Madrid: Siruela.
- Castro, S.J. (2004). Una teoría moral del arte. Moralismo moderado, epistémico y sistémico. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 9, 59-76.
- Coll, C. (2004). Redefinir lo básico en educación básica. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 80-84.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.
- Gisbert Cot, J.M. (2011). Las jornadas científicas: una experiencia interactiva ESO-Infantil. *Aula Infantil*, 61, 29-32.
- Gómez Carrasco, C.J. y Miralles Martínez, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria ¿Una evaluación en competencias? *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 91- 121
- Gonçalves Gomes Cintra, R.C., Alves Muller Proença, M. y dos Santos Jesuino, M. (2010). A historicidade do lúdico na abordagem histórico-cultural de Vigotski. *Revista Rascunhos Culturais*, 1(2), 225-238.
- Hernández Navarro, M.A. (2012). *Materializar el pasado. El artista como historiador (benjaminiano)*. Murcia: Micromegas.
- Huysen, A. (2011). Escultura de la memoria de Doris Salcedo. En *Modernismo después de la modernidad* (pp. 81-90). Barcelona: Gedisa.
- Martínez Mateo, J, Martínez Fernández, O.M. y Morancho Díaz, J.A. (2011). Creamos un parlamento: educando en competencias en educación primaria. *Pulso*, 34, 141-158.
- Miralles, P., Molina, S. y Santiesteban, A. (2011). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Murcia: AUPDCS.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Prats, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En J. Prats et al., *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica* (pp. 18-68). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Prat i Grau, M. y Soler Prat, S. (2002). Las posibilidades del juego, la actividad física y el deporte para la mejora de la convivencia. *Revista electrónica*

*universitaria de formación del profesorado*, 5 (2). Consultado el 17-7-2013 en [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1227715137.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227715137.pdf)

Tiana Ferrer, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 63-75.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas claves de cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.





# MUJERES EN EL “CINE DE ROMANOS”: UN RECURSO DIDÁCTICO NECESARIO EN 5º DE PRIMARIA

Juan Luis Posadas

*(Universidad Antonio de Nebrija)*

## **Introducción**

Desde la aprobación de la LOGSE en 1990, se han publicado muchos trabajos sobre los contenidos procedimentales a utilizar en el aula de Primaria, referidos a la materia de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Sin embargo, muy pocos, por no decir casi ninguno, han tratado del cine histórico como una fuente de la que se pueden extraer datos útiles para la comprensión de determinados aspectos de la vida cotidiana en el pasado. El trabajo pionero de J. Ríos (1994: 31-50) ni siquiera menciona el cine como fuente de conocimiento. Dado que uno de los procedimientos que la LOE establece para esta materia y etapa es la obtención de datos de fuentes diversas, consideramos que el cine histórico puede ser considerado una de esas fuentes de las que los alumnos pueden extraer datos útiles. Para ello, hay que investigar cómo desarrollar este contenido procedimental en el aula.

En cuanto a los contenidos actitudinales, la misma LOE, a través del Real Decreto de Contenidos Mínimos, establece que uno de ellos es la Valoración del papel de la mujer como sujeto activo de la Historia. En esta comunicación vamos a desarrollar la idea de que el llamado “cine de romanos” puede proporcionar ejemplos de personajes femeninos que aporten, mediante su visionado en el aula de 5º de Primaria, una visión diferente de la mujer en la Historia.

## **Resultados**

Desde Griffith a Amenábar ha habido un gran desarrollo del cine sobre el mundo antiguo, desarrollándose paralelamente al menos tres líneas diferentes: el *Péplum* (italiano o no, pero más europeo), el cine “de romanos” (llamado así aunque hiciera alusión a griegos, egipcios o cualquier otro periodo de la

Antigüedad) –más de tradición americana o, mejor dicho, “hollywoodiense”, caracterizado por la búsqueda de una taquilla poco exigente con la historia- y el “cine histórico”, de mayor calidad y a veces menor presupuesto (F. Lillo Redonet, 1994: 13).

El cine “de romanos” encubre con ese nombre incluso a las películas sobre historia o mitología griega, y a que alude a la temática, que comparte con muchas películas que, por su calidad o veracidad, hemos decidido nombrar como “cine histórico”. En el cine “de romanos” habría que incluir también lo que se ha dado en denominar “cine fantástico”, de inspiración más mitológica que histórica [L. della Fornace, 1989]. Las películas fundamentales y clásicas del cine “de romanos” son muchas, pero podríamos citar entre ellas la comedia inspirada en Plauto *Golfus de Roma* de R. Lester (1966), la adaptación cinematográfica de Shakespeare en *Julio César* de J. L. Mankiewicz (1953), la excelente y oscarizada, pero basada en novela histórica, *Ben-Hur* de W. Wyler (1959), la conocidísima y también adaptación de una novela *Quo vadis?* de M. LeRoy (1951) y *La caída del Imperio romano* de A. Mann (1964). Tras un paréntesis de varias décadas, el género revivió con la magnífica, aunque con fallos históricos, *Gladiator* de R. Scott (2000).

El “cine histórico” es quizá el más difícil de justificar, ya que toda película, por constituir un género independiente de la historia, el teatro o la novela que le sirve de fuente, tiene que cubrir lagunas en el argumento con personajes de ficción, elementos y decorados no siempre totalmente válidos, y a veces con fallos claros de documentación histórica [M. Ferro, 2000: 36-38]. Pero, hechas estas apreciaciones generales, considero que las siguientes películas deberían ser, por su excelente factura y significación, consideradas de “cine histórico”: *Espartaco* de S. Kubrick (1960), *Cleopatra* de J. L. Mankiewicz (1963), la estupenda, pese a la pésima elección de su protagonista, *Alejandro Magno* de O. Stone (2004), *Ágora* de A. Amenábar (2009), y alguna serie de televisión como *Yo Claudio* de J. Pullman (1976), *Anno Domini* de S. Cooper (1985), o incluso, pese a algunos fallos históricos, la estupenda *Roma* de J. Milius y otros (2005-2007) (A. Duplá-A. Iriarte, 1990).

En su libro sobre el cine de romanos, F. Lillo comenta que una de las características fundamentales de dicho género es que “las mujeres se dividen

por lo general en malvadas seductoras, vestidas con trajes suntuosos, y en buenas y castas doncellas, vestidas con simpleza. Pongamos el ejemplo de Popea/Ligia en *Quo vadis?*, o de Neferari/Débora en *Los diez mandamientos* [F. Lillo Redonet, 1994: 15]. Como él mismo comenta más adelante, dicha caracterización de personajes, simple, casi sin matices, responde a lo que llama “tebeización” de la historia, porque este cine se nutre de fuentes indirectas: novelas, cuentos, adaptaciones, resúmenes, incluso cómics. Son, pues, personajes -los femeninos- que responden a unos prototipos literarios de antiquísima tradición, y que se remontan incluso a la *Ilíada*: mujeres malas y seductoras contra mujeres virtuosas y en constante peligro.

*Cleopatra* de Joseph L. Mankiewicz (1963) es quizá la primera película que narra la historia de una mujer no sujeta al arbitrio de los hombres, en un papel tradicional, el de reina, asumido por ella de manera personal y diferente al de otras reinas. El estupor que provocó su desenvolvimiento intelectual y sexual ya en la Antigüedad está bien reflejado en la película. Esta, en general, se muestra bastante fiel a la historia según las fuentes de Plutarco y Apiano. La hija de Marco Aurelio, Lucila, es otra de las mujeres que han sido caracterizadas con mayor profundidad en dos de las películas citadas que versan sobre los mismos hechos de la sucesión de Marco Aurelio en la persona de su hijo Cómodo: *La caída del Imperio romano* (1964) y *Gladiator* (2000) (Alonso, Mastache, Alonso, 2008: 237).

Pero habrá que esperar a la película *Ágora* de Alejandro Amenábar (2009) para encontrar un personaje femenino totalmente independiente de los hombres, incluido su padre, a quien teóricamente estaba sometida por la tutela masculina romana, y las autoridades académicas y ciudadanas a las que debería obedecer (E. Baldini, 2010).

A finales del siglo IV, la supervivencia de la biblioteca pequeña de Alejandría, conservada en el entorno del templo de Serapis, el *Serapeum*, hizo que se constituyera en su sede una Academia neoplatónica de inspiración pagana, si bien Platón era utilizado también por muchos cristianos para combatir al paganismo. El director de dicha Academia era, desde mediados del siglo IV, Teón de Alejandría, un comentarista de Euclides que sería utilizado durante toda la Edad Media. Él fue el maestro de su hija Hipatia, quien comenzó el

estudio de la astronomía bajo su dirección. Después, se formó en neoplatonismo con el filósofo Proheresio de Alejandría. Más tarde, amplió estudios sobre Aristóteles y Platón en Atenas, escuchando al escolarca Plutarco. Allí coincidió con otra mujer científica y filósofa, la hija de Plutarco, Asclepigenia de Atenas.

Una vez de vuelta a Alejandría, Hipatia se hizo cargo de la dirección de la Academia en función de su inteligencia y erudición. Aunque Hipatia no era declaradamente pagana, tampoco era de confesión cristiana, por lo que se formó a su alrededor un círculo de intelectuales paganos. Sinesio de Cirene, que fue obispo posteriormente, se educó a su lado y le pidió consejos y opiniones por carta durante toda su vida (una fuente preciosa para conocer más sobre ambos). Hipatia se hizo famosa por su comentario al *Canon astronómico* de Ptolomeo y su comentario a las *Secciones cónicas* de Apolonio de Pérgamo, así como por su tabla astronómica, que se conserva como adición a la obra de su padre Teón (M. Álvarez Álvarez - A. I. Díaz, 1999: 402).

En el año 415, en un episodio más del encono cristiano contra los restos del paganismo, encarnado en las figuras irreconciliables del patriarca Cirilo de Alejandría, y del prefecto de Egipto Orestes, a quien se sentía vinculada la misma Hipatia, esta fue atacada por unos monjes fanatizados, violada, asesinada, descuartizada y arrastrada por las calles de Alejandría (Dzielska, 2004: 96-112; Blázquez Martínez: 417-419; Posadas, 2002: 39).

En el año 2009, con el asesoramiento histórico de los profesores Carlos García Gual y Elisa M. Garrido González, buenos conocedores de Hipatia y de la Alejandría tardo romana, el director español Alejandro Amenábar se encargó de dirigir su propio guion de una película sobre Hipatia titulada, no sé bien por qué, *Ágora*. Imagino que porque es una palabra griega que se dice igual en español que en inglés. A falta de bibliografía sobre esta película, tan reciente que ni siquiera Rafael de España pudo incluirla en su magnífica monografía sobre el cine épico sobre la Antigüedad (de España, 2009), prácticamente solo podemos dar nuestra opinión. Esta es que *Ágora* es una magnífica historia, muy bien ambientada, a la que le falta tirón porque la protagonista, Hipatia, aparece como un ser frío, sin emociones humanas, sin amor, y solo preocupada por su ciencia. Como, lógicamente, los alumnos no van a ver la

película completa, no aludiré aquí a la controversia religiosa e histórica sobre la muerte de Hipatia, pero sí desgranaré algunas inexactitudes históricas de la película: la casa de Hipatia muestra frescos pompeyanos de 300 años antes; los uniformes legionarios son también del siglo I d. C.; no hay pruebas de arquitectura egipcia en la Alejandría tardo romana; el obispo Sinesio de Cirene murió antes de Hipatia; y esta tenía en torno a sesenta años en el momento de su asesinato, no era la joven que caracteriza la actriz.

Desde nuestro punto de vista, la película *Ágora* no es adecuada para ser vista de manera completa por los alumnos de 5º curso de *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*, debido a la dificultad de los conceptos que en ella se tratan y a la violencia y crudeza de algunas de sus secuencias. Sin embargo, sí pueden verse –incluso deben– algunos fragmentos muy interesantes que sirven tanto como recursos didácticos para los contenidos conceptuales, como los procedimentales y actitudinales de dicho curso. Hay que tener en cuenta que el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, establece que “en esta área, se debe considerar la importancia que adquiere la información que niños y niñas reciben a diario procedente de medios audiovisuales y tecnológicos” [Real Decreto: 43063]. Si consideramos al cine como un “medio audiovisual”, en este texto se justifica la utilización del mismo como fuente de información cotidiana de los alumnos y alumnas.

En *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*, se establecen algunos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que tienen que ver con la mujer en el Imperio romano y con la utilización del cine como fuente. Por ejemplo, en dicho Real Decreto se establecen como contenidos de la materia de *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural* en el tercer ciclo de Educación Primaria los siguientes (Real Decreto: 43069):

- “Utilización de distintas fuentes históricas, geográficas, artísticas, etc. para elaborar informes y otros trabajos de contenido histórico.
- Valoración del papel de los hombres y las mujeres como sujetos de la historia.”

El primero se refiere claramente a un contenido procedimental propio, que es el uso de fuentes (y defendemos que el cine histórico es una fuente clara de conocimientos) para elaborar informes y trabajos de contenido histórico. Este contenido se relaciona con uno que aparece en el preámbulo de la materia y que dice textualmente (Real Decreto: 43069):

“Los procedimientos en los aprendizajes propios de esta área se vinculan a la observación, a la búsqueda, recogida y organización de la información, a la elaboración y comunicación de dicha información y a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, como base del método científico.”

Es decir, los alumnos deben observar, buscar, recoger y organizar la información en dichas fuentes con el fin de elaborar dicha información y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Estaría, pues, justificado que el uso de fuentes de conocimiento como el cine histórico se considerara un contenido procedimental más del que extraer información adecuada para ser elaborada y comunicada por medio de informes y trabajos. Es curioso, sin embargo, que no se suele citar al cine como fuente de conocimiento histórico, por ejemplo S. Alonso Arenal no lo incluye entre las actividades del grupo de edad 9-11 (Alonso Arenal, 2010: 61-64). En algunos casos, aunque sí se defiende la utilización del cine, se llega a advertir que las inexactitudes del cine histórico pueden provocar problemas psicológicos de confusión en los alumnos más jóvenes (Kitson y Husbands, 2011: 12). Hay trabajos sobre otras fuentes auxiliares de la Historia, como la pintura historicista, que no deja de ser una reconstrucción parecida a la realizada por el cine histórico (Fernández Valencia, 1994). También se han realizado propuestas sobre la fotografía familiar (Anadón Benedicto, 2012: 162), con todas las dificultades que implica esa fuente para un conocimiento histórico no mediatizado del papel de hombres y mujeres en el devenir histórico.

En cuanto al segundo contenido de dicho tercer ciclo de Educación Primaria, creemos que el papel de la mujer como sujeto de la Historia solo puede valorarse adecuadamente atendiendo a las fuentes históricas. La parquedad de información que estas transmiten sobre la mujer en el mundo antiguo solo puede ser suplida mediante las reconstrucciones –dentro de la veracidad histórica- que algunas películas nos proporcionan. Y, en ese sentido, sí

consideramos que *Ágora* es una excelente película para contribuir a esa valoración del papel de las mujeres como sujetos de la Historia. Además, *Ágora* ya ha sido analizada para ver su utilidad para debatir temas complejos en los ámbitos políticos, religiosos y científicos con estudiantes de otros niveles educativos. Por ejemplo, con alumnos de 5º curso de la Licenciatura en Biología. Las conclusiones de un estudio realizado con alumnos de unos 22 años de edad es que esta película es útil para analizar los temas de discusión sobre ciencia, papel de la mujer, religión y política no solo durante el Imperio romano sino en nuestra propia época (Aramburu, Bosch, Senti, Baños, 2012). Lógicamente, faltan estudios con alumnos de 5º curso de Educación Primaria que corroboren esta utilidad.

S. Alonso Arenal plantea algunos puntos interesantes para el aprovechamiento didáctico del cine histórico en el aula de Primaria: “no basta con ver la película. Hay que analizarla con ojo crítico, con el fin de sacarle todo el partido posible para comprenderla mejor y valorar el cine. Sobre todo en el caso de una película histórica, analizar si: es portadora de conocimientos; tiene rigor histórico; está bien ambientada en su época; transmite algún valor; es una auténtica obra de arte” [S. Alonso Arenal, 2010: 143]. Creo que en el caso de *Ágora*, todos estos elementos están presentes, tanto en el aspecto de los conocimientos, del rigor histórico y de ambientación, como en el de los valores (la persistencia en la investigación, por ejemplo) o artísticos (la fotografía y la dirección artística son magistrales).

Nosotros deseamos contribuir a futuros estudios de campo sobre *Ágora* con algunas propuestas. A partir del visionado de la película, fácilmente accesible en DVD o incluso en Internet (sería bueno conseguir una buena versión doblada, o una versión original con subtítulos en castellano), se puede plantear una batería de actividades a realizar en el aula. Estas podrían ser las siguientes:

**Realización de un cine-fórum** sobre alguna escena de la película. Lillo Redonet, en su libro ya citado (Lillo Redonet, 1994: 10-12), establece algunas características interesantes de dicho cine-fórum: preparación de los medios técnicos y estimación del tiempo disponible, preparación de fuentes históricas o literarias de la película, presentación de la misma (ambientación histórica,

ambientación artística, focalización de los puntos interesantes para el coloquio), un debate posterior a la película dirigido por un moderador, y elaboración de un dossier personal sobre la película con los datos del debate y el trabajo personal realizado. Para la película *Ágora* se recomienda una lectura de la documentación histórica disponible, así como de las cartas de Sinesio de Cirene dirigidas a Hipatia. Lógicamente, estas recomendaciones van dirigidas al profesor de Secundaria. Para 5º de Primaria, creemos que sería necesario que se preparase una introducción sobre qué van a ver los alumnos, en qué deben fijarse, cómo tomar notas mientras lo ven, y realizar un pequeño debate que no se limite a si les ha gustado la escena o no, sino a analizar de manera somera lo visto: veracidad de ropas y escenarios, lenguaje utilizado, actuación de los actores. Recomendamos las siguientes escenas: escena del teatro [minuto 19:16], escena del asedio al Serapeum de Alejandría (cuando aparecen los soldados romanos y el gobernador) [minuto 44:22], escena en que aparece la Biblioteca de Alejandría [minuto 3:32], y escena de la primera clase de Hipatia en la Academia [minuto 2:07].

**Análisis de las escenas.** J. Roldán Ramírez [2003: 346-347] enumera como criterios de evaluación y valoración del cine los siguientes: guión, dirección, actores/actrices, sonido, fotografía, iluminación, vestuario y ambientación, efectos especiales. Citándole [347]: "Como en cualquier otra forma de arte, el cine debe tener la capacidad de aportarnos visiones, imágenes o informaciones que renueven nuestras miradas, nuestras concepciones sobre el mundo y a nosotros mismos". En las escenas propuestas, el profesor y los alumnos pueden analizar, en concreto, los decorados, vestimenta, uniformes y demás elementos figurativos para compararlos con la realidad arqueológica de la Alejandría del siglo IV. Por ejemplo, los uniformes de los soldados romanos son en realidad del siglo I d. C. Y el teatro que aparece en la película es muy pequeño comparado con la realidad que conocemos de teatros del Imperio romano oriental de esa época. Se pueden comentar varios aspectos del teatro clásico: los papeles femeninos representados por hombres, la división social en las gradas, el instrumento utilizado para aplaudir, etc. En la escena del Serapeo, se puede comentar la mezcla de elementos arquitectónicos griegos y egipcios, o cómo los libros eran rollos de papiro y se colocaban en estanterías



apilados unos sobre otros. J. Murphy [2007: 64] sugiere como mejor forma de aprovechar el cine histórico en el aula proporcionar a los alumnos un guion de preguntas con respuestas múltiples antes del visionado, para que lean las preguntas y sepan en qué fijarse. ¡Incluso sugiere la posibilidad de que los alumnos “mejoren” lo visto reescribiendo el guion y haciendo un pequeño vídeo casero!

Se podría realizar un pequeño **trabajo en grupo** a partir de la escena en que aparece la Biblioteca de Alejandría. Dicho trabajo podría ser sobre la supervivencia de parte de la Biblioteca, radicada en el Serapeo, tras el incendio de época de César. El profesor puede consultar el conocido libro de Hipólito Escolar [H. Escolar Sobrino, 2001: 109-124]. También los alumnos podrían intentar **“fabricar” un rollo de papiro** cortando a lo largo varios folios y uniéndolos con papel celo, para después escribir el trabajo en dicho “rollo”.

Y a partir de la escena de la clase de Hipatia, se puede realizar un **debate** sobre las diferencias entre la educación en el mundo antiguo y la educación en la actualidad. En dicho debate, el profesor debería exponer un resumen del sistema educativo greco-romano [M. P. Quicios García, 2002: 235-270], y explicar en qué consiste una clase magistral.

Por supuesto, hay muchas otras actividades que se pueden realizar. Para los contenidos de conocimiento del medio natural, se puede también ver la escena del experimento de Hipatia en el barco en el que confirma la teoría de Aristóteles de que la Tierra gira alrededor del Sol [minuto 1:02:55]. Se podría pedir a los alumnos que hicieran una **búsqueda en Internet** de otros “descubrimientos” científicos poco convencionales (está claro el paralelismo con la anécdota de la manzana de Newton o de la bañera de Pitágoras).

Lo importante es utilizar esta película como un **contenido procedimental**, todo lo que sea explicar cómo ver una escena de cine histórico, cómo tomar notas, qué aspectos tienen un aprovechamiento didáctico y cuáles no, cómo buscar información sobre vestimenta o viviendas utilizando las TIC, cómo realizar un debate en Primaria, o cómo escribir un pequeño trabajo o realizar un póster sobre lo visto, es mucho más importante que la película en sí. También es importante destacar que el cine de romanos tiene su continuación en otro tipo de cine histórico sobre las etapas medieval, moderna o contemporánea. Pero

hay que tener cuidado de seleccionar escenas adaptadas al Currículo de Primaria y a la edad de los alumnos y alumnas.

En conclusión sobre *Ágora*, puede decirse que nos encontramos ante una gran película de cine histórico, aburrida quizá en comparación con otras, pero muy fiel a la realidad histórica. El director se basó en fuentes fiables y contrastadas, dejándose asesorar por verdaderos expertos, los personajes son casi todos ellos históricos, y los hechos reales. El que el personaje central de la película, casi único, sea una mujer, y una mujer científica y filósofa, añade un gran valor a esta película como recurso didáctico para Conocimiento del Medio de 5º de Primaria, sobre todo en relación con el contenido de valoración del papel de la mujer como sujeto activo de la Historia (y también para contenidos de Ciencias Naturales como los movimientos de traslación planetaria).

### **Referencias bibliográficas**

- Alonso, J. J. – Mastache, E. A. – Alonso, J. (2008). *La antigua Roma en el cine*. Madrid: T&B Editores.
- Alonso Arenal, S. (Coord.) (2010). *Didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Primaria*. Madrid: Pirámide.
- Álvarez Álvarez, M. – Díaz, A. I. (1999). Women in the history of Astronomy. *Astrophysics and Space Science*, 263, 401-404.
- Anadón Benedicto, J. (2012). Lenguajes de la Historia. Palabra e imagen al servicio de la enseñanza: documentos escritos, orales e iconográficos. En I. González Gallego (Dir.). *La Geografía y la Historia. Elementos del Medio*. Leganés: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 147-174.
- Aparicio, J. M. – Rodríguez, G. – Martínez, J. M. (2012). Adaptaciones curriculares y entorno social: Metodología procedimental en el área de las Ciencias Sociales. En I. González Gallego (Dir.). *La Geografía y la Historia. Elementos del Medio*. Leganés: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 101-145.

- Aramburu, J. – Bosch, F. – Senti, M. – Baños, J. E. (2012). Usefulness of movies for discussing complex topics: politics, religion and science in *Ágora. Educación Médica*, 15, 95-101.
- Baldini, E. (2010). Agorà Alejandro Amenábar: la solitudine delle stelle. *Cineforum*, 50, 41-43.
- Beylie, C. (1983). Festival: Peplum, cet inconnu. *Avant scene*, 98, 315-316.
- Blázquez Martínez, J. M. (2004). Sinesio de Cirene, intelectual. La escuela de Hypatia en Alejandría. *Gerión*, 22, 403-419.
- Domínguez Garrido, M. C. (2005). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Primaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Duplá, A. – Iriarte, A. (1990). *El cine y el mundo antiguo*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Dzielska, M. (2004). *Hipatia de Alejandría*. Madrid: Siruela.
- Escolar Sobrino, H. (2001). *La biblioteca de Alejandría*. Madrid: Gredos.
- España, R. de (2009). *La pantalla épica. Los Héroes de la Antigüedad vistos por el Cine*. Madrid: T&B Editores.
- Ferro, M. (2000). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel.
- Fornace, L. della (1989). *L'avventura nel cinema*. Roma: Bulzoni.
- Hueso Montón, A. L. (1988). El mundo clásico en el cine histórico (aproximación historiográfica al péplum). *Cuadernos cinematográficos*, 6, 75-85.
- Kitson, A. - Husbands, Ch. (2011). *Teaching and Learning History 11-18*. Maidenhead: Open University Press-McGraw Hill.
- Lillo Redonet, F. (1994). *El cine de romanos y su aplicación didáctica*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- (1997). Estudios científicos y didácticos sobre cine y mundo clásico: una aproximación. *Tempus*, 16, 17-37.
- Murphy, J. (2007). *100 + Ideas for teaching History*. Londres-Nueva York: Continuum Books.

- Posadas, J. L. (2002). Una africana ilustre. Hipatia de Alejandría. *Revista de arqueología*, 257, 34-39.
- Quicios García, M. P. (2002). *Fundamentos filosóficos de la pedagogía antigua. La educación griega, romana y judeocristiana*. Madrid: Ediciones UNED.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado* 293, de 8 de diciembre de 2006, 43053-43102.
- Ríos, J. (1994). Conocimiento del medio social y cultural. En A. Zabala (Coord.). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona: Graó, 31-50.
- Roldán Ramírez, J. (2003). El discreto encanto de los tiempos modernos. las disciplinas artísticas en las sociedades industriales: el lugar del diseño, la fotografía, el vídeo y las tecnologías informáticas. En R. Marín Viadel (Coord.). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall, 317-357.
- Siclier, J. (1962). L'age du péplum. *Cahiers de cinema*, 131, 45.

# LA POTENCIALIDAD DE LA MÚSICA DE LA PUBLICIDAD COMO GENERADOR DE RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

José Manuel Azorín Delegido

(Universidad Católica San Antonio de Murcia - UCAM)

## Introducción

La publicidad se ha ido posicionando como un importante elemento dentro de los principales canales audiovisuales desde su aparición a principios del siglo XX. Entendemos publicidad como el “proceso de comunicación de carácter impersonal u controlado que, a través de medios masivos, pretende dar a conocer un producto, servicio, idea o institución con objeto de informar o de influir en su compra o aceptación.” (Ortega, 2004, p.22).

Analizando esta definición apreciamos la imperativa necesidad que tiene la publicidad de *influir* o de crear una aptitud de *aceptación* en los potenciales clientes. Para conseguir este propósito ésta se ha valido de muy diversos medios para hacer llegar su mensaje. Uno de estos medios es la inclusión de música en anuncios publicitarios. Este proceso se ha realizado principalmente en radio y televisión siendo el acompañamiento musical uno de los recursos más utilizados, lo que habla de la importancia que se da a este aspecto en los mensajes publicitarios (Montañés & Barsa, 2006). A pesar de lo expuesto, esto no siempre ha sido así, para Fernández (2002):

Prueba de ello son los manuales que tratan el fenómeno publicitario de forma genérica, los llamados teoría de la publicidad. Éstos reducen por lo general a la música a mero acompañamiento de la imagen al tratar el spot, por un lado, y a refuerzo de los textos cuando se trabaja el medio radiofónico, por otro lado. (p. 162).

Es cierto que “la investigación en esta área es insuficiente y prácticamente nadie ha examinado cómo la música crea valor y significado en la publicidad” (Hung, 2000, p.25) pero no es menos cierto que “unos breves segundos

cantados son suficientes para hacer recordar el anuncio a los oyentes” (Betés, 2002, p.88), por lo tanto podemos hacernos una idea del poder evocador de la música en publicidad. Para Palencia-Lefler (2009):

Sólo hace falta observar los primeros jingles radiofónicos y de televisión en España, donde su visualización y memorización es a través de melodías y no de imágenes o palabras. Son claros ejemplos los anunciantes ‘Cola-Cao’, ‘La Española’, ‘El Almendro’ o las muñecas ‘Famosa’, por citar sólo algunos en el contexto más cercano. (p. 90).

### Tipología de música publicitaria:

Los docentes debemos aprovechar la capacidad de asimilación que tienen estas melodías para llegar a los alumnos. La mejor manera de lograrlo es conociendo qué tipos de música publicitaria podemos encontrarlos y así poder generar recursos musicales que expresen sus virtudes.

La Figura 1 muestra los diferentes tipos de música publicitaria existentes, aunque estos se engloban en dos grandes bloques: Música original y música pre-existente.

<b>TIPOS DE MÚSICA EN PUBLICIDAD</b>	
<i>Música original</i>	<i>Música pre-existente</i>
El jingle.	El Cover versión.
La Música genérica.	La adaptación.
La Música al estilo...	La Fono.
La Banda sonora.	La Music library.

Figura 1 – Tipos de música en publicidad. Guijarro & Muela, 2003

La música original, en publicidad, consiste en una composición de nueva creación, encargada por el anunciante, y destinada a que el público la

identifique con su marca comercial y/o sus características corporativas. Existen varios subgrupos, conocidos como:

- Jingle: Según Guijarro y Muela (2003) “es una melodía original con letra; es el mensaje publicitario hecho canción” (p. 89). Normalmente la letra corre a cargo de la empresa anunciadora y es el compositor el que, a raíz de ese texto y de las nociones dadas por el anunciante, crea el jingle. Por ejemplo:
  - Cola Cao – *La canción del Cola Cao*<sup>15</sup> compuesta por Dotras, A. J. (1956).
  - ONCE – *Las Tapas*<sup>16</sup>. Sorteo extraordinario de verano de 2003. Agencia tándem DDB (2003).
  - ONCE - Sorteo extraordinario Día del Padre 2011. Agencia Bassat Ogilvy (2011). Música compuesta por Carlos Jean y titulada *Smiling In The Sky*<sup>17</sup>.
- Música genérica: Guijarro y Muela (2003) la definen como “un tema instrumental que se crea para identificar a la marca con una música determinada” (p. 91). Es decir, una sucesión de sonidos que todos asociamos a una determinada marca. Algunos ejemplos podrían ser:
  - Yoigo – En todos sus anuncios, al aparecer su logotipo, suenan seis notas muy características. En su anuncio *Yoigo - Verano 2008 - Selección*<sup>18</sup> aparecen al final del anuncio. Agencia El laboratorio (2008).
  - Campofrio – En su anuncio de *Pavofrio*<sup>19</sup> Al final del anuncio, a partir del segundo 27, podemos escuchar su slogan cantado, muy característico de la marca durante un tiempo. Agencia McCann Erickson.

---

<sup>15</sup> Fue compuesta para su emisión en radio aunque posteriormente se incorporó a la publicidad televisiva. <http://www.youtube.com/watch?v=R5DzdXLjghU> Último acceso 17 de Mayo de 2013.

<sup>16</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=WB7D2d74AVU&feature=related> Último acceso 17 de Mayo de 2013.

<sup>17</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=PGq55Nywe5A> Último acceso 17 de Mayo de 2013.

<sup>18</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=09SBgJ-Batw> Último acceso 17 de Mayo de 2013.

<sup>19</sup> [http://www.youtube.com/watch?v=i1ezZae\\_Euc](http://www.youtube.com/watch?v=i1ezZae_Euc) Último acceso 17 de Mayo de 2013.

- Música al estilo...: Música que, en palabras de Guijarro y Muela (2003), “por algún elemento arreglístico, estructural, o, simplemente, interpretativo, nos recuerdan músicas que ya conocemos.” (p. 92). Es decir, realizar una nueva creación imitando una corriente estilística o fórmula musical. Ejemplos:
  - KIA – *Anuncio de KIA carnaval de 2003*<sup>20</sup> con una canción al estilo *Me gustas tú* de *Manu Chao*. Agencia Global Purchase (2003).
  - AXE - Campaña 2012, AXE 2012. Obra musical incompleta titulada *No Man Can Walk Alone*<sup>21</sup> al estilo de Burke, S. músico de soul. Agencia Ponce Buenos Aires (2011).
- Banda Sonora: Para Guijarro y Muela (2003) es “música instrumental, sin tempo, completamente libre, que se hace para acompañar imágenes. Su función no es que se recuerde o identifique algo, sino ilustrar lo que estamos viendo...” (p. 93). Podríamos señalarla como un tipo de música que si no acompaña a algún tipo de imagen puede carecer de sentido. Ejemplo:
  - BMW – BMW Serie 7, *Fijate en tí*<sup>22</sup>. Agencia SCPF (2003).

De otro lado encontramos la música pre-existente. Es música ya compuesta que, previa adquisición de los pertinentes derechos de autor, los publicistas toman y utilizan bajo los siguientes subgrupos:

- Cover Version: “es una grabación del tema elegido que es casi igual a una versión determinada” (Guijarro & Muela, 2003, p.94). Es decir, es una interpretación casi idéntica a la original pero realizada por otros artistas. Sirvan como ejemplo:
  - Larios – Anuncio de 1996<sup>23</sup> utilizando una *cover version* de *My Girl* de Redding, O.

---

<sup>20</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=msr30PvHXQo&feature=youtu.be> Último acceso 17 de Mayo de 2013.

<sup>21</sup> [http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=MGYP1k1ge4g](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=MGYP1k1ge4g) Último acceso 17 de Mayo de 2013.

<sup>22</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=4dAv7UBYOv0> Último acceso 17 de Mayo de 2013.

<sup>23</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=-pkSjOkT8-I> Último acceso 17 de Mayo de 2013.



- Adaptación: "...elegimos un tema conocido y...le cambiamos cosas: la letra, el arreglo, o ambas cosas." (Guijarro, 2003, p. 95). Algunos ejemplos son:
  - Cruzcampo – Anuncio conmemorativo 100 años de cine. Adaptación del tema original *Always looking for the bright side of life*<sup>24</sup> de la BSO de *La vida de Bryan*.
  - Coca Cola – Anuncio adaptando la obra *Pedro y el Lobo*<sup>25</sup> (1936) de Prokofiev, S.
  - Skip – Comercial que versiona el tema *You're the one that I want*<sup>26</sup> (1978) de la BSO de *Grease*. Versión de Capellas, X. tema original de Farrar, J.
- Fonos: Es la utilización de un fragmento de una grabación original, para ello hace falta la autorización del autor de la obra y del productor fonográfico (Guijarro & Muela, 2003). Una muestra de este caso serían:
  - Estrella de Galicia - Con la canción *Una estrella en mi jardín*<sup>27</sup> (1982) de la cantante *Mari Trini*.
  - Iberia – Utiliza un fragmento de la *Marcha Radetzky*<sup>28</sup> (1848) de Strauss, J. (*padre*).
- Music Library: Conocida en España como *Música de Archivo*. Son composiciones que se crean para ser introducidas en una biblioteca musical que depende de un gestor externo. Estos catálogos musicales están disponibles para que cualquier persona adquiera o alquile esa composición. Un rasgo muy característico es que el uso de estas obras no es exclusivo si no que puede ser utilizada por varias personas o entidades simultáneamente (Guijarro & Muela, 2003).

<sup>24</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=AaH1CirRubU> Último acceso 17 de Mayo de 2013.

<sup>25</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=bSNCnyCUdk8&feature=plcp> Último acceso 17 de Mayo de 2013.

<sup>26</sup> [http://www.youtube.com/watch?v=\\_Pp-ak2c-Z4](http://www.youtube.com/watch?v=_Pp-ak2c-Z4) Último acceso 17 de Mayo de 2013.

<sup>27</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=P0wuPwgX608&feature=plcp> Último acceso 17 de Mayo de 2013.

<sup>28</sup> [http://www.youtube.com/watch?v=SUTJgYwk6OI&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=SUTJgYwk6OI&feature=player_embedded) Último acceso 17 de Mayo de 2013.

Dentro de la Música de Librería se incluye la música de autores fallecidos hace más de 75 años. Por eso, si bien la música clásica no es exactamente Música de Librería, se usa de forma similar, ya que puede emplearse sin que sea preciso el pago de derechos de autor, y en muchos casos los derechos fonográficos son mínimos. (Sala, 2009, p. 19)

Un ejemplo de esto último es:

- Diario MARCA - En su anuncio para televisión de 1992<sup>29</sup> toma un fragmento de *La flauta mágica* de Mozart, W.A.

### **Aplicación como procesos educativos en las aulas**

Una vez analizada la tipología de esta música tan peculiar observamos que estos procedimientos creativos, utilizados en la generación de material publicitario, pueden ser adaptados y extrapolados a las aulas de Educación Primaria. Algunos serán sencillos de implantar. Por el contrario, otros pueden requerir de un mayor esfuerzo y de conocimientos adicionales, tanto por parte del docente como del alumnado.

En el caso del jingle, el docente puede facilitar una letra simple pero educativa y los alumnos tendrían que inventar la melodía con sus propias voces. Una vez *compuesta* la melodía vocal puede escribirse, con ayuda del docente, para ser interpretada con la flauta dulce e incluso realizar una instrumentación para *material Orff*.

El procedimiento relacionado con la música genérica tiene cierta presencia en las aulas, incluso algunos docentes la trabajan con frecuencia. La manera habitual de hacerlo es a través de los cuentos musicales. Es cierto que no se asocia una melodía o instrumento a un producto pero si a un personaje concreto de un cuento o historia.

Para realizar música al estilo... simplemente se puede seleccionar un artista, un género o una composición atractiva para los discentes y, mediante los instrumentos apropiados, improvisar de manera sencilla tratando de imitar el referente seleccionado. Según el modelo elegido se pueden realizar

---

<sup>29</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=wRvgjqbEIDM> Último acceso 17 de Mayo de 2013.

actividades complementarias y transversales como crear disfraces, realizar una pequeña investigación sobre el eje de la actividad, etc.

Finalizando con el bloque de música original tenemos la banda sonora. Quizás sea el tipo de música publicitaria más complicado de aplicar en Educación Primaria ya que los alumnos no son compositores. Simplificando mucho este tipo, podemos presentar imágenes a los alumnos en las que se representen diversas acciones como: correr, dormir, jugar, etc. Los alumnos deberán diseñar distintos ritmos con percusión corporal que simbolizen o ilustren lo mostrado en las imágenes.

Mucho más sencillo es utilizar la música pre-existente en las aulas educativas. Se puede simplificar en la interpretación instrumental de canciones que los niños escuchen habitualmente en anuncios de medios audiovisuales. Al ser música conocida por los alumnos les será mucho más fácil interpretarla, incluso si se requiere un nivel técnico elevado. Además, para su estudio y práctica, nos podemos apoyar de sitios de visualización de vídeos en internet como *youtube*, *veoh*, *metacafe* o *dailymotion*, entre otros, mediante el que los niños pueden escuchar desde casa la música que tienen que estudiar y visualizar la técnica instrumental necesaria en cada caso..

La gran mayoría de la música que se utiliza en el aula son adaptaciones y simplificaciones de las versiones originales, por tanto estamos utilizando los procedimientos *cover version* y de adaptación.

De otro lado encontramos la *fono* y *music library*, procedimientos sencillos de introducir en las prácticas de esta asignatura. Una de ellas puede ser la selección de fragmentos musicales y de efectos sonoros para ambientar una dramatización, un teatro, una serie de imágenes en formato vídeo, etc. tanto de música accesible y existente en la vida cotidiana como mediante el uso de bancos de recursos musicales.

## **Discusión y conclusiones**

La conclusión que se desprende de todo lo anteriormente descrito es considerar la música publicitaria como una importante fuente a explotar para la creación y diseño de recursos educativos para la enseñanza musical. De hecho

ya existen adaptaciones para instrumentos escolares, como la flauta dulce o instrumentos de láminas, de canciones de anuncios publicitarios (Figura 2 y Figura 3). Del mismo modo, existen ejemplos didácticos publicados muy ilustrativos de cómo apoyarnos en la publicidad como recurso educativo. Montoya (2008) expone un caso práctico de cómo utilizar este medio audiovisual para introducir la ópera en las aulas.

## CANCIÓN DEL COLA CAO

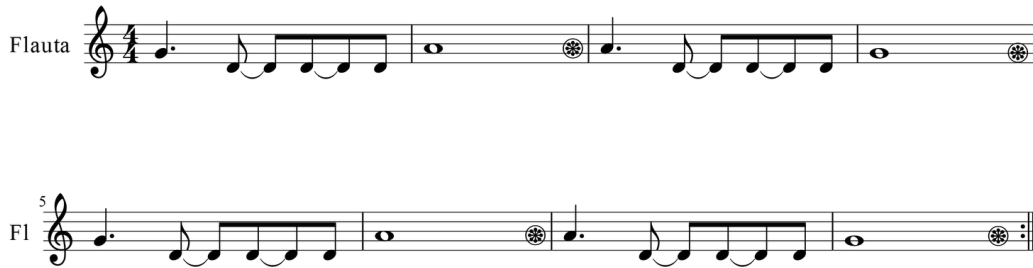
The image shows a musical score for the song 'Canción del Cola Cao' for flute. It consists of three staves of music in 2/4 time. The first staff is labeled 'Flauta' and contains the first eight measures. The second staff is labeled 'Fl.' and contains measures 8 through 15. The third staff is labeled 'Fl.' and contains measures 16 through the end of the piece. The music is written in treble clef and features a mix of eighth and quarter notes, with some rests and a final double bar line.

Figura 2 - Partitura de la canción del Cola Cao. Extraída de:  
<http://tomapartituras.wordpress.com/2010/08/06/partitura-del-colacao-flauta><sup>30</sup>

<sup>30</sup> Se ha realizado una pequeña adaptación al ámbito tonal de la flauta dulce.

# Chiguagua

tubepartitura



tubepartitura.blogspot.com

*Figura 3 - Partitura de la canción del anuncio de Coca-Cola Chihuahua de DJ Bobo. Extraída de: <http://tubepartitura.blogspot.com.es/2011/07/partitura-para-flauta-de-chihuahua-de.html>*

Cuenta este autor la experiencia de un futuro docente que, al tratar de abordar de manera tradicional una unidad didáctica sobre la ópera, se encontró con un rotundo rechazo por parte de los discentes. En cambio, al introducir la información mediante la pregunta ¿Por qué llora Paul Potts? Los alumnos comenzaron a investigar sobre esta cuestión. Conocieron la historia de este humilde trabajador que ha llegado a ser una importante figura en el mundo de la ópera actual. Se interesaron por el origen de la música que interpretaba (el aria *Nessun Dorma* de la ópera *Turandot*<sup>31</sup> de Puccini, G.) y de cómo comenzaron a reconocerla en muy diversos lugares, entre ellos el anuncio de las fragancias de Jean Paul Gaultier<sup>32</sup>.

Todo lo detallado aquí nos motiva a investigar y conocer el uso real que se da a la música publicitaria y sus procesos de creación y diseño en las aulas de música de Educación Primaria. Conociéndolos seremos capaces de diseñar un plan de investigación adecuado para determinar la efectividad, conveniencia y

<sup>31</sup> Obra póstuma e inconclusa.

<sup>32</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=AYnXOLwGWz8> Último acceso 17 de Mayo de 2013.

necesidad o no del uso de la música publicitaria como generador de recursos educativos.

### **Referencias bibliográficas**

- Betés, K. (2002). *El sonido de la persuasión. Relatos publicitarios en la radio*. Valencia: Universidad Cardenal Herrera-CEU.
- Fernández, J. D. (2002). Aproximación conceptual a la música en publicidad audiovisual. *Comunicación. Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura*, 1.
- Guijarro, T. y Muela, C. (2003). *La música, la voz, los efectos y el silencio en publicidad*. Madrid: Cie Inversiones Editoriales Dossat 2000.
- Hung, K. (2000) Narrative music in congruent and incongruent TV advertising. *Journal of Advertising*, 29 (1), 25.
- Montañés, F; Barsa, M. (2006). *Historia iconográfica de la música en la publicidad*. Madrid: Fundación de autor.
- Montoya, J.C. (2008). *Viejas y nuevas claves para la formación del profesorado universitario en educación musical: aprendizaje significativo a través de los medios audiovisuales*. Trabajo presentado en el I Congreso Educación e Investigación Musical. Recuperado de <http://sem-ee.creando.net/pdfs/Actas%20CEIMUS.pdf>
- Ortega, E. (2004). *La comunicación publicitaria*. Madrid: Pirámide.
- Palencia-Lefler, M. (2009). La música en la comunicación publicitaria. *Comunicación y Sociedad*, XXII (2), 89-108.
- Sala, J. (2009). *Del jingle a las canciones pop: una aproximación al uso de la música en publicidad*. Manuscrito inédito, Departamento Ciencias de la Comunicación, Universitat Abat Oliba CEU, Barcelona, España.

# EXPERIENCIAS INNOVADORAS A TRAVÉS DE PECHAKUCHA EN EL AULA DE MÚSICA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Sonsoles Ramos Ahijado

*(Universidad de Salamanca)*

## **Introducción**

A medida que se consolida el uso de las nuevas tecnologías en los centros públicos, y las diferentes instituciones potencian los recursos informáticos y la formación del profesorado, es necesario reflexionar sobre el desarrollo de las estrategias pedagógicas que posibiliten el acercamiento de las nuevas técnicas de síntesis para presentaciones y eventos al alumnado en diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje.

En el marco de la convergencia con la LOE, vemos un importante cambio en el proceso de enseñanza, centrada en el alumno, y en su proceso de aprendizaje, en la que los aspectos prácticos de las asignaturas adquieren gran importancia. Esta situación la vemos reflejada en el área de música, aplicable a otras áreas y niveles educativos.

Nuestra experiencia consistió en incluir la edición rigurosa de contenidos, e imágenes de la vida y obra del niño cantor abulense Tomás Luis de Victoria en nuestro Blog del área de Música (<http://blogcuartoalasnvas.blogspot.com.es/>) a través de Wikipedia in simple english, para su posterior exposición en el aula, en formato Pechakucha, como parte del trabajo práctico de nuestra asignatura, siendo aplicable a cualquier otra.

En nuestro Proyecto han participado 75 alumnos del segundo ciclo de Educación Primaria del Colegio Público Vicente Aleixandre de Ávila, distribuidos en 15 grupos de trabajo durante tres meses. Se llevó a cabo en el curso 2011/2012 con la puesta en marcha de una infraestructura humana y tecnológica, que permitió a los alumnos de las tres clases de 4º de Educación Primaria celebrar el IV centenario de la muerte del ilustre polifonista abulense Tomás Luis de Victoria.

Teniendo presente la edad de nuestros alumnos, y los contenidos curriculares del 2º ciclo de Educación Primaria, hemos seleccionado y utilizado los contenidos musicales relacionados con la estancia del niño Tomás Luis de Victoria como seise de la Catedral de Ávila, ya que “ingresó como mozo de coro en el templo catedralicio con tan sólo nueve años, edad apropiada para la formación musical de un niño de su época, antes del tiempo de muda de la voz” (Ramos, 2011, p. 89), coincidiendo con la misma edad que nuestros alumnos del curso 4º de Educación Primaria.

## **Metodología**

Hemos seguido una estrategia de aprendizaje de tipo híbrido, introduciendo a nuestros alumnos en el mundo de Pechakucha a través del análisis de varias estrategias de investigación e innovación.

Pechakucha es una técnica de presentación que se basa en exponer una idea, proyecto o experiencia de manera sencilla e informal utilizando veinte diapositivas, de una duración de veinte segundos cada una. Cada presentación debe durar exactamente seis minutos y cuarenta segundos. Al tiempo que se muestran las imágenes, se expone verbalmente el principal contenido de estas.

La técnica de Pechakucha fue creada por dos arquitectos Astrid Klein and Mark Dytham y se puso en acción en Tokio en 2003 a modo de maratón de presentaciones. Con el paso del tiempo se ha consolidado como un evento global, difundido a través de la web <http://www.pechakucha.org>. En Madrid ya se organizan diversas aplicaciones a través de <http://madpechakucha.wordpress.com> y en Salamanca, a través del servicio de innovación educativa de su Universidad, se han llevado a cabo varios eventos educativos, siendo difundido a través de su web <http://medialab.usal.es/pechakucha/>.

El nombre Pechakucha deriva del término japonés (ペチャクチャ) que imita el sonido de una conversación.



Para poder comenzar a editar con nuestros alumnos en Wikipedia in simple english les transmitimos las principales políticas de edición de Wikipedia a través de los cinco pilares de Wikipedia:

- Wikipedia es una enciclopedia no un diccionario
- Wikipedia busca el punto de vista neutral
- Wikipedia es de contenido libre
- Wikipedia sigue unas normas de etiqueta
- Wikipedia no tiene más normas firmes que estos pilares ya expuestos

Posteriormente, familiarizamos a nuestros alumnos con el entorno Mediawiki, a través del código Wiki desde la carga de imágenes, adición de videos, documentos, crear enlaces y notas a pie de página. A continuación, pasamos a editar en wikipedia in simple english.

La principal finalidad de nuestro proyecto a través de Pechakucha es permitir compartir las ideas de nuestros alumnos, manteniendo un nivel de interés y atención alto mediante presentaciones muy concisas y atractivas, acompañadas de la expresión verbal de nuestros alumnos adecuada y adaptada a cada imagen.

## **Resultados**

Para analizar la viabilidad de nuestra experiencia, hemos utilizado dos encuestas; la primera aplicada en la fase inicial, que abarcó el mes de octubre, y la segunda en diciembre, siendo representativa del resultado final del proyecto.

*Tabla 1. Encuesta inicial ¿la idea de fomentar la técnica de presentación Pechakucha en el área de música es adecuada?*

<p><b>POR FAVOR, VALORA LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES</b></p> <p>Califica entre 1 y 5, teniendo presente lo que significa cada valoración:</p> <p>1: Totalmente en desacuerdo con la afirmación</p> <p>2: En desacuerdo con la afirmación</p> <p>3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p>4: De acuerdo con la afirmación</p> <p>5: Totalmente de acuerdo con la afirmación</p>	
<p>1.- La exposición en Pechakucha es adecuada para estudiar la parte práctica de la asignatura de Música.</p>	
<p>2.- Los contenidos de la parte práctica de la asignatura están relacionados con la edición de contenidos musicales en Wikipedia in simple english.</p>	
<p>3.- Conveniencia en poder liberar materia de la parte práctica de la asignatura mediante la edición rigurosa de contenidos musicales en Wikipedia in simple english.</p>	
<p>4.- Valoración de que el 10% de la calificación final de la asignatura corresponda a la edición rigurosa de contenidos musicales en Wikipedia in simple english.</p>	

*Tabla 2. Encuesta Final: ¿Crees en la utilidad de editar contenidos en Wikipedia in simple english y su exposición en Pechakucha para facilitar tu integración en el aula a través del trabajo en grupo con tus compañeros?*

<p><b>POR FAVOR, VALORA LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES</b></p> <p>Califica entre 1 y 5, teniendo presente lo que significa cada valoración:</p> <p>1: Totalmente en desacuerdo con la afirmación</p> <p>2: En desacuerdo con la afirmación</p> <p>3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p>4: De acuerdo con la afirmación</p> <p>5: Totalmente de acuerdo con la afirmación</p>	
---	--

<p style="text-align: center;"><b>POR FAVOR, VALORA LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES</b></p> <p>Califica entre 1 y 5, teniendo presente lo que significa cada valoración:</p> <p>1: Totalmente en desacuerdo con la afirmación</p> <p>2: En desacuerdo con la afirmación</p> <p>3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p>4: De acuerdo con la afirmación</p> <p>5: Totalmente de acuerdo con la afirmación</p>	
1.- La exposición de contenidos musicales en Pechakucha te ha ayudado a desarrollar tu aprendizaje autónomo.	
2.- La pertenencia a una comunidad en Wikipedia in simple english que trabajan y aprenden en el mismo campo que tú, ha desarrollado tu habilidad de comunicación.	
3.- La participación como iguales en un Proyecto de conocimiento a gran escala ha sido provechosa para ti.	
4.- El aprendizaje de lo que hacía Tomás Luis de Victoria como niños cantor a través de las nuevas técnicas y no de "forma clásica" ha sido adecuado.	

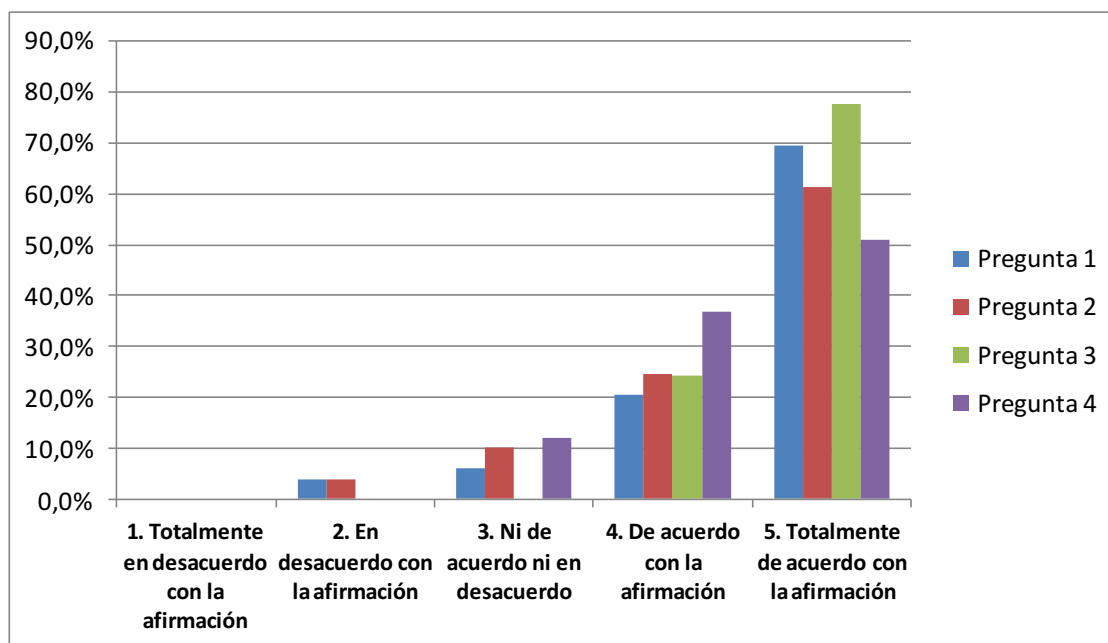
Los resultados más destacados de esta experiencia docente han sido bastante satisfactorios, cumpliendo los objetivos planteados. A continuación, enumeramos tres de los principales objetivos de la experiencia llevada a cabo, y los resultados descriptivos logrados.

- Fomentar la realización de actividades de trabajo en pequeños grupos, con las que se pretende iniciar a los alumnos en el desarrollo de competencias transversales tales como: el aprendizaje autónomo (individual o cooperativo), la habilidad de comunicación y la capacidad para la toma de decisiones.

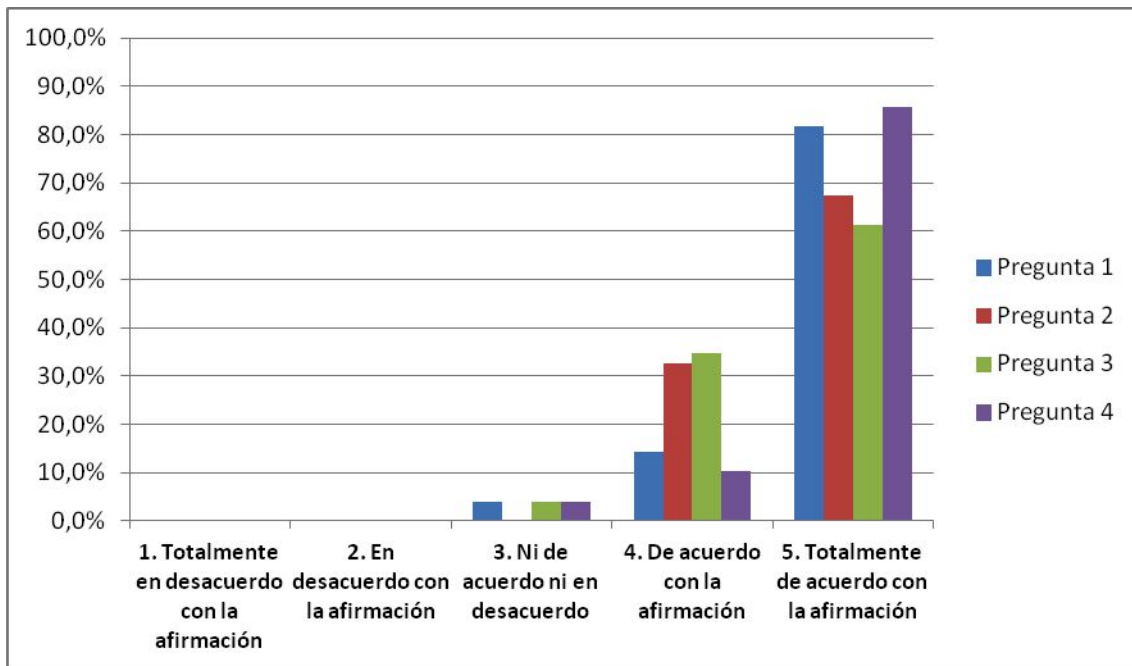
Los resultados de la pregunta nº 1 de la encuesta final (Tabla 2, Gráfica 2) ¿la exposición de contenidos musicales en Pechakucha te ha ayudado a desarrollar tu aprendizaje autónomo?, nos indican con un elevado porcentaje del 81.7%, que los alumnos fomentaron su trabajo autónomo, logrando la transformación de un alumnado pasivo en otro más dinámico y participativo.

- Iniciar a los alumnos en Wikipedia in simple english, fomentando el uso de las páginas Wiki como herramienta de trabajo y aprendizaje. Dado que la herramienta usada para la edición rigurosa de contenidos musicales en Wikipedia, sólo se podía realizar a través de dicha Wiki, en la valoración de los alumnos en la pregunta nº 3 de la Encuesta Final (Tabla 2, Gráfica 2) ¿la participación como iguales en un Proyecto de conocimiento a gran escala ha sido provechosa para ti?, consta un elevado medio porcentaje del 61.3%, indicándonos que su participación en el Proyecto ha sido satisfactoria, y de gran utilidad para su integración en el aula y fuera de ella.

- Impulsar el uso de las nuevas tecnologías en el diseño curricular del área de Música. Teniendo presente, que los resultados de la pregunta nº 4 de la encuesta final (Tabla 2, Gráfica 2), ¿has aprendido lo que hacía Tomás Luis de Victoria como niño cantor, al impartir la clase con el empleo de nuevas técnicas, y no de “forma clásica”? son excelentes, ya que un 85.8% de los alumnos prefieren la impartición de clase con las nuevas técnicas, indicándonos que su participación en el proyecto ha sido satisfactoria, y de gran utilidad para fomentar su integración social.



*Gráfica 1. Resultados de participantes de la Encuesta inicial*



*Gráfica 2. Resultados de participantes de la Encuesta Final*

## **Discusión y conclusiones**

Finalmente, creemos oportuno destacar que la ejecución de proyectos docentes puede favorecer el desarrollo de la formación integral y el aprendizaje eficiente de los alumnos de diferentes etapas.

Concretamente, la realización de este Proyecto ha supuesto una aplicación práctica de los conocimientos teóricos de la asignatura a diferentes situaciones, potenciando el aprendizaje activo, autónomo y colaborativo del alumnado desde un enfoque constructivista, y un incremento de la motivación del alumnado por la asignatura. Además, los resultados de las gráficas obtenidas del análisis de las encuestas realizadas, demuestran un alto grado de consecución de los objetivos planteados, junto con una participación significativa de elementos innovadores, tanto en la vertiente de las estrategias didácticas como en la relativa a los recursos tecnológicos empleados.

## Referencias bibliográficas

Ramos, S. (2011). Tomás Luis de Victoria como niño cantor en la catedral de Ávila. En A. Sabe Andreu (Ed.), *Tomás Luis de Victoria 1611-2011* (pp. 71-96). Ávila: Institución Gran Duque de Alba.

Pechakucha 20x20. Recuperada Julio 16, 2013, de <http://www.pechakucha.org/>.

Pechakucha Madrid. Recuperado Julio 16, 2013, de <http://madpechakucha.wordpress.com/>.

Studii Salamanca. Servicio de Innovación educativa. Recuperada Julio 16, 2013, de <http://medialab.usal.es/pechakucha/>.

Plataforma educativa Colegio Público Vicente Aleixandre. Recuperada Junio 30, 2013, de <http://blogcuartoalasnava.blogspot.com.es/>.

# **ARTETERAPIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL: DESCRIPCIÓN DE UNA EXPERIENCIA REAL**

Carmen M<sup>a</sup> Ferrer Peñalver, Beatriz Hernández Martínez, David López Ruiz,

E. Olimpia Madrid Taverner, Victoria M<sup>a</sup> Navarro Mateos

*(Universidad de Murcia)*

## **Introducción**

La escuela es un escenario ideal para que los niños y niñas construyan su propio aprendizaje. El Arteterapia ayuda a desarrollar y valorar todos aquellos aspectos que consideramos importantes para la educación integral de los alumnos.

La participación de estos alumnos en un programa de Arteterapia podrá contribuir a mejorar la expresión de sus sentimientos y la comunicación.

Las sesiones de Arteterapia vivenciadas por un grupo de alumnos, se describen en esta innovación con la pretensión de recoger el proceso que experimentan, la relación que establecen con sus obras y con la arteterapeuta.

## **Definición y objetivos de arteterapia**

El arteterapia se puede definir como un medio de autoexpresión y comunicación que se utiliza como apoyo al tratamiento diagnóstico e investigación en la salud mental. Con ella se expresa todo lo que tenemos en nuestro interior sin darnos cuenta.

La expresión espontánea que podemos ver en un dibujo manifiesta pensamientos, sentimientos... que la persona tiene en su interior y que no los expresaría de otra forma. Además permite expresar lo que sienten a personas con limitaciones en la comunicación verbal.

Filósofos, educadores, psicólogos y artistas han demostrado la importancia del arte en la educación y el gran componente terapéutico que posee.

Aunque el concepto de arteterapia es muy nuevo las bases en las que se asienta el concepto datan de finales de 1940 cuando Margaret Naumburg formuló las teorías en las que explicaba el uso terapéutico del arte. Otras mujeres como Elinor Ulman, Edith Kramer y Florence Cane, posteriormente hicieron nuevas aportaciones sobre la importancia del arteterapia.

El arte como terapia no es algo nuevo, pues ya se utilizó durante la segunda guerra mundial, pero no es hasta 1980 en Gran Bretaña cuando se forman especialistas en la materia.

Durante la segunda guerra mundial un artista convaleciente, Adrian Hill, liberaba sus dolores pintando y compartió su experiencia con otros enfermos. Al ver los médicos los efectos que estaba produciendo en los pacientes este hecho se quedaron asombrados y así se fue asentando la importancia de la arte en el tratamiento con pacientes.

A partir de 1980 y sobre todo en las dos últimas décadas ha aumentado la concienciación sobre la importancia de la arteterapia en todo el mundo para el tratamiento con personas cuyos diagnósticos son muy variados. Aunque es en Estados Unidos, Gran Bretaña y Francia donde más reconocimiento tiene como terapia para el tratamiento de la salud mental y donde se está consolidando como estudios universitarios.

Objetivos de la arteterapia en la escuela:

- Experimentar otros métodos de expresión.
- Mejorar la autoestima.
- Expresar temores, miedos y dudas.
- Disminuir la agresividad.
- Favorecer la psicomotricidad fina y gruesa.
- Implicar la motivación intrínseca
- Compartir vivencias, emociones, sensaciones...



## **Materiales en arteterapia**

Los materiales que utilicemos en las sesiones de arteterapia deben ser variados en cada sesión, y no sólo porque en cada una de ellas utilizaremos una técnica diferente, sino también porque al variar los materiales damos más énfasis a una finalidad concreta y favorecemos las distintas formas de relación del paciente con el arteterapeuta.

La selección de los materiales debe adaptarse al problema que tenga el paciente así como a las necesidades que presente.

## **Los espacios en arte terapia**

En cuanto a la selección de los espacios para la arteterapia hay división de opiniones en los autores. Unos creen que se debe realizar en espacios cerrados y oscuros, porque se genera un clima más adecuado para la creatividad y aísla a la persona de lo que sucede en el exterior.

Otros dicen que lo mejor son espacios luminosos y tranquilos con ventanas por las que observar un espacio verde y natural.

## **Valoración del arte terapia en los niños con necesidades educativas especiales: creatividad y autoexpresión**

La arteterapia se debe concebir como una vía de expresión del mundo interior de la persona, por la cual poder transmitir nuestras emociones, sentimientos, miedos, temores...

El campo de patologías en las que se puede utilizar el arte como terapia es muy amplio: niños con necesidades educativas especiales, problemas médicos, problemas de aprendizaje, discapacidades motoras, sensoriales, mentales...

## **Arteterapia en el contexto escolar**

El arteterapia es interesante en el contexto escolar ya que comparte objetivos.

Podemos considerar el espacio arteterapéutico como un lugar en donde el descubrimiento y el crecimiento personal desarrollan la capacidad de identificar emociones, sentimientos y la expresión de los mismos.

La escuela, es un escenario en el que se pretende que los niños y niñas sean capaces de construir su propio aprendizaje al mismo tiempo que se construye su identidad, ya que de ésta forma, el sujeto que se conoce y cuestiona, es capaz de adaptarse al medio pero de una forma reflexiva y crítica.

Para López Fernández, Cao y Martínez (2006, según citado en Campusano 2011) “el Arteterapia puede verse como un tipo especial de aprendizaje que trata tanto con el mundo interno de las personas como con su mundo social inmediato.

Ayuda a desarrollar y valorar todos aquellos aspectos que consideramos de gran importancia en la educación integral: las relaciones interpersonales, el bienestar personal, la autoestima, la comunicación, el auto-conocimiento.”

Con respecto a los niños con discapacidad, sería muy interesante poder contar con arteterapeutas en los centros educativos. A través de estas sesiones, éstos niños podrían dar a conocer y expresar, los sentimientos y emociones que a través de otros canales, les resulta tan difícil.

### **Arteterapia y discapacidad intelectual**

Es de conocimiento común, que las personas con discapacidad intelectual se enfrentan en su vida cotidiana, a una serie de problemas, sobre todo de adaptación al entorno. De ésta forma, las personas con discapacidad intelectual, requieren de apoyo lo que en ocasiones se convierte en dependencia de otras personas.

Las personas con discapacidad intelectual, se enfrentan además a una serie de dificultades, sobre todo a la hora de reconocer las emociones y los afectos, les resulta difícil la verbalización e identificación de sus necesidades. Es por ello que, en ocasiones, no cuentan con las herramientas necesarias para poder expresar lo que sienten o piensan, lo que les lleva a retraerse, sentirse incomprendidos y frustrados. (Campusano, 2011).

Teniendo en cuenta las necesidades expuestas y presentadas por las personas con discapacidad intelectual, se considera que, según López Fernández y Martínez Díez (citado en Campusano, 2011) “el objetivo comúnmente aceptado de la terapia artística consiste en actuar como medio de comunicación y de autoexpresión.

Evidentemente, la terapia artística brinda un medio de comunicación no verbal y alternativa a aquellos cuya utilización del lenguaje o comprensión de las palabras es parcial o inexistente. Aumenta la oportunidad de autoexpresión al conceder un medio de comunicación donde antes no lo había o era inadecuada.”

De esta forma, a través del arteterapia, las personas con discapacidad intelectual tienen la oportunidad de comunicar sus sentimientos, necesidades, ideas... a los demás y a través de una manera más perceptible. El arteterapia ofrece un gran beneficio para el crecimiento físico y mental, ya que potencia la confianza, la autonomía y obtienen resultados satisfactorios. (González-Mohíno, 2007).

### **El rol del arteterapeuta**

En arteterapia el rol desempeñado por el terapeuta es fundamental, ya que gracias a la labor que éste desempeña, el arteterapia puede obrar el cambio en la persona que está siendo atendida. Para Bassols (2006), el rol que realiza el terapeuta es un proyecto de encuentro que conduce a una transformación positiva de la persona afectada.

La intervención que el terapeuta realiza, es un acompañamiento, que no es invasivo pero es sutil y discreto, acompaña a la persona en su proceso de creación pero no infunde prisa, interviene en mayor o menor medida, respetando la ocasional resistencia de la persona atendida y está atento a las manifestaciones que sus creaciones representan como son los sentimientos de ira, vergüenza, abandono, deseos, miedos etc. (Bassols, 2006)

Para Campusano (2011), el terapeuta es testigo y acompañante de la persona, y debe permanecer atento al proceso de construcción simbólica, para que las intervenciones que realiza el paciente le permitan facilitar el proceso, dándole

así alternativas de trabajo y poder de esta manera observar el desenvolvimiento que se produce en ésta.

Siguiendo a Bassols (2006), podemos definir la intervención del arteterapeuta:

- Posibilitar, mediante metodología determinada, la evolución y transformación de una producción. Pasando de esta forma de la expresión a la creación.
- Favorecer que el trabajo salga de la persona, de uno mismo, para que se propicie y desencadene la implicación.
- No interpretar ni juzgar las producciones surgidas.
- Acompañar a las personas y la dirección del proceso. Estar al lado de la persona, seguir la forma y la evolución de las producciones, con una actitud prudente, ajustada y discreta.
- Acompañar a la persona ayudándole a que no se instale en el sufrimiento o en la comodidad.
- Escuchar los intereses, demandas y necesidades.
- Favorecer la transformación de estereotipos que surjan de producciones de forma que las obras puedan ir evolucionando y transformándose, permitiendo que la persona se deje llevar por la creación sin razonar demasiado.
- Propiciar un ambiente relajado, que permita a la persona tranquilidad y no precipitación en la acción.
- Desarrollar un ritmo en el taller, pasando por una organización y estructuración del tiempo, introduciendo a la persona con un ritual de entrada, un calentamiento, realización de la producción, significación, ritual de salida, recogida y cierre.
- Flexibilizar las propuestas: que sean abiertas y propicien diversidad de respuestas.
- Favorecer la individualidad, la diversidad y la singularidad.

Dentro de la sesión de arteterapia se produce una relación entre la persona, el terapeuta y la obra, siendo un concepto de relación triangular, la que implica procesos entre:

- La persona y su obra.
- El terapeuta y la obra.
- El terapeuta y la persona.

Esta relación triangular es variable a lo largo de las sesiones, ya que en cada una de éstas, pueden aparecer hechos importantes que estén relacionados con alguna de ellas. (Campusano, 2011).

### **Origen y justificación de la innovación**

El origen de la innovación surge porque al estar en contacto con niños con necesidades educativas especiales, en un centro concertado con Aulas Abiertas Especializadas, observamos que nuestro alumnado tiene muchas dificultades en el área de comunicación y expresión de sentimientos y a raíz de ahí nos planteamos hacer un programa de arteterapia para conocer si a través de esta vía podíamos desarrollar estas áreas.

Por todo lo expuesto, se va a desarrollar un programa de Arteterapia para el alumnado de Aula Abierta Especializada de Infantil y primer ciclo de E.B.O (Educación Básica Obligatoria).

### **Objetivos de la Innovación**

El objetivo principal de esta innovación es:

- Diseñar, aplicar y evaluar un programa de arteterapia en alumnos con necesidades educativas especiales.

Objetivos específicos:

- Desarrollar la creatividad.
- Fomentar las habilidades sociales.
- Disfrutar mediante las técnicas plásticas.

- Favorecer la autonomía.
- Descubrir nuevas sensaciones.

### Contexto y participantes

Centro escolar concertado de la Región de Murcia, abierto desde el curso 2006/2007. Cuenta con una doble línea desde la etapa de Infantil hasta la Educación Secundaria Obligatoria, con al menos dos alumnos en cada aula con n.e.a.e. asociadas a cualquier tipo de discapacidad. El centro también cuenta con una Línea de Educación Especial compuesta por nueve Aulas Abiertas Especializadas: dos aulas abiertas en la Etapa de Educación Infantil y siete en la Etapa Básica Obligatoria (E.B.O), cada aula acoge entre cinco y seis alumnos con diferentes n.e.a.e.

En el centro hay 100 niños con n.e.a.e., entre los alumnos con necesidades de apoyo educativo escolarizados en las aulas ordinarias y los alumnos con n.e.a.e. escolarizados en las A.A.E.

Los participantes son 12 alumnos escolarizados en las A.A.E. desde la Etapa de Educación Infantil hasta el primer ciclo de E.B.O., con edades comprendidas entre 4 y 9 años, de los cuales ocho eran niños y cuatro niñas. Los alumnos presentan n.e.a.e. asociadas a pluridiscapacidad.

### Propuesta de intervención

El programa de arteterapia está compuesto por tres sesiones de intervención de entre 60 y 90 min, que se realizan a lo largo de tres semanas.

*Tabla 1. Sesiones del programa*

Sesión	Objetivos	Desarrollo de la actividad	Materiales
Los alfareros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la creatividad.</li> <li>• Disfrutar mediante las técnicas plásticas.</li> </ul>	Cada alumno realiza una producción libre con la arcilla, escuchando música	Arcilla.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubrir nuevas sensaciones.</li> </ul>	clásica relajante.	
Huellas brillantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer la autonomía.</li> <li>• Disfrutar mediante las técnicas plásticas.</li> <li>• Descubrir nuevas sensaciones</li> </ul>	Se realiza un camino con cartulina negra con la finalidad de llegar a una casa pintada en la pared. Los niños se pintan los pies y caminan sobre la cartulina, llegando al final del camino para pintar la casa.	Pintura, cartulina negra, jabón, agua.
Bodypainting	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar las habilidades sociales.</li> <li>• Descubrir nuevas sensaciones.</li> <li>• Disfrutar mediante las técnicas plásticas</li> </ul>	Los niños se ponen por parejas, cogen pinturas y pintan el brazo del compañero.	Pinturas para la piel.

## Discusión y conclusiones

A través de este proceso arteterapéutico hemos podido observar en los alumnos con n.e.a.e. durante las sesiones un disfrute de nuevas sensaciones, un alto grado de participación, creatividad en las producciones tanto en arcilla como en los dibujos en el brazo y una sensación de relajación general tras la sesión.

Al principio de las sesiones, alguno de los alumnos mostró rechazo por el material utilizado debido a la temperatura y la textura por lo que decidimos darle más tiempo para que pudieran familiarizarse y ser capaces de trabajar con los materiales propuestos.

En conclusión el programa ha sido muy gratificante, los alumnos han disfrutado mucho, su actitud ante la actividad ha sido la mayoría de las veces positiva, realizando las producciones con mucha tranquilidad y teniendo un grado de participación muy elevado.

## Referencias bibliográficas

- Araujo, Gabriela & Gabelán, Gisella N. (2010). Psicomotricidad y Arteterapia. *REIFOP*, 13 (4).
- Bassols, M. (2006). El arteterapia, un acompañamiento en la creación y la transformación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, 19-25.
- Callejón, M.D y Granados, M.I. (2003). Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración. *Escuela abierta*, (6).
- Campusano, E.D. (2011). Arteterapia en educación especial. Una intervención de Arteterapia con una persona con discapacidad intelectual. Tesis doctoral. Universidad de Chile.
- Fernández, M.I. (2003). Creatividad, arte terapia y autismo. Un acercamiento a la actividad Plástica como proceso creativo en niños autistas. *Arte, individuo y sociedad*, (15), 135-152.
- González-Mohíno, J.C. (2007). Arteterapia, parálisis cerebral y resiliencia. *Arteterapia- papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 169-179
- Lopez, B. (2004). Arteterapia. Otra forma de curar. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*(10), 101-110.
- Massoud, M.F. (2000). Taller de arte terapia como modelo de intervención en educación especial con un niño con hiperactividad. Tesis doctoral. Universidad de Chile.



# **PROYECTO DE INNOVACIÓN EN CONOCIMIENTO DEL MEDIO: DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS MEDIANTE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA**

Juan José Martínez Valero, Esperanza Moreno Reventós, Jerónimo García  
Sánchez

*(Universidad de Murcia)*

## **Introducción**

La percepción espacio-temporal resulta esencial en Educación Primaria y, en atención a las dificultades que habitualmente muestran los niños en la adquisición de los conceptos “cerca” y “lejos”, estimamos oportuno el estudio simultáneo de los mismos a lo largo de toda la Educación Primaria, en vez de relegarlos exclusivamente a los últimos cursos de la Educación Básica. Este aspecto implica incidir en las experiencias directas e indirectas de los niños pues, tal y como afirma Goodey (1973), son la clave para la interiorización del mundo que les rodea. Es por ello que este Proyecto incurre en el análisis del entorno cercano y lejano centrándose en la estimulación de experiencias directas e indirectas y en torno a la investigación en el aula. Todo ello trabajando las competencias básicas desde un planteamiento integrador y contextualizado, puesto que se aúnan los contenidos bajo una misma propuesta didáctica que constituye el eje vertebrador alrededor del cual giran las diferentes tareas de los alumnos. La propuesta se fundamenta en el desarrollo de habilidades de investigación y documentación que contribuyan al desarrollo personal y a la adquisición de conocimientos básicos para su formación, tales como la expresión y comprensión oral, a la lectura, al desarrollo de habilidades sociales, a la creatividad, a los hábitos de trabajo, entre otros (Real Decreto 1513/2006), algo para lo que las TIC serán un recurso de enseñanza y apoyo.

La propuesta didáctica se llevó a cabo a lo largo de un mes durante el cual los alumnos realizaron tareas de investigación sobre el entorno y la localidad empleando diversos medios y soportes. La culminación del proyecto fue el

desarrollo de una revista escolar digital e impresa que se distribuyó por la comunidad educativa y cuya característica principal fue que los diferentes procesos que condujeron a su elaboración fueron íntegramente desarrollados por el alumnado, ejerciendo el docente un papel orientador.

El objetivo de este proyecto de innovación fue el desarrollo de todas las competencias básicas empleando como metodología la investigación en el aula y el trabajo cooperativo, integrando contenidos propios de las áreas de lengua, matemáticas y conocimiento del medio, pero centrándonos en ésta última y el estudio del pasado como eje de contenidos.

### **La educación en la sociedad actual**

Los modelos educativos se han cimentado a lo largo de la historia en base a las creencias y necesidades sociales. Sobre ellas se construyó la institución escolar cuyo objetivo según varias líneas de pensamiento era la reproducción de la sociedad (Durkheim, 1975). Partiendo de esta premisa se nos plantea una causalidad evidente: sociedad y educación son dos elementos imbricados, conectados y recíprocos. Sin embargo, esta causalidad tan evidente que nos indica que cuando la sociedad cambia, los modelos educativos buscan acomodarse a ella, podría entrañar una peligrosa dicotomía: ¿es la educación un producto o un motor del cambio social? Robinson (2010) por su parte, cita que la escuela actual en la que nos encontramos, fue concebida, estructurada y diseñada para una época diferente. Pensada por la cultura intelectual de la Ilustración y en las circunstancias económicas de la Revolución Industrial. Como resultado a estas ideas, nuestro actual sistema educativo divide a la sociedad en “académicos” y “no académicos”, haciendo que personas excepcionales piensen que no lo son, como consecuencia de haber sido juzgados por este tipo de pensamiento y sistema. Bajo estas premisas, Robinson (2006) alega que las escuelas matan la creatividad, además, la educación formal uniformiza y, a la postre, frena el desarrollo de la creatividad (Navarro, 2008).

Tal y como nos dice Mengo (2004), la educación necesita cambiar:

“(…) y para ello necesita reconocer que educar no es transmitir conocimientos, sino promover actitudes reflexivas en los educandos, apoyando no solo los aspectos cognitivos, sino desarrollando habilidades intelectuales y prácticas, y actitudes que permitan participar en una sociedad democrática. Lo básico, de la educación básica, refiere a lo que permite seguir aprendiendo a lo largo de la vida”.

La Escuela está pues obligada a enseñar cuestiones útiles a los ciudadanos que les permitan desenvolverse con su iguales y puedan mejorar la sociedad en la que viven.

### **Competencias Básicas e investigación en el aula**

Partiendo pues de la necesidad de un nuevo paradigma que dé respuesta a las necesidades sociales para las que la escuela de hoy en día es insuficiente, surge el concepto de Competencia Básica, elemento que se ha ido integrando en todos los ámbitos de la educación formal y que deriva del mundo profesional y laboral. El término Competencia Básica hace referencia a “la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (Zabala y Arnau, 2007). A partir de dicha definición podemos extraer varias conclusiones:

- Supone una reformulación del aprendizaje que evoluciona del saber, al saber-hacer, y del aprender, al aprender a aprender.
- Implican ciertas habilidades de diferentes tipos (no solo conceptuales) interrelacionadas que permitan su aplicación para resolver situaciones y problemas contextualizados.
- El aprendizaje memorístico y conceptual propio de otras metodologías basadas exclusivamente en el libro de texto no tiene cabida para el desarrollo de las Competencias Básicas ya que contradicen todo lo anterior.

En definitiva y citando a Zabala y Arnau (2007):

“(…) el término no indica tanto lo que uno posee, como el modo en que uno actúa en situaciones concretas para realizar las tareas de forma excelente (…) por ese motivo,

las competencias tienen implícito el elemento contextual, referido al momento de aplicar estos saberes a las tareas que la persona debe desempeñar.”

Evidenciadas las bondades que el desarrollo competencial tiene sobre los discentes, no debemos caer en el error de ser acrílicos y entusiastas, teniendo en cuenta la tendencia vigente en pedagogía de la sucesión de enfoques y métodos “innovadores” en los que se busca más la novedad que los buenos resultados en el alumnado. Considerando lo anterior, ¿podemos considerar pues el enfoque competencial una de esas modas pasajeras? ¿Otro enfoque que nos permitirá superar los problemas educativos actuales? ¿O realmente es eficaz en su planteamiento y supera a sus predecesores? Ante las cuestiones planteadas nos vemos obligados a analizar de forma somera las conclusiones extraídas de la definición de competencia: la enseñanza entendida como promotora de aprendizajes funcionales y significativos no puede considerarse una novedad ya que fue propuesta por Ausubel (1978) y los enfoques constructivistas de finales del siglo XX. Sin embargo, priorizar este tipo de aprendizajes en la escuela actual sobre los métodos memorísticos y conceptuales sí debe ser entendido como un punto de inflexión que puede mejorar la calidad educativa. Lo mismo ocurre con la integración de conocimientos y habilidades para resolver una tarea o problema. La verdadera innovación no reside pues en asumir que el conocimiento humano requiere de diversas habilidades psicológicas, sino en poner el acento en el aprendizaje articulado de diferentes habilidades y su puesta en práctica. El último aspecto primordial que caracteriza la competencia es su necesidad de contexto y la importancia de transferir lo aprendido a situaciones reales donde los conceptos no se encuentran aislados de forma disciplinar, si no que busca desarrollar estrategias que permitan al alumno integrar habilidades y, volviendo al primer punto, dotar de significado al aprendizaje (Coll, 2007).

Podemos concluir en este pequeño análisis que las competencias en sí no suponen una gran novedad ya que están basadas en constructos pedagógicos de finales del siglo XX. La idea esencial reside en acentuar las características antes planteadas por encima de la escuela tradicional, para desarrollar, no solo aprendizajes significativos contextualizados e integrados, si no estrategias que permitan aprender de forma autónoma, trabajar en grupo y socializarse,

aprendizajes emocionales que permitan la autorregulación, etc., cuestiones todas ellas olvidadas y no sometidas a ningún criterio de evaluación ni objetivo en la escuela actual. Priorizar el enfoque competencial permitirá ofrecer una enseñanza de calidad acorde a las nuevas necesidades sociales que ya planteábamos anteriormente.

Pero tal y como sucede con los nuevos enfoques destinados a superar todas las dificultades educativas, nos encontramos con el error de suponer que las competencias son la panacea para el fracaso escolar y los problemas de nuestro sistema educativo. Sin embargo, presentan numerosas dificultades teóricas y prácticas, a la vez que despliegan una serie de ideas erróneas y confusiones acerca de cómo aplicarlas en el aula o evaluarlas, introducirlas en el currículo, o simplemente generan prácticas ideológicas discutibles. El enfoque competencial nos permite acercarnos a modelos constructivistas, pero esa aproximación debe hacerse con cautela, analizando las bondades del sistema y descartando sus imperfecciones, pero sobre todo y más importante, tratando de superar las lagunas que aún hoy día salpican el camino de este enfoque relativamente novedoso.

Vistas las dificultades que la aplicación práctica de un proyecto por competencias puede presentar, nos basaremos en la propuesta metodológica Investigando Nuestro Mundo (INM) de Travé, Pozuelos y Cañal (2005). Dicha propuesta persigue facilitar a los docentes el desarrollo de sus propios diseños curriculares de manera contextualizada y a través de pautas que fomenten hábitos de investigación en el alumnado. No debe entenderse como un compendio de libros de texto, si no como una herramienta que bien aplicada nos permitirá adaptar los contenidos curriculares al enfoque competencial, ya que comparten ambas características comunes. Sus principales peculiaridades son:

- El proceso investigador del aula difiere del científico ya que no busca generar nuevo conocimiento, si no estructurar el existente para su mejor comprensión.
- La colaboración con el resto del equipo docente y la familia se hace imprescindible ya que persigue la integración del conocimiento. No puede plantearse pues como una labor individual.

- No pretende solo la búsqueda del conocimiento científico aséptico, si no ético e ideológico que permita desarrollar actitudes críticas ante injusticias sociales, económicas o políticas.

A partir de dicha propuesta y adaptándola a nuestras necesidades metodológicas, se elaboró el proyecto “Conociendo nuestra localidad”, con el cual además de los objetivos evidentes (desarrollo competencial del alumnado) se pretendió arrojar un poco de luz sobre el tortuoso camino que supone la aplicación de una nueva metodología en el aula.

### **Proyecto “Conociendo nuestra localidad”**

En el presente proyecto pretendemos aunar a través de la realización de tareas contextualizadas, el aprendizaje competencial de diferentes aspectos curriculares, centrándonos en el conocimiento de la localidad y, por ende, enmarcándonos en el área de Conocimiento del Medio. Las 8 Competencias Básicas se desarrollaron en diversa medida a lo largo del proyecto que, si bien tuvo una duración de un mes aproximadamente, puede llevarse a cabo debido a sus características durante un curso escolar completo (como explicaremos más adelante).

El proyecto consistió en el acercamiento a la historia de la localidad a través de la investigación, tanto dentro como fuera del aula, empleando para ello entrevistas, elaboración de biografías, análisis de documentos históricos, búsqueda y selección de información, exposiciones...y la elaboración final de una revista, primero en formato digital, y a continuación impresa para su posterior difusión. Todo ello se realizó empleando diferentes herramientas informáticas alojadas en la web y paquetes ofimáticos para la elaboración de contenidos. Debido a las características contextuales y al grupo de alumnos (tercer ciclo) con el que se trabajó la propuesta, con cada revista se hizo una pequeña donación que permitió la realización de un Viaje de Estudios.

#### *Contexto y participantes*

El proyecto se llevó a cabo en un centro de titularidad pública de una localidad de la Región de Murcia. El centro se encuentra en una zona rural con un elevado índice de inmigración y un nivel socio-cultural medio-bajo. Los

participantes fueron 17 alumnos de 5º de primaria, de los cuales un alumno está diagnosticado como “altas habilidades” y una alumna es repetidora y presenta un diagnóstico de déficit de atención sin hiperactividad.

### *Secuencia didáctica*

Pasamos a continuación a relatar la secuencia didáctica y cronológica, así como la descripción de tareas:

#### *Tarea 1*

Como tarea inicial y método de acercamiento al pasado de la localidad, los alumnos elaboraron entrevistas escritas para sus abuelos (o padres, familiares y amigos, en caso de no tenerlos). La secuencia didáctica para trabajarla fue la siguiente:

- El desarrollo en gran grupo de modelos de preguntas de entrevista.
- Visionado de vídeos de entrevistas a personajes famosos (deportistas, actores, etc.).
- Estructuración en bloques de los tipos de preguntas (preguntas de introducción, datos sobre su vida, sobre su trabajo, sobre su familia...). Elaboración de preguntas a partir de los datos que queremos obtener.
- Por parejas, realización de entrevistas a compañeros de clase. A través de esta actividad se enlazó con otra de discriminación de preguntas significativas y no significativas.

Por último, tuvo lugar el desarrollo de las preguntas de la entrevista que llevarían a cabo con sus abuelos o familiares, partiendo de los datos que querían extraer y discriminando preguntas primarias y secundarias.

Una vez que los alumnos completaron las entrevistas en casa (para lo cual se pidió la colaboración de las familias), se realizó una actividad de comparación entre las formas de vida del presente (entrevistas a compañeros) y del pasado (entrevistas a abuelos).

Finalmente y de nuevo con la colaboración de las familias, los alumnos trajeron fotografías antiguas que fueron escaneadas e incorporadas a un archivo “.doc” individual sobre el cual escribieron las biografías de sus abuelos o familiares.

## *Tarea 2*

La siguiente tarea se llevó a cabo en el aula de informática y consistió en la realización de una webquest cuya temática era la investigación sobre la localidad. A partir de la elaboración de preguntas de investigación (requiere de una formación previa y permite orientar trabajos de investigación. En caso contrario, el docente puede aportar dichas preguntas), los alumnos, agrupados en parejas, buscaban información en una serie de páginas web concretas sobre una temática a su elección de entre las ofertadas. Los temas de investigación eran: monumentos y lugares, economía, fiestas, historia de la localidad, etc. Se permitía además la aportación de nuevos temas de investigación por parte de los alumnos, y así surgieron temas como: costumbres, deportes y juegos, aficiones y hobbies, moda, gastronomía, etc.

Una vez realizadas las investigaciones y volcados los datos principales sobre un archivo “.doc”, los alumnos tenían que redactar un reportaje integrando los datos investigados con las entrevistas y biografías de familiares. Partimos del hecho de que al estar este proyecto orientado al tercer ciclo, los alumnos son competentes en la elaboración de reportajes.

## *Tarea 3*

Con los reportajes ya elaborados sobre diferentes aspectos de la localidad, los alumnos debían formar grupos de 4 miembros con una condición: no podían repetirse temáticas dentro del mismo grupo. Si un alumno había redactado un reportaje sobre gastronomía, no podía haber otro alumno en el mismo grupo cuya temática fuera también la gastronomía.

Una vez formados los grupos, tenían que compartir la información contenida en los reportajes para hacer un trabajo grupal consistente en:

- Elaboración de una presentación empleando la herramienta online y gratuita “Prezi”. Cada miembro se encargaría de sintetizar la información del reportaje de otro compañero en una diapositiva y después adjuntar imágenes.
- Una vez elaborada la presentación, los alumnos debían planificar y elaborar una exposición oral en la que participaran todos los miembros, y apoyándose sobre la presentación “Prezi” y una serie de directrices



(tales como “no se puede copiar el reportaje en la diapositiva y después leerlo”), cada miembro elaboraba un pequeño guión que podían consultar durante la exposición.

- Mientras un grupo exponía, se les entregó al resto una breve ficha con preguntas sobre la localidad que debían responder, lo cual favorecía la participación en el turno de preguntas y evitaba la excesiva memorización de aquellos que exponían al tener que responder preguntas no previstas.

Las exposiciones fueron grabadas en vídeo para su distribución entre los alumnos y su análisis crítico en clase.

Como tarea previa a la culminación del proyecto, los reportajes y presentaciones se recopilaron en la página web del aula.

#### *Tarea final*

Como tarea final se propuso la elaboración de una revista a partir de los reportajes creados por los alumnos, primero en formato digital, y a continuación impresa para su posterior distribución. Para ello se formaron 4 grupos en el aula cuyos cometidos eran los siguientes:

- Grupo de diseño: este grupo de alumnos era el encargado de recopilar los reportajes y crear la revista empleando para ello “Glossi”, una herramienta digital online gratuita que permite la creación de revistas digitales de aspecto profesional y de sencillo manejo.
- Grupo de calidad: los alumnos que pertenecían a este grupo trabajaban en estrecha colaboración con el primero y su función era revisar los reportajes para corregir faltas de ortografía y errores gramaticales, fallos de formato y diseño, supresión de fotos de mala calidad, y en definitiva, supervisión del trabajo del grupo de diseño.
- Grupo de ventas: eran los encargados de calcular y resolver los problemas económicos planteados a partir de la impresión de la revista. A partir de tablas de precios de diferentes formatos e imprentas, calcularon número de ejemplares, margen de beneficios y rentabilidad de la revista con precios reales. Por motivos evidentes, este grupo era el

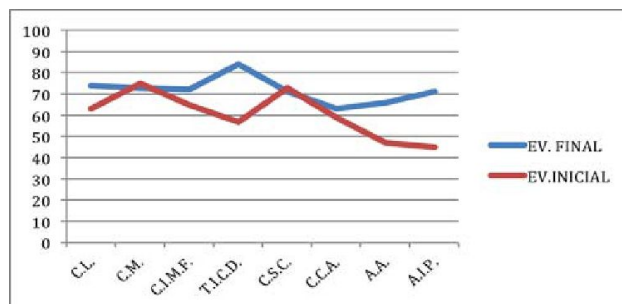
que más requería de la orientación y supervisión del docente. Se encargaban a su vez de llevar el “libro de contabilidad”, con los ejemplares vendidos por el grupo de márketing y los beneficios obtenidos.

- Grupo de márketing: trabajando en colaboración con el grupo de ventas, eran los encargados de crear eslóganes, consignas y murales que permitieran la difusión de la revista en el centro. Eran a su vez los encargados de la venta de revistas y para ello montaron mercadillos y desarrollaron estrategias de márketing (como regalar una pulsera con cada revista para atraer público infantil).

Con cada revista se pedía una pequeña donación (calculada y establecida previamente por el grupo de ventas) que servía para sufragar los gastos de imprenta y que permitió obtener beneficios con los que los alumnos realizaron un Viaje de Estudios. La revista tuvo muy buena acogida entre la comunidad, sirvió a otros cursos para trabajar las características y el pasado de la localidad, y despertó entusiasmo entre las familias del centro al estar la temática relacionada con sus familiares e historia. Si bien este proyecto en concreto se desarrolló a lo largo de un mes, el trabajo con nuevos contenidos y tareas permitió la creación de nuevos ejemplares de revista con temáticas diversas (sobre el universo, literatura, pasatiempos matemáticos, ecosistemas, etc.) y la rotación de todos los alumnos por los 4 grupos encargados del desarrollo de la revista.

## **Resultados**

Tras la aplicación del proyecto se tomaron como referentes las calificaciones obtenidas en las Competencias Básicas (Evaluación final) y se contrastaron con los resultados obtenidos por los alumnos antes de su puesta en práctica (Evaluación inicial).



*Figura 1. Comparación entre las calificaciones de la evaluación inicial y final*

Como podemos observar en la figura 1, hay una leve mejoría en Competencia Lingüística, Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico así como en Competencia Cultural y Artística. Las calificaciones mejoraron bastante en Tratamiento de la Información y Competencia Digital, Aprender a Aprender, y Autonomía e Iniciativa Personal.

### **Discusión y conclusiones**

A la vista de los resultados podemos establecer que a lo largo del mes durante el cual se aplicó el proyecto de innovación, varias competencias mejoraron. Sin embargo no tenemos datos suficientes para determinar que dicha mejoría se produjera exclusivamente por la aplicación del proyecto y no por otras causas. Solo en la Competencia Digital podemos aseverar que el proyecto generó un mejor desempeño de dicha competencia ya que la mayoría de los alumnos no disponían de equipos informáticos ni internet en sus casas, además de que el trabajo que se desarrolló en el aula de informática se hizo exclusivamente en base al proyecto de innovación.

A través de las calificaciones obtenidas por los alumnos podemos constatar que la aplicación del enfoque por competencias no produce resultados milagrosos (y menos en solo un mes de aplicación) pero permite ofrecer un punto de vista alternativo a los alumnos sobre su propio aprendizaje, involucrándolos y motivándolos en mayor medida, así como expandiendo el abanico de capacidades presentes en competencias tales como Aprender a Aprender, Autonomía e Iniciativa Personal o el Tratamiento de la Información y Competencia Digital, capacidades que se desarrollaron en mayor medida a lo

largo del proyecto y que de otra forma habrían quedado sepultadas bajo el enorme peso de los conceptos y la memorización.

Para finalizar, y teniendo en cuenta la idiosincrasia de cada contexto educativo, nuestro Proyecto de Innovación puede contribuir como conocimiento práctico y didáctico a todos los profesionales que puedan transferir nuestra experiencia a otros contextos de características similares.

### **Referencias bibliográficas**

Coll, C. (2007). *Las Competencias Básicas en la educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C. (2007). Las Competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 161.

Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.

Estepa, J. (2006). *Investigando Nuestro Mundo. Investigando las Sociedades Actuales e Históricas*. España: Díada Editora.

Goodey, B. (1973). *Perception of the Environment: an introduction to the literature*. Birmingham: Occasional Paper, University of Birmingham Centre for Urban and Regional Studies.

Mengo, R. I. (2004). Vigencia y actualización de las Ciencias Sociales. *Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 5 (33).

Navarro, Lozano, J. (2008). *Mejora de la creatividad en el aula de Primaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 293, 8 de diciembre de 2006, 43053-43102.

Robinson, K. (2006). *Las escuelas matan la creatividad*. [Archivo de vídeo]. Recuperado el 20 de Octubre de 2012, de: <http://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>

Robinson, K. (2010). *Cambiando los paradigmas de la educación*. [Archivo de vídeo]. Recuperado el 8 de Noviembre de 2012, de: <http://www.youtube.com/watch?v=E4KxFcvjyto>

Travé, G., Pozuelos, F. y Cañal, P. (2005) *Investigando Nuestro Mundo. Descripción General y Fundamentos*. España: Díada Editora.

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



# UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE EDUCACIÓN LITERARIA MEDIANTE LA INTEGRACIÓN DEL IMAGINARIO POPULAR ORIENTAL EN LAS AULAS DEL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: LAS FÁBULAS Y CUENTOS HINDÚES

Enriqueta Pacheco Poveda, Andrés Montaner Bueno

(Universidad de Murcia)

## Introducción

En 2001, se aprobó de manera unánime el texto de la *Declaración universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural* que elevaba la riqueza cultural del mundo a categoría de “patrimonio común de la humanidad”. “Se entiende, así, que la riqueza cultural del mundo reside en su “diversidad dialogante”, y esta riqueza -por imperativo ético vinculado al respeto de la dignidad de la persona- debe ser a toda costa defendida” (González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez, 2010). Esa diversidad cultural no puede ser entendida como patrimonio estático sino como un proceso, y su protección debe “aspirar a evitar toda tentación segregacionista y fundamentalista que, en nombre de las diferencias culturales, sacralice esas mismas diferencias y desvirtúe así el mensaje de la Declaración Universal de Derechos Humanos” (González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez, 2010).

El desarrollo de una conciencia intercultural debe ser un compromiso social. Y para lograrlo es necesaria una educación intercultural, asociada a promover el conocimiento y la comprensión de otras culturas, así como la afirmación de la propia identidad como punto de partida y condición para la construcción de sentido en la comunicación y para la comprensión de los otros. Esperamos que este trabajo camine en ese sentido.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo integrar en las aulas del tercer ciclo de Educación Primaria un corpus de fábulas y cuentos de procedencia oriental. Así como en Occidente la tradición grecolatina nos ofrece las composiciones moralistas de Esopo y de otros autores como Fedro o Babrio, en Oriente nos encontramos con que también se desarrolló una

tradición de narraciones ejemplares iniciada por Lokman y Bidpaï y continuada por la simbología popular surgiendo de ella un gran número de historias autóctonas.

Mediante la adaptación de varias historias orientales a su edad y ámbito de conocimiento, ofrecemos a nuestros estudiantes materiales de trabajo con los que tengan la posibilidad, no sólo de introducirse en la cosmovisión imaginaria oriental, sino también de que conozcan la historia, religión, costumbres, manera de pensar y de sentir de los habitantes de los pueblos de los que proceden estas personas, con algunas de las cuales conviven efectivamente en sus centros escolares.

La investigación se adscribe a la línea que trata de difundir las innovaciones e investigaciones relacionadas con la Educación Primaria en el ámbito nacional e internacional. Y nuestra propuesta metodológica consiste en la elaboración de una adaptación de algunos de los “Cuentos y fábulas hindúes” de Bidpaï y Lokman, a partir de la cual se vertebrará un taller.

## **Metodología**

En el diseño de este taller hemos usado una metodología activa, participativa y holística, que busca motivar a los alumnos e implicarlos de un modo total en la construcción de sus aprendizajes.

Hemos establecido como objetivos didácticos:

- Desarrollar el gusto por la lectura y la capacidad estética
- Fomentar la conciencia intercultural
- Potenciar el uso creativo de la lengua
- Conocer y valorar manifestaciones de la tradición oral
- Producir textos escritos como modo de comunicar conocimientos, experiencias y necesidades
- Valorar y aceptar las aportaciones propias y las de los demás, respetando las normas del intercambio comunicativo



Los materiales básicos para la realización de este taller son: una adaptación de los cuentos y un póster digital.

La adaptación del libro en dos volúmenes *Cuentos y fábulas hindúes*, de Bidpaï y Lokman (1997) se ha centrado: en el lenguaje, que se ha simplificado; en la extensión, que se ha reducido significativamente; y en la dificultad inherente a los niveles en abismo. Esto no significa que la estructura en abismo, presente en la historia original haya desaparecido, sino que hemos reducido significativamente el número de niveles, reduciéndolo a tres: un marco, dos relatos que surgen de él, y una historia que cuenta uno de los personajes del primer cuento. Por tanto, hemos respetado la estructura en cajas chinas, típica de esta cuentística, ya que consideramos que ese modo organizativo está vinculado a la literatura didáctica de distintas culturas y a que en él se puede captar muy bien la función del cuento como ejemplo vital, que es la que pretendemos transmitir a los estudiantes.

Para trabajar la competencia comunicativa creemos que sería muy positiva la creación de un póster digital en el que aparecieran los distintos animales fabulísticos. Al pinchar sobre la imagen del animal elegido, se accedería a una breve caracterización de los rasgos que las diferentes culturas le han atribuido, así como a una colección de títulos de relatos de diversos orígenes en los que apareciese. Esta organización permitiría que el *glog* fuera un recurso didáctico muy funcional, que podría utilizarse con alumnos de diferentes edades, así como un instrumento educativo abierto a la interculturalidad.

En este sentido, adaptaremos un cuento que se presenta con un marco y en el que se incluyen varias historias entrelazadas o puestas en abismo, aprovechándonos de que en ellas emergen figuras (rey, brahmán) y temas (sueño premonitorio, viaje iniciático, sabiduría) que favorecen el acercamiento de los niños a la cultura hindú. Además, los relatos seleccionados tienen como temas comunes la amistad, la precaución y la necesidad de perseverar, todos ellos valores muy positivos para los estudiantes.

En cuanto a la secuenciación de las actividades, podríamos esquematizarla del siguiente modo:

- 1) Lectura en común, dramatización y análisis.
- 2) Lectura individual, reflexión y puesta en común
- 3) Pautas sobre el género cuentístico y proyecto de creación colectiva

Y ahora, pasaremos a explicarla en detalle, a la vez que la concretamos en una temporalización, que creemos factible y que consta de siete sesiones.

La primera sesión estaría dedicada a realizar una actividad de pre-lectura y a la lectura en grupo del marco. Nos centraremos en la explicación de la pre-tarea. Esta se centra en activar los conocimientos previos del alumnado, lo cual es necesario para su posterior reelaboración y ampliación, y en aportar un contexto cultural al texto que se trabajará. En el desarrollo de esta actividad es fundamental el papel del profesor, que sirviéndose de imágenes, y mediante preguntas motivadoras, partirá de lo que saben los niños, tanto acerca del género fabulístico como sobre la India, para aportarles otros datos y ayudarles a establecer paralelismos con sus propias culturas. Para explotar la potencialidad de esta actividad, es vital una actitud abierta por parte del docente, que le permita incorporar todo tipo de informaciones (artísticas, culturales, relativas a la religión o a la geografía, etc.) que logren captar el interés de los niños, y partir de elementos del mundo infantil, por ejemplo algún personaje de la película “Aladdín”, para poder llevarlos a otras manifestaciones culturales. Después pasaríamos a leer el marco, la “Historia de Dabchelim y Bīdpai”.

En la segunda sesión se leerían los dos cuentos unidos: “El cuervo, la rata, el palomo, la tortuga y la gacela” y “La perdiz y el halcón”, cuyos temas son la importancia de la amistad y de la desconfianza frente a los enemigos. Y luego se llevaría a cabo un primer acercamiento a la dramatización. Hemos pensado se podría utilizar una música de sitar para acompañar el juego dramático. En esta sesión nos centraríamos en ejercicios de relajación, de desinhibición y de expresión corporal. Estos últimos consistirían en que todos los alumnos, todos y cada uno, acompañados del profesor (que dará ideas, pero nunca coartará las de los chicos), imaginen cómo se movería y hablaría cada personaje. Para la realización de esta actividad sería ideal disponer de un espacio que permitiera que los alumnos se movieran con libertad. La sesión finalizará con el

reparto al azar de papeles para la siguiente sesión y la explicación del trabajo que han de realizar en casa: releer el fragmento de texto en el que aparece su personaje y extraer lo que le ocurre (trama) y lo fundamental de lo que dice, o podría decir (en el caso de que el texto no recoja literalmente sus palabras), así como pensar el modo en el que se ha de comportar y moverse. Esto les permitirá tener unos elementos en los que basar la improvisación.

La tercera sesión estaría dedicada íntegramente a la dramatización de los textos leídos. El profesor deberá organizar los grupos, ayudarles a organizar el espacio escénico, e incluso la escenografía (muy básica, hecha con lo que haya a mano), y establecer unas reglas de comportamiento que aseguren que los alumnos puedan actuar sin miedo y practiquen una escucha respetuosa y activa. Esta sesión finalizará con una asamblea en la que todos podrán expresar cómo se han sentido, qué es lo que más les ha gustado, qué cambiarían, etc.

En realidad la sesión número cuatro marca la transición entre las actividades en gran grupo propias de la primera fase de la secuenciación y el foco en la reflexión individual de las actividades pertenecientes a la segunda fase. Comenzaría con un análisis por parte del profesor de los elementos básicos de los relatos. Nos parece necesario destacar el carácter modelizador de la intervención del docente, que supondrá un andamiaje para el resto de actividades de la secuencia didáctica. La siguiente actividad es la lectura individual del cuento “El pato y la luna” (sobre la perseverancia), del que los alumnos han de extraer la moraleja. El profesor ha de valorar si para ello sería conveniente plantearles algún tipo de cuestión que oriente su lectura.

La quinta sesión comenzará con la puesta en común de las conclusiones de los niños, y el debate que surgirá de ella. Y concluirá con la explicación del proyecto común: la elaboración del “libro de sabiduría de la clase”, es decir de una colección de cuentos con un marco común.

Puesto que la tarea final tiene un carácter complejo, desglosaremos cada uno de los pasos:

- Cada niño ha de escribir un cuento. Para ayudarlos en la elaboración formal, les proporcionaremos una ficha en la que se especifican las características

básicas de los cuentos enmarcados y de las fábulas, conocimiento teórico que ellos pondrán en práctica en la elaboración de sus relatos.

- Además cada alumno ha de decidir el tema de su cuento. Solo hay una pauta al respecto: debe ser un problema que le preocupe o que crea que pueda preocupar a alguien de sus edad.

- Una vez elegido el tema, deberán crear una historia en la que se exponga el problema y se le dé una solución. Animaremos a los chicos a que busquen una solución ellos mismo, pero también a que pregunten a sus amigos y familiares. Esperamos que con todo ello la tarea resulte significativa para los discentes e incluso fomente la implicación de su entorno cercano.

- Los protagonistas de sus cuentos han de ser animales. Para ayudarles a elegir los más apropiados al desarrollo de la trama aconsejamos la utilización del póster multimedia del que antes hablamos, que les permitirá ampliar sus conocimientos de modo autónomo y desarrollar su competencia digital.

- En principio, creemos que el marco, del que se ocupará el maestro, podría tener como personajes a un abuelo, el depositario de la sabiduría) y su nieta, que le pide consejo, pero debemos estar abiertos a otras sugerencias de los niños si queremos que sientan el proyecto como propio.

- Los cuentos pasarán por un proceso de correcciones, que serán responsabilidad tanto el maestro como los alumnos y que tendrán en cuenta tanto los aspectos de ortografía y morfosintaxis como la coherencia de la historia y su originalidad. Y sería perfecto que cada niño ilustrara su cuento.

- Una vez reunidos todos los cuentos, podríamos llevar a los alumnos a la biblioteca, leer sus fábulas allí, realizar una nueva asamblea en la que pudieran expresar lo que ha aprendido (autoevaluación) y depositar en ella el “libro de sabiduría de la clase”.

## **Discusión y conclusiones**

Creemos que en este taller se trabajarían todas y cada una de las competencias básicas de la Educación Primaria recogidas por el BOE (2007):

1. Competencia en comunicación lingüística. Puesto que este taller incorpora actividades muy variadas, que favorecen el desarrollo de las distintas destrezas. Las destrezas orales: hablar, escuchar e interaccionar, en la asamblea con la que concluye la dramatización o en la puesta en común de las conclusiones individuales sobre la enseñanza del cuento “El pato y la luna”. Y las destrezas lectora y escritora, ya que se contempla la lectura de textos, individual y colectiva. Además, la dramatización es un poderoso recurso para trabajar la competencia comunicativa de los alumnos, puesto que nos da la oportunidad de trabajar de un modo ameno cuestiones como la de la adecuación, la kinésica o la proxémica, a la vez que anima a los alumnos a buscar nuevas formas de expresión, y crea un clima distendido, que anima a la expresión de las propias ideas y al respeto de las ajenas.

2. Competencia matemática. Si el desarrollo del pensamiento abstracto y formal no es tarea exclusiva del ámbito científico, creemos que nuestro taller pone su granito de arena en el desarrollo de esta competencia a través de la comprensión de la estructura en abismo, y su presentación en forma de esquema, que puede consolidar la comprensión por parte de los alumnos de la teoría de los conjuntos y del concepto de nivel.

3. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico. Por cuanto los relatos tratan aspectos relacionados con nuestro modo de estar en el mundo.

4. Tratamiento de la información y competencia digital. Los alumnos deberán buscar en Internet las características de cada tipo de animal fabulístico, para poder así escribir sus cuentos.

5. Competencia social y ciudadana. Ya que el fomento de la interculturalidad, en el que se ha centrado este taller, es cada vez más necesario en una sociedad plural. El uso de la dramatización y de la asamblea es otro modo de

contribuir a la creación de una sociedad crítica, que valora la tolerancia y el diálogo, y en la que se tienen en cuenta las aportaciones de todos.

6. Competencia cultural y artística. Al acercar a los discentes a las muestras literarias de otra cultura de un modo lúdico y atractivo, en el que no solo se pone énfasis en lo que diferencia a ambas culturas, occidental y oriental, sino en lo que las une, y al darles la oportunidad de crear un libro de relatos, es decir, mostrándoles que la cultura es una creación colectiva en la que todos tiene algo que aportar.

7. Competencia para aprender a aprender. Se desarrollará sobre todo cuando los alumnos deban idear un tema para sus cuentos y buscar soluciones para resolver las situaciones que propongan, para lo cual les recomendaremos que hablen con sus familias y con sus amigos.

8. Autonomía personal, iniciativa y espíritu crítico, a través de las tareas de reflexión y de la participación en las puestas en común y la dramatización de los cuentos. Además, la resolución de la tarea centrada en la escritura de un relato fomenta que los discentes vayan avanzando en su proceso de autonomización y cobren confianza en sus propios recursos.

Querriamos puntualizar que en el diseño de este taller no hemos llevado a cabo una planificación de adaptaciones encaminadas a atención a la diversidad, no porque no la creamos necesaria, sino porque consideramos que será cada docente quien, partiendo del conocimiento de sus alumnos (necesidades, inquietudes, entorno sociocultural, etc.) mejor pueda realizarlas.

Y respecto a la evaluación, creemos que debe ser continua y de carácter formativo. Y puesto que se trata de un taller de carácter eminentemente lúdico, sería muy positivo disminuir la presión de la evaluación numérica, centrándonos en una valoración actitudinal.

### **Referencias bibliográficas**

Bidpai y Lokman (1997). *Cuentos y fábulas hindúes* (2 volúmenes). Madrid: Editorial Sufi.

González Piñeiro, M., Guillén Díaz, C. y Vez J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Ed. Síntesis.

Ministerio de Educación y Ciencia. Orden ECI/2211/2007 de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria. Disponible en *Boletín Oficial del Estado*, número 173 (20 de julio de 2007).





# EDUCAR DESDE LA EMOCIÓN. EL CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA

Pilar Flores Núñez  
(Universidad de Málaga)

## **Presentación**

Las actuales líneas pedagógicas se centran en la capacidad educadora del Cine, así su utilización se va normalizando cada vez más en nuestras aulas como un instrumento funcional y eficaz en la labor docente. El proceso de socialización hoy día, se realiza principalmente a través de los medios audiovisuales, ya que contienen comportamientos, valores y actitudes que influyen en el desarrollo personal del niño.

Es reconocida la trascendencia pedagógica que tiene la imagen, especialmente la imagen en movimiento en la enseñanza, por lo que resaltamos la importancia de este Séptimo Arte como recurso y material en una formación educativa que ayude a nuestros alumnos desde la emoción, entiéndase educación emocional, a saber afrontar las relaciones sociales. Además, nos permite construir creativamente la realidad, abrir y hacer posible la revisión o reconstrucción de valores individuales o colectivos, siempre desde un proceso de reflexión.

El hecho fílmico no solo explica y ofrece información, sino que evidencia situaciones que nos pueden dar, en un proceso bien planificado, una gran utilidad, no sólo por el valor que encierra en sí mismo dicho arte, sino porque refleja lo habitual y cotidiano de la vida de los niños, facilitando un consecuente proceso de identificación. Como docentes, también debemos enseñar a canalizar las emociones, desde el conocimiento crítico y práctico, buscando la aplicación a la propia vida.

En un mundo eminentemente audiovisual, la imagen se realza como una de las principales fuentes de conocimiento, favoreciendo la emoción y la motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del mundo social. Es importante trabajar la imagen desde el aula de Primaria, donde aparecen rasgos distintivos de la capacidad de control de las propias emociones, además, a través de la imagen, se puede gestar y madurar la empatía necesaria para desarrollar las habilidades interpersonales.

Desarrollamos, pues, una metodología analítica en un modelo crítico creativo y emocional a través del acercamiento al lenguaje cinematográfico, desplegándose un intercambio subterráneo de estados de ánimo, que guiados mediante una acertada secuencia de prácticas pedagógicas, harán aflorar un contagio de emociones.

Desde un planteamiento práctico y experiencial, trataremos, en películas específicas, una serie de actividades orientadas a la promoción de valores en las aulas de Primaria.

### **Introducción. La ventana “discreta”**

Tanto el saber cotidiano como el conocimiento científico participan de la idea de que **crear es recrear la realidad** con nuevos significados, inventiva y creatividad.

El Séptimo Arte<sup>33</sup>, el cine, que emerge a finales del s. XIX ha sido y es creador de una gran industria cuya finalidad durante décadas ha sido distraer a las masas y aún hoy sigue siendo un elemento indispensable con el que llenar nuestros espacios de ocio, convirtiéndose en un producto evasivo que era y es necesario. En este sentido de distracción Ortega y Gasset explica: *Al hombre – cuya condición es tarea, esfuerzo, seriedad, responsabilidad, fatiga y pesadumbre, le es inexcusablemente necesario algún descanso. ¿Descanso de qué? ¡Ah, claro está! ¿De qué va a ser? De vivir o, lo que es igual, de “estar en la realidad”, náufrago en ella.*

El cine ha estado siempre presente en las aulas del colegio, era una estrategia de **entretenimiento que mitigaba el agotamiento e irrumpía en la rutina**, siendo refugio de docentes y repliegue de la enérgica infantería. En palabras de Ortega: *La distracción, la diversión... es algo consustancial a la vida humana, no es un accidente, no es algo de lo que se pueda prescindir. Y no es frívolo el que se divierte, sino el que cree que no hay que divertirse. Lo que, en efecto, no tiene sentido es querer hacer de la vida toda puro divertimento y distracción, porque entonces no tenemos de qué divertirnos, de qué distraernos....”* El cine nos ofrece esa tregua, ese descanso. Debemos cuidar

---

<sup>33</sup> El cine en sus primeros años no estaba considerado como arte sino como producto recreativo de las masas. Su consideración como tal ha sido un proceso de institucionalización en el ámbito de la cultura. Ricciotto Canudo estudioso de la cultura cinematográfica elabora el *manifiesto de las Siete Artes* en 1914 donde el cine como síntesis de las artes espaciales y temporales se erige en el *Séptimo Arte*.

no “matar a ese ruiseñor”, no destruir esa capa de ozono, sino partir de ella, utilizar el viento en nuestro favor. Por lo que no debemos rechazar ese entretenimiento, sino hacerlo converger con la perspectiva formativa. **Diversión y espectáculo no son contradictorios, sino compatibles** con el aprendizaje y el conocimiento. Pero realmente... ¿nos saca de “nuestro mundo” o es parte de nuestra realidad y de la realidad perceptiva de los alumnos?...

Ortega nos dice que la perfecta diversión nos viene dada por las bellas artes. Ese descanso nos oxigena de otras tareas, de otras situaciones, al mismo tiempo que se abre un nuevo universo ante nosotros cada vez que se enciende la pantalla cinematográfica. No sólo es un momento de reposo sino que además, esta caleidoscópica pantalla grande nos **muestra otras realidades** y refleja, de alguna forma algo de las nuestras, y de nosotros mismos, convirtiéndose en un importante recurso aleccionador que nos ofrece distintas visiones de la sociedad, ayudando al alumno en su formación personal e identitaria. Es un espejo de la poliédrica realidad y de la vida donde se proyectan multitud de situaciones que actúan como sabias consejeras.

Un elemento como el cine con tan amplio poder socio cultural, artístico y humano, no sólo no puede ser ignorado, y estar ausente en un Sistema Educativo que tiene como objetivo **aprender a vivir**. Desde nuestras aulas es desde donde podemos resolver cómo entender y encontrar soluciones a determinados problemas, cuestionados desde un modelo crítico, creativo y emocional.

### **Valor formativo del cine desde la didáctica de las ciencias sociales en un marco interdisciplinar**

El cine se convierte en un medio interactivo **para aprender de forma crítica, emocional y creativa**. Es un método de comunicación tan útil como el lenguaje oral o escrito. Es un instrumento mediático para lograr una mayor difusión de aquellos contenidos que puedan ser considerados como elementos de discusión, debate, reflexión, de aprendizajes ejemplarizantes.

Su uso como recurso en Ciencias Sociales está justificado por diversos motivos:

- Ayuda a entender la sociedad, las relaciones de poder, las mentalidades y cuestiones vitales de la vida cotidiana.

- Nos relata contextos sociales e históricos.
- Contribuye a una formación en valores ayudando a una socialización como ciudadanos en el sistema democrático.
- Descubre riquezas de culturas en diferentes espacios geográficos al propio, evitando el etnocentrismo.
- Incita a entender el lenguaje cinematográfico.

La enseñanza en competencias orienta los contenidos de las áreas, abordando la educación en valores desde una perspectiva global, asentándose así en la realidad del mundo en el que vive el niño.

*<< La educación global pretende, pues, relacionar lo local con lo planetario, “piensa globalmente y actúa localmente”, y para ello no sirve el currículo estructurado en materias disciplinarias y complementado por una serie de temas transversales: exige un replanteamiento de la propia selección, secuencia y organización de los contenidos escolares >>. (Besalú, 2002)<sup>34</sup>*

Rosa M<sup>a</sup> Ávila plantea el problema de la **fragmentación** del conocimiento *<<...defendemos posiciones y métodos que favorecen la posibilidad de trabajar procesos de integración curricular en el aprendizaje del arte en la escuela. Se revisa la idea de fragmentación del conocimiento como obstáculo principal de su enseñanza aprendizaje, proponiendo una alternativa curricular de carácter integrador, desde la educación artística como eje transversal del currículo en educación obligatoria>><sup>35</sup>*

**La experiencia de visionado se propone de forma globalizada**, pues se realizará a partir de la convergencia de la Música, con la Historia de la Música e Historia del Arte, en el Conocimiento del Medio Social y Cultural, impregnado todo de una imprescindible formación en valores, dentro del currículo escolar de Primaria. Hemos pretendido:

- Desarrollar la autoestima, la afectividad y la autonomía personal en relación con los demás.
- Desarrollar habilidades emocionales y participar activamente en las relaciones de grupo.
- Reconocer la diversidad como enriquecedora de la convivencia.

<sup>34</sup> SANTISTEBAN, A; PAGÉS, J (coords) .2011. *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Pág. 326

<sup>35</sup> ÁVILA R.M<sup>a</sup>. 2003. “La enseñanza del arte en la escuela” en *Íber. Didáctica de la Ciencias Sociales, Geografía e Historia* .nº 37 julio 2003 pp.28, 35-37

- Trabajar de forma creativa, responsable y cooperativa.

El conocimiento social tiene un fuerte componente de valores sociales. Nos centramos en las relaciones sociales y en los comportamientos que tienen lugar en el proceso de socialización, desarrollando una dimensión crítica y creativa. Acercando este modelo crítico hacia el actual sistema social para clarificar los consiguientes conocimientos, habilidades, actitudes (derechos y deberes) y valores que favorezcan a la formación ciudadana.<sup>36</sup>

Una herramienta ineludible para las Ciencias Sociales será el **cine histórico**, donde se transmiten los conocimientos filtrados por las leyes del espectáculo, recreando emociones a través de relatos articulados en torno a causas y efectos, a través de un mundo de imágenes, color, sonido, a veces con técnica de collage en narraciones coetáneas, donde se mezclan archivos de imágenes con personajes de ficción, como ocurre en la película de Oliver Stone *caso abierto*. El cine histórico suele remitirse al pasado a partir de individuos, hombres o mujeres que alguna vez representaron un papel relevante en los anales. Es en el pasado histórico donde nos remitimos a la película de **Amadeus, dirigida por Milos Forman** basada en la biografía de Mozart, contado desde los recuerdos de Antonio Salieri, en decadente popularidad, quien supuestamente rivaliza con la aplastante fama y genialidad de su discípulo, que por entonces se encontraba en la cumbre de su carrera, y quien bajo la sensación de amenaza acusa a Salieri, de plagio y de querer atentar contra su vida. Según el historiador Alexander Wheelock Thayer, las sospechas de Mozart podrían tener origen en un episodio ocurrido diez años antes, cuando le fue usurpado su puesto como profesor de música de la princesa de Wurtemberg.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> Ibidem. Pág. 316

<sup>37</sup> Otro documento de cine histórico lo encontramos en el *Amor Inmortal*, dirigida por Bernard Rose, que revela la vida de Beethoven articulada en torno a tres cartas de amor que fueron escritas el mismo día a una desconocida dama. Otro ejemplo lo encontramos en *Chopin, un amor imposible*, donde el músico, tras años de protagonizar promiscuos amoríos que escandalizan a la sociedad francesa, se enreda en una relación con la extravagante escritora George Sand... O *Il castrato*, producción de Gerard Corbiau, sobre la vida de Carlo Broschi, célebre castrato italiano del siglo XVIII que ennobleció el arte del canto, y que en el emporio de su éxito se retira a dedicar en exclusiva a Felipe V toda la grandeza de su voz.

## Fundamentación psicopedagógica y social

La contemplación de un film influye en el mundo privado y sentimental del espectador, y como arte representa la técnica social de las emociones que favorecerán su evolución cognitiva y socializadora.

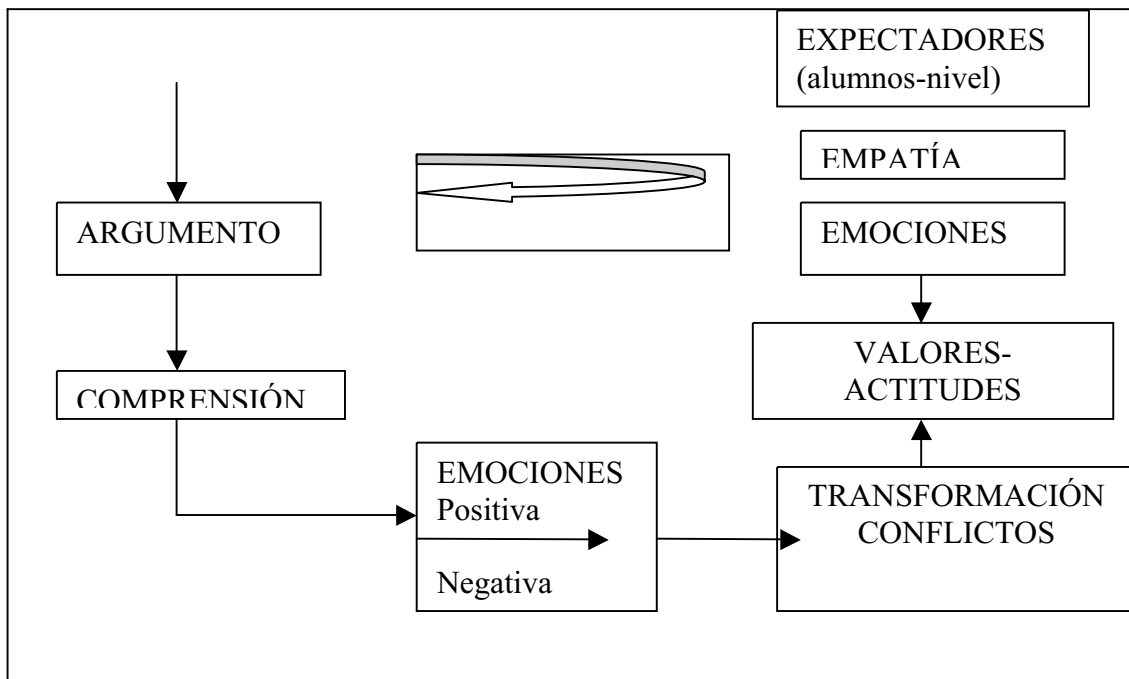
Vygotski planteando que la conciencia es un atributo de la misma sustancia neurofisiológica que conforma el cuerpo, afirma que ésta es el reflejo de lo subjetivo de la realidad, organizadora del comportamiento, impuesta por la participación en las prácticas socioculturales. Los dos componentes básicos de dicha conciencia son: la inteligencia y la afectividad. Su obra *Psicología del arte*<sup>38</sup> es una reflexión sobre las emociones y sus determinantes socioculturales. Expresa cómo una obra de arte, en cuanto estructura significativa o signo provoca una respuesta emocional que repercute en la conciencia. Las emociones se desarrollan a partir de procesos innatos, explicables biológicamente, pero con una implicación social. Se encuentran lo innato y lo adquirido a través de la socialización. Así pues, la afectividad sería el envoltorio emotivo que impregna la existencia del ser humano, y que implica manifestaciones expresivas, conductas, reacciones físicas y estados afectivos. El arte como instrumento social no solo reproduce la vida, sino que la crea...*el arte representa la técnica social del sentimiento, un instrumento de la sociedad, mediante el cual incorpora a la vida social los aspectos más íntimos y personales de nuestro ser.* (Vygotski).

La genialidad Vygotski es que sugiere un modelo de acción en la obra de arte, que incluye un análisis a través de escenarios emocionales (películas de “suspense”, “cómic”...)

Otra de las funciones que nos interesa destacar dentro del modelo vygotskiano es la función y el desarrollo de emociones retenidas, que refuerzan la autoconciencia, la autorregulación, creando el espacio entre el impulso y la acción, sentir sin actuar, percibir sin tocar...todo ello refuerza la individualización de la persona y el proceso cívico.

---

<sup>38</sup> Uno de sus últimos manuscritos, inacabado, versa sobre el afecto y el intelecto. *La teoría de las emociones*.



Compartiendo la visión optimista de Vygotski, no es nuestro interés reproducir, sino cambiar, para la formación, hacia un hombre nuevo en una nueva sociedad más justa y humana. Para ello subrayamos el carácter ambivalente y movilizador de la expresión artística que también tiene el poder de ensoñación, olvidando y levantándonos hacia nuevas expectativas que motiven a nuestros alumnos al cambio social.

### Estrategias didácticas

Hay formación cuando se producen cambios positivos ante la adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades, adquisición de actitudes y valores.

Vamos a recrear, es decir, crear algo nuevo que sea significativo en sus vidas, acercándonos a sus intereses. Para ello nos centraremos en las siguientes estrategias aplicadas al visionado de la película documental “¡Esto es ritmo!”, que contrastaremos con un caso paralelo dado en “Amadeus”, de género histórico:

1. Un film afecta al mundo íntimo, privado y sentimental del alumno/a y sus emociones, que pueden ser al mismo tiempo expresiones de experiencias, necesidades o intereses en ambientes y estructuras sociales semejantes. Debemos dejar vía libre a las expresiones de las emociones que ha generado la película en nuestros alumnos, éstas serán siempre válidas. Es aquí, donde actuaremos. El docente

canalizará su mundo sensible y procurará que encuentre su sentido, buscando el equilibrio entre emoción y racionalidad.

Se van descubriendo así no sólo los sentimientos, sino las disposiciones vivenciales que cada sujeto trae consigo

2. Descomponer el film con la intención de su análisis, en el que se sustenta ese mundo emocional, en función de éste se seleccionarán determinadas secuencias.
3. Recomponer la estructura y argumento del film: siguiendo las reflexiones de los alumnos/as, se alcanzarán variadas interpretaciones que darán pie a múltiples significados, los cuales pueden ser aprovechados en su aspecto formativo.
4. Fellini nos da una pista interesante a poner en práctica al final del proceso didáctico, y que nos libera de toda responsabilidad: *<<Mis películas no tienen lo que se llama una escena final. La historia nunca llega a su conclusión. ¿Por qué? Creo que depende de que hago de mis personajes-es difícil de decir-una especie de hilo conductor; son como antorchas que, sin variar, expresan desde el comienzo hasta el final el mismo sentimiento del autor. Tampoco pueden evolucionar por otra razón. No quiero ser moralista, y además encuentro que una película es más moral cuando no ofrece una solución concreta para el personaje, cuya historia se está contando. Efectivamente, el espectador que ve como un personaje resuelve sus problemas, o como se hace bueno cuando era malo, se encuentra en una situación demasiado cómoda...” Por el contrario, mis películas dan a los espectadores una responsabilidad muy concreta.....Si la película nos ha emocionado, nos ha conmovido, debemos inmediatamente, cuando veamos a nuestros amigos o a nuestra mujer.....empezar a mantener nuevas relaciones con nuestro prójimo. Por tanto, la operación no debe quedar totalmente cerrada, para ello formulamos una serie de preguntas abiertas que difícilmente tendrán una respuesta inmediata que sea del todo convincente. Se debe dejar un espacio temporal donde las interpretaciones se modifiquen, cambien, o se enriquezcan en distintos campos o espacios vivenciales con otros puntos de vista.*



Hace más de un cuarto de siglo que Parsons afirmaba que el rasgo más significativo de la **cultura juvenil** era, junto a la preocupación por el sentido de las cosas, el desasosiego por las cuestiones de la identidad. Un desasosiego lógico a la luz de la anomia y fuerte ritmo de cambio de la sociedad, y de la impotencia de la generación adulta para proporcionar a los jóvenes una orientación directa. La configuración de la propia identidad es el primer sentimiento consciente de posesión de una individualidad, fabricada a través de los demás, y por consiguiente, una construcción social, donde el individuo es mimesis y eco de lo preexistente. El gran Goethe ubica al joven en una contradictoria etapa de turbulencia y melancolía, euforia y disforia, egoísmo y altruismo... de lucha de opuestos poderosos y extenuantes. Rousseau, fue pionero en su estudio desde la perspectiva pedagógica.<sup>39</sup>

Los jóvenes hoy disfrutan de innumerables oportunidades, y sobre todo y como más importante poseen una mayor libertad, pero paradójicamente valoran desagradecidamente la posibilidad que les brinda la madre HISTORIA.

Hoy el papel de la educación debe ser el de luchar contra un analfabetismo estético. La educación desde la edad temprana debe despertar y formar en los alumnos la vocación y la capacidad de aprovechar no sólo los libros sino también el cine.

En 1971 ya Kubrick vaticinó el malestar de **una sociedad vacía de valores** donde los jóvenes del futuro, las “degeneraciones futuras”, protagonizaban una auténtica sinfonía de horrores que los ciudadanos americanos no estaban preparados para ver, como tampoco los británicos que prohibieron las imágenes en los 30 años siguientes. La pandilla de Alex y sus “drugos” se enredaban en una espiral de violencia de magnitudes nauseabundas, al paradójico compás de La Novena de Beethoven. *La naranja mecánica* profetizaba un futuro decadente a manos de juventudes desarraigadas.

Ante la vacuidad de las nuevas “degeneraciones” futuras, planteamos dos planos históricos, dos visiones distintas con contrariedades y valores que se pueden complementar, pero con el mismo hilo conductor, el arte y el esfuerzo ante el trabajo con distintas respuestas humanas:

---

<sup>39</sup> FLORES NÚÑEZ, Pilar (2004): *El vuelo de Pegaso sobre la escuela. La sensibilización de la nueva sociedad a través de la educación en el arte* en “La pizarra mágica: una visión diferente de la historia de la educación”. Madrid. Ed. Aljibe. Pp. 293 a 312.

Para el rodaje de **¡Esto es ritmo!**, en el 2002, Sir Simon Rattle escogía desafiante, la sugerente " Consagración de la Primavera" en su debut como director de la Orquesta Filarmónica de Berlín, más de 250 escolares alemanes, de todas las edades y razas, y carentes de formación musical alguna, afrontarían un apasionante proyecto pedagógico al ritmo de la música de Stravinsky, en una coreografía creada por Royston Maldoom, que lejos de ser un asistente social, se nos presenta como un artista totalmente comprometido, con la virtud de leer en los cuerpos de sus alumnos los problemas y conflictos que los aquejan. Su enseñanza se desarrolla a modo de terapia, conservando fidelidad a sus principios artísticos en todo momento. Horas, días y semanas de trabajo desembocarán en un experimento educativo único en el mundo. El encuentro de los 250 chicos con la orquesta filarmónica de Berlín, genera un momento emocionante, cálido y utópico, que contrasta con los inhóspitos y fríos planos de Berlín.

La filmación, siguiendo el estilo de documental recoge las sensaciones de aquellos chicos, la mayoría de clases marginales, ignorantes de música clásica y del ballet contemporáneo, que paulatinamente se disciplinan con la paciencia del coreógrafo, y empiezan amar y bailar. En los ensayos se agitan la torpeza, la espontaneidad, el esfuerzo, el entusiasmo, la autosuperación... Emprendiendo juntos un largo camino en el que empiezan a apreciar, casi sin darse cuenta de ello, el valor de la representación colectiva y la entrega. El 28 de enero de 2003, es el decisivo momento en que se presentan en el "Arena" los resultados de este trabajo conjunto frente a 2500 espectadores.

Nadie imaginaría que aquella película que se abría con un hip hop, como expresión urbana del ánimo y actitud de los jóvenes protagonistas, encerraría semejante tesoro musical y artístico. Los dos documentalistas, Thomas Grube y Enrique Sánchez Lansch, se acercan especialmente a las historias personales y vidas de tres chicos, para mostrar los cambios que experimentan a lo largo de las 5 semanas que duran los ensayos de aquella horrible música, tal y como ellos catalogaban en un principio, y que terminaría por cambiar sus vidas.

El film es una reivindicación del valor del arte en una sociedad que olvida a menudo este aspecto. Sólo hace falta creatividad y trabajo, como se reitera en la película, donde podemos observar que el arte tiene una influencia

regeneradora y revitalizante en el ser humano. Como afirma Sir Simon Rattle, "el arte no es un lujo, sino una necesidad". Con la perspectiva de dicha película se tratan de rescatar valores ahogados en nuestra sociedad como el esfuerzo, el crecimiento personal, la superación... alguna reminiscencia podríamos encontrar igualmente en el musical "Fama", donde el director Alan Parker, narra las historias de vida de varios adolescentes que acuden infatigablemente a extenuantes clases para formarse artísticamente, como reza la cabecera del musical, tantas veces premiado que tomó dos años después forma de serie televisiva, "la fama cuesta"... La reciente película documental del 2011, "First Position" del director Bess Kargman, nos descubre igualmente a seis jóvenes bailarines de los cinco continentes, con edades comprendidas entre los 9 y 19 años, que se preparan con arduo ahínco para el Youth America Grand Prix, una de las más prestigiosas competiciones de ballet del mundo, que ineludiblemente podría cambiarles la vida... un eco de ello también lo encontramos tímidamente presente en determinados programas de la televisión actual más comercial, los cuales repiten el primer formato que fue llevado a la pequeña pantalla, para buscar una voz que les representara en el tan conocido Festival de Eurovisión.

En estas batallas que resolverán entre el triunfo y el malogro, se filtra un cúmulo de emociones. Si comparamos la película histórica *AMADEUS* y el documental, "*¡ESTO ES RITMO!*", recordaremos que Salieri vive en la perpetua frustración del que con tanto esfuerzo empeñado en partituras, se encuentra siempre de bruces con la genialidad de su prosélito, que parece en todo superarle, quien con apenas mover un dedo, sin derrochar sacrificio alguno, derrama en el papel pautado la agudeza y el ingenio, del que fuera tocado por mano divina. Ante nuestros ojos se nos presentan dos visionados opuestos, de periodos históricos distintos, uno recreado en el pasado y otro en la más real y cotidiana actualidad, ambos tienen en común la música, la genialidad, la creatividad, el sacrificio, el trabajo, el aprendizaje y la mejora personal, y... el asumir y canalizar las propias limitaciones, o muy al contrario, derribarlas... nunca movidos por las rivalidades personales, sino por la emoción personal de "hacer" y fortalecer el Yo en su conjunto.

## Conclusiones

Este es el cambio al que aspiramos en educación, que sobrepasa el tiempo curricular, que se vincula a la vida, la fuerza del sentimiento, el impacto de la emoción que puede “tocar” a nuestros alumnos/as se trata de cambios más profundos y por consiguiente más duraderos. El cambio se convierte en organizador conceptual de su realidad. Dejemos al tiempo hablar y hablemos nosotros. Hoy el papel de la educación debe ser el de luchar contra un analfabetismo estético. La educación desde la edad temprana debe despertar y formar en los alumnos la vocación y la capacidad de aprovechar no sólo los libros sino también el cine.

El cine es un libro de una representación simulada de la realidad social y tiene una innegable influencia en los valores de la sociedad. La aleación del pensar y sentir nos transforma en personas reflexivas y comprensivas.

*“El cambio  
es meta y es camino  
es plataforma del pensar,  
es estrategia y es destino...”  
Saturnino de la Torre*

## Referencias bibliográficas

- Ávila, R. M. (2001). *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla. Diada.
- Ávila, R. M. (2003) La enseñanza del arte en la escuela. en “*Íber Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia.*” Nº 37. Barcelona. Graó
- Ambrós, A.; breu, R. (2.007). *Cine y educación. El cine en el aula de Primaria y Secundaria*. Barcelona. Editorial Graó
- Flores Núñez, Pilar (2004): El vuelo de Pegaso sobre la escuela. La sensibilización de la nueva sociedad a través de la educación en el arte en “*La pizarra mágica: una visión diferente de la historia de la educación*”. Madrid. Ed. Aljibe.
- Gispert, E.(2009). *Cine, ficción y educación*. Barcelona. Alertes. Educación
- González Martel, J. (1996). *El cine en el universo de la ética. El cine-Fórum*. Madrid.. Grupo Anaya.
- Santisteban, A y Pagés (coords). (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid. Editorial Síntesis.

Páez, D.; Adrián, J.A. (1993). *Arte, lenguaje y emoción*. Madrid. Editorial Fundamentos

VV.AA. (1998). *Cine para la vida*. Barcelona. Ediciones Octaedro.

VV.AA. (1997). *Cine Formativo*. Barcelona. Ediciones Octaedro.



# LA DANZA Y MÚSICA TRADICIONAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA: OPINIÓN DEL ALUMNADO

Gregorio Vicente-Nicolás<sup>(1)</sup>, Ángeles Mondéjar-Riquelme<sup>(2)</sup>, Ariadna Díaz-Pérez<sup>(3)</sup>

*(<sup>1</sup>Universidad de Murcia; <sup>2</sup>CEIP Mariano Aroca, Murcia; <sup>3</sup>CEIP Narciso Yepes, Lorca)*

## Introducción

La danza y música tradicional tienen su origen en el inicio de la existencia de la especie humana y han formado parte de todas las épocas y culturas que se han ido sucediendo en el transcurso de los tiempos. A lo largo de la historia, la función desempeñada por estas manifestaciones artísticas ha variado según el contexto en el que se han desarrollado, siendo un elemento de exaltación ideológica, de comunicación de masas o un pasatiempo colectivo, entre otros.

En la actualidad, su presencia ha quedado relegada a momentos puntuales, alejada de la popularidad de antaño y desapareciendo con ello muchas de las funciones que cumplía en el pasado. En el ámbito educativo, este desapego hacia la música y danza tradicional es generalizado (Tomás Loba, 2010). En el caso de la Región de Murcia, la ausencia de estas manifestaciones artísticas se ha reflejado en la realidad educativa, pues no es frecuente que los profesionales de educación artística introduzcan en su repertorio de aula canciones y danzas tradicionales murcianas. Sin duda, los nuevos hábitos de consumo musical, la proliferación de los mass media, así como la propia idiosincrasia de las sociedades desarrolladas, han contribuido a una modificación de las preferencias musicales y de danza del público en general, en las que lo “tradicional” no se encuentra entre las preferencias musicales habituales de nuestro alumnado.

En este contexto de regresión de determinadas manifestaciones artísticas surge nuestra propuesta de innovación e investigación educativa, pues tanto la educación en general, como la educación artística en particular, tienen un

compromiso con la transmisión y conservación de las músicas y danzas tradicionales correspondientes al entorno social y cultural donde se desarrollan. Numerosos autores (Arévalo Galán, 2009; Kwabena Nketia, 1967; Ramnarine, 1996; Watts, 2008) avalan su inclusión en las aulas y su utilización como medio de contacto directo con la propia cultura, aludiendo con ello a los beneficios que supone el empleo de música y danza tradicional con fines didácticos para mejorar tanto la educación musical, como para favorecer el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia otras culturas. Asimismo, entendemos que un mundo regido por la globalización, las instituciones educativas no deben olvidarse de la propia cultura a la que pertenecen y en su labor de construcción de conocimiento, preservar su propia identidad y poder así compartir su legado cultural con otras culturas diferentes.

La presencia de la música y danza tradicional queda además explícitamente establecida en los currículos educativos de todas las comunidades autónomas y de las diferentes etapas educativas. En el caso de la Región de Murcia, el Objetivo 10 de Educación Artística de Educación Primaria (Decreto 286/2007, p. 26403), señala: “Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural de la Región y de otras comunidades españolas, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales [...]”. Pese a que la utilización de músicas y danzas tradicionales en el aula queda avalada tanto por autores especializados como por el currículo oficial, su presencia en el ámbito educativo es realmente escasa. Por ello, nuestra propuesta pretende ofrecer una alternativa didáctica a esta regresión cultural, a través de la inclusión de las danzas tradicionales en el aula de música, por considerarlas un recurso excelente para la comprensión de la propia cultura con la que se establece un contacto directo, al mismo tiempo que se favorece la comprensión de otras ajenas.

Dentro de la riqueza de danzas tradicionales de la Región de Murcia, se ha seleccionado la jota como punto de partida por ser uno de los bailes tradicionales más populares y así lo expresan numerosos autores como J. Gris (2012, p.91): “tal vez, a día de hoy, la Jota se alce como el toque, son y baile más universal de la Península Ibérica”. Igualmente, dentro de la geografía



murciana es uno de los géneros más conocidos y extendidos desde hace siglos.

La jota es un género que, pese a la multitud de formas que puede adoptar a lo largo del panorama nacional, en la Región de Murcia se muestra mayoritariamente con una estructura fija compuesta por tres secciones: una parte instrumental, copla y estribillo (Viudes, 1989), que se van repitiendo sucesivamente, lo que facilita la ejecución por parte del alumnado. Se interpreta en compás ternario y fundamentalmente en tonalidad mayor. Normalmente se baila en pareja y tiene pasos propios de diferente dificultad, que permiten la adaptación de la danza al nivel del alumnado y su contexto escolar. Además, su contenido literario interpretado por solista y coro, e invariable en la mayoría de los casos, permite el estudio de sus coplas y estribillos<sup>40</sup> desde un punto de vista interdisciplinar. Por último, su tempo, más pausado que el de otras danzas tradicionales de esta región como la parranda, hace de la jota un género ideal para su realización en el ámbito educativo.

Partiendo de la situación anteriormente expuesta, los objetivos de nuestra propuesta de innovación han sido: (1) aproximar al alumnado de Educación Primaria la música y danza tradicional de la Región de Murcia, concretamente la jota y (2) conocer la opinión y valoración del alumnado hacia esta manifestación artística tras la realización de una programación didáctica.

### **Diseño de la experiencia**

La propuesta se ha articulado en un conjunto de actividades musicales y coreográficas, algunas de ellas diseñadas y creadas para esta ocasión y otras han sido adaptadas de materiales de experiencias educativas relacionadas. Los objetivos que con ellas se pretenden alcanzar han sido:

1. Discriminar auditivamente las diferentes partes de una jota de la Región de Murcia relacionándolas con su coreografía.
2. Interpretar vocal e instrumentalmente la *Jota Murciana* atendiendo a la correcta interpretación y comprendiendo el vocabulario específico.

---

<sup>40</sup> La copla está formada por cuatro versos octosílabos con rima asonante en los pares y el estribillo, con forma literaria de seguidilla, por dos versos pentasílabos y dos heptasílabos que riman entre sí respectivamente (Gris, 2012).

3. Aprender el ritmo básico de la jota, así como diferentes variaciones a través del movimiento.
4. Valorar el trabajo en equipo como medio para conseguir un resultado final satisfactorio.
5. Contribuir a la conservación de las tradiciones musicales y de danza de la Región de Murcia mediante la práctica de la jota.
6. Disfrutar con la interpretación vocal, instrumental y corporal de la *Jota de Murcia*.

Las actividades se han estructurado siguiendo el esquema de organización de ámbitos musicales-competenciales propuesto por Vicente et al. (2012). Estos ámbitos son los siguientes: conocer, escuchar, cantar, tocar, bailar y lenguaje musical, este último planteado de forma transversal con respecto al resto de ámbitos. En la *Tabla 1* se presentan algunas de las actividades implementadas más destacadas.

*Tabla 1. Actividades realizadas más destacadas agrupadas por ámbitos musicales*

<b>ÁMBITO COMPETENCIAL</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES</b>
<b>CONOCER</b>	<p><b>¿Qué es la jota?</b> Vídeo tutorial del paso base de jota. Esta actividad sirve de apoyo al profesor para aprender o recordar el paso básico de las jotas.</p> <p><b>Pasapalabra ‘La jota’.</b> Conjunto de cuestiones relacionados con la jota. Se presentan ordenadas por orden alfabético de las respuestas. Es recomendable que esta tarea se lleve a cabo una vez realizada la mayoría de las actividades.</p> <p><b>Puzzles.</b> Actividad <i>JClic</i>. El alumno debe ordenar estrofas de la <i>Jota de Murcia</i>.</p>

**Entrevista.** Vídeo en el que se entrevista a una niña que explica su experiencia como miembro de un grupo folklórico y anima a los alumnos a conocer y practicar las danzas tradicionales de la Región de Murcia.

---

## ESCUCHAR

**La jota en la escuela.** Vídeo de escolares bailando Jota: se muestra un grupo de alumnos bailando la *Jota de Murcia* en un centro educativo.

**Reconoce la jota.** Ejercicio en formato *Jclíc* en donde el alumnado debe reconocer la música de las jotas trabajadas en clase.

---

## CANTAR

**Cantamos la Jota de Murcia.** Vídeo karaoke para poder cantar la *Jota de Murcia*.

---

## TOCAR

**Interpretación a flauta de la Jota de Murcia.** Partitura interactiva para interpretar con flauta.

**Instrumentación de la Jota de Murcia.** Partitura interactiva de la *Jota de Murcia* para acompañamiento instrumental con PAI.

---

## BAILAR

**Vídeo tutorial Jota de Murcia.** Se presentan los diferentes pasos para poder practicar y aprender la coreografía básica más extendida de la *Jota de Murcia*.

**Día de la danza.** Interpretación final de la *Jota de Murcia* en el festival de danzas del mundo que se celebra en el colegio anualmente. Esta actividad ha permitido que todo el alumnado del centro tome contacto con esta manifestación artística de la geografía murciana.

---

### Puesta en práctica y evaluación

La experiencia de innovación se ha puesto en práctica en las clases de música de 6º curso del CEIP Mariano Aroca de Murcia (N=75). La actividad ha tenido una duración de cuatro semanas, con un total de cinco sesiones durante el segundo trimestre del curso escolar 2012/2013.

Para la evaluación de la experiencia y recogida de información se ha diseñado un cuestionario de valoración del alumnado que incluye preguntas de tipo

cuantitativo y cualitativo. El cuestionario aborda las siguientes dimensiones (*Anexo 1*):

- a) Conocimientos previos sobre la jota
- b) Opinión sobre la jota: música y danza
- c) Preferencias de esta danza frente a otras de contextos culturales y musicales más lejanos aprendidas por estos alumnos y alumnas durante la etapa de Primaria

Además, debido a que la danza se interpretó para toda la comunidad educativa, en el proceso de evaluación se ha incluido la opinión del alumnado de otros niveles que no participaron en la experiencia, pero sí visionó el resultado final (*alumnado público*). Para ello se ha pedido la valoración de la interpretación de la jota frente a otras danzas de otros países que también se realizaron en el *Día de la Danza* del centro. Las preguntas formuladas a este *alumnado público* (N= 194) fueron dos: (1) *¿Qué danza ha sido la que más te ha gustado? ¿Por qué?* (2) *¿Qué danza ha sido la que menos te ha gustado? ¿Por qué?*

## **Resultados**

Con respecto a los conocimientos previos que tenía el alumnado relacionados con la jota, los resultados revelaron que 7 de cada 10 alumnos y alumnas, aproximadamente, habían escuchado alguna vez este tipo de música y conocían a alguien que la bailaba (*Figura 1*). Por el contrario, solo uno de cada seis afirmó haberla bailado. Se observan diferencias según el género, pues la proporción de niñas que había escuchado con anterioridad una jota era mucho mayor que la de niños. La diferencia entre géneros se acentúa cuando constatamos que el porcentaje de alumnas que había bailado la jota con anterioridad triplica al de alumnos.

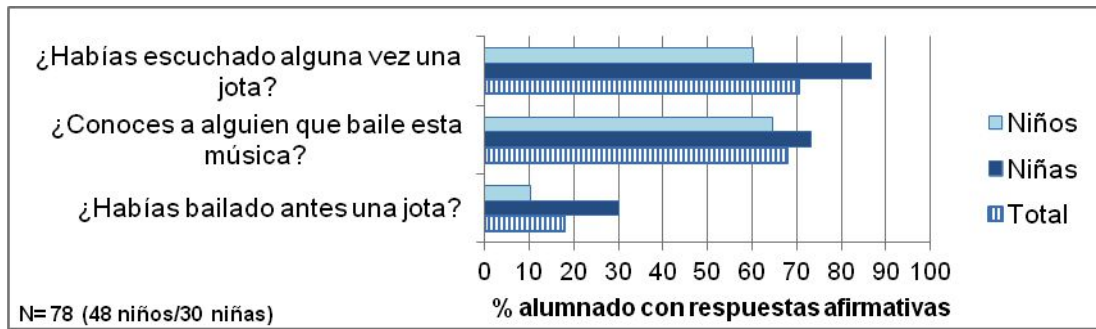


Figura 1. Conocimientos previos del alumnado relacionados

Finalizada la realización de las actividades planificadas, más del 90% del alumnado afirmó que le gustaba bailar lo jota y su música (Figura 2). El aspecto coreográfico obtuvo valores ligeramente superior al musical, especialmente en las niñas en donde se alcanzó el 100%.

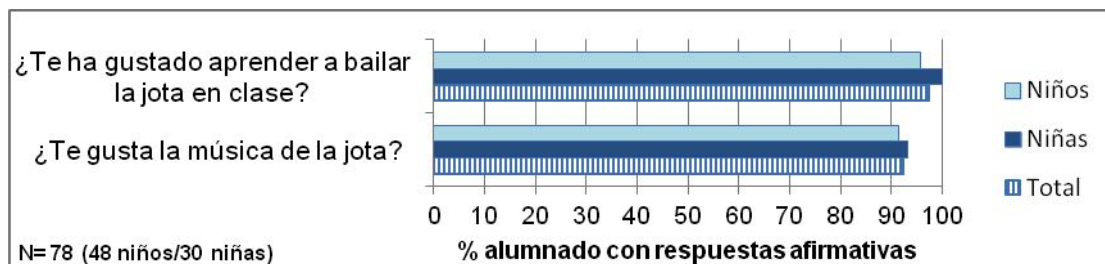


Figura 2. Preferencias del alumnado hacia la danza y música de jota

Comparando las preferencias por la jota en el conjunto de danzas aprendidas durante la etapa de Primaria, un 59% de participantes la consideró como *una de las que más me gusta*, seguido de un 40% que le *gusta igual que las demás*, frente a un 1% que respondió que era *una de las que menos me gusta* (Figura 3). No se observan diferencias de género significativas.

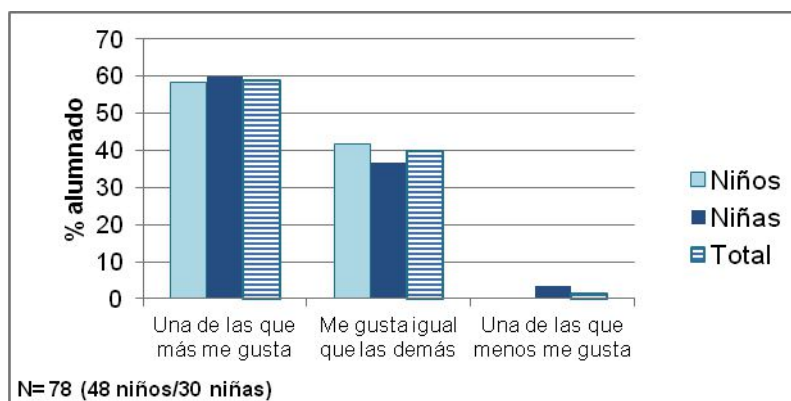
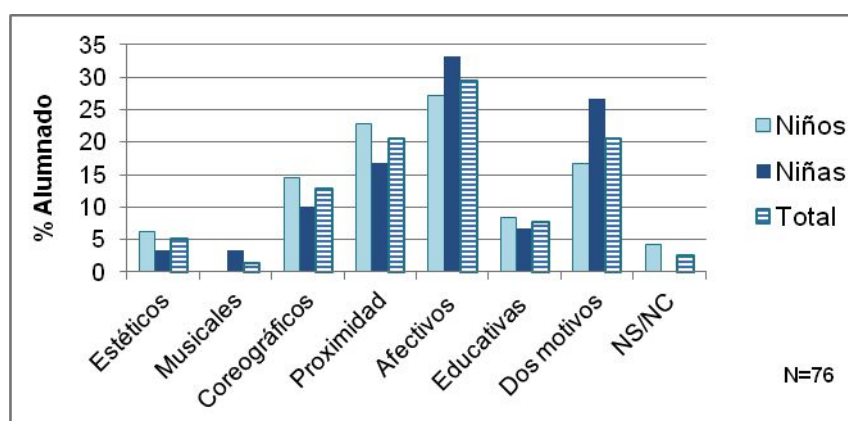


Figura 3. Preferencias por la jota en el conjunto de danzas aprendidas en la etapa de Primaria

Entre los motivos que argumentaron para justificar su preferencia por bailar esta danza, en la *Figura 4* observamos que casi un tercio de los participantes esgrimieron explicaciones de tipo *afectivo* (ej.: S51- *Me ha gustado bailar con mis compañeros, es divertida...*; S15-*Es muy entretenida*). Un 20% manifestó que le gusto bailar la danza por motivos de *proximidad* (ej.: S6-*Porque es la música de mi tierra*; S20- *Porque es un baile tradicional de Murcia*). Es importante destacar que un 20% del alumnado indicó dos tipos de argumentos en sus repuestas y en todos ellos se incluían motivos de *proximidad* o *afectivos*. Las razones que expusieron aquellos participantes (N=2) que dijeron que no les gustaba haber bailado la jota fueron exclusivamente de tipo *coreográfico* (ej.: S29- *Me costó mucho*) y de *proximidad* (ej.: S12- *Porque ya sé bailarla*).



*Figura 4. Motivos por los que les ha gustado aprender a bailar la jota*

Con respecto a las razones por las que les ha gustado la música de jota, nuevamente son las categorías de tipo *afectivo*, de *proximidad* o *dos motivos* las más recurrentes (*Figura 5*). Entre algunos ejemplos de las respuestas del alumnado se encuentran: S28- *Está llena de alegría y anima mucho*; S8- *Porque me recuerda a nuestra tierra*; S21- *Porque es divertida, alegre y nos representa a nosotros*; S42- *Es una música murciana, que me alegra*.

Los motivos que argumentaron los alumnos y alumnas (N=5) que expresaron su desagrado por la música de jota son *musicales* (S39- *No me gusta el ritmo como cantan*) y de tipo *afectivo* (S32- *Me parece aburrida*).

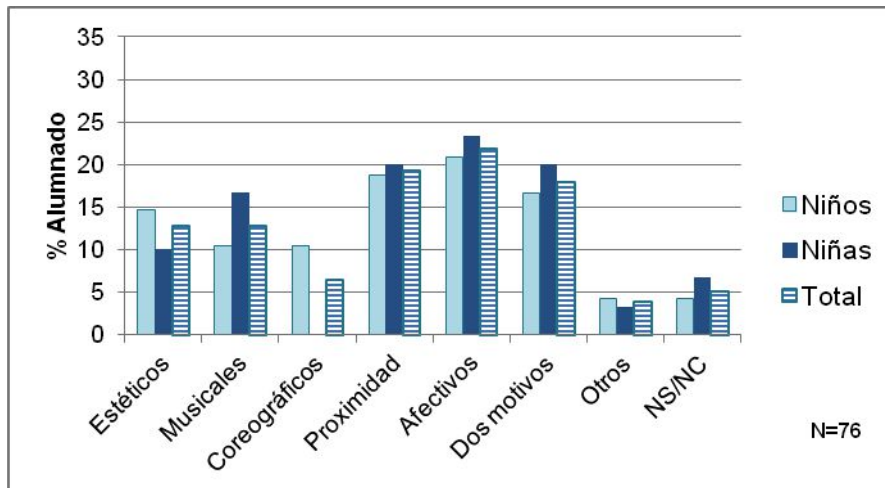


Figura 5. Motivos por los que les ha gustado la música de jota

Celebrado el Día de la Danza en donde todos grupos de clase realizaron danzas de diferentes partes del mundo, más del 40% de los encuestados opinó que la jota era la que más le gustaba, duplicando en porcentaje a la danza que ocupa la segunda posición en el ranking de las danzas que se interpretaron (Figura 6). Los porcentajes más bajos corresponden a las danzas realizadas por el alumnado de menor edad que, evidentemente, tenían un nivel de complejidad menor que el resto.

En referencia a las danzas que menos gustaron, las seis que corresponden a la etapa de Primaria recibieron valores que oscilan entre el 10-20%. La jota ocupa la segunda posición con un 16% (Figura 6). No se observaron diferencias significativas entre las puntuaciones de niños y niñas, tanto en las que más como en las que menos gustan.

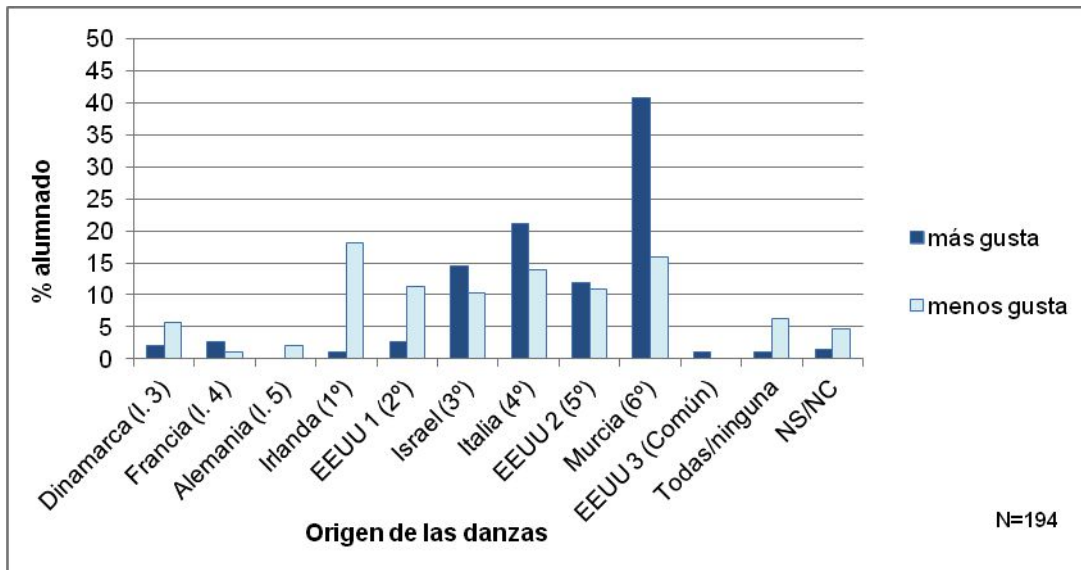


Figura 6. Preferencias del alumnado por las danzas realizadas el Día de la Danza

Las explicaciones del alumnado acerca de sus preferencias por una danza u otra son principalmente de tipo *coreográfico*, de *proximidad* y *musical* (23%, 18% y 13%, respectivamente) (Figura 7). Sin embargo, si tenemos en cuenta la categoría que agrupaba dos argumentos (*coreográficos* y *musicales*), los motivos *musicales* superarían a los de *proximidad*.

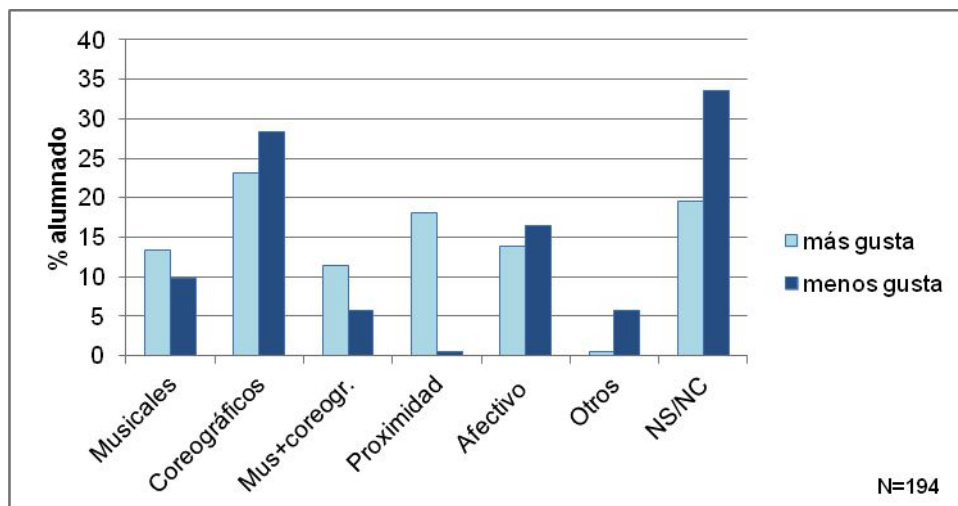


Figura 7. Motivos de las preferencias del alumnado por las danzas realizadas el Día de la Danza



En relación con la danza que menos gustó al alumnado, uno de cada tres<sup>41</sup> expresó motivos *coreográficos* en su respuesta (*Figura 7*). Las razones de tipo *afectivo* y las *musicales* ocuparon la segunda y tercera posición. Dentro de las de tipo *afectivo*, el argumento más recurrido fue el aburrimiento (29/32). Esta distribución de los resultados también se apreció en los participantes que dijeron que la que menos les había gustado era la jota. En este caso, más de la mitad justificaban su preferencia con razones de tipo coreográfico (S5- *No me gusta como bailan*; S45- *No bailaban todos igual*). Debe destacarse que un tercio del total de los participantes no respondieron esta pregunta de tipo abierto.

## Conclusiones

Atendiendo a los conocimientos previos que muestran los resultados, podemos afirmar que la música y la danza de la jota forma parte de entorno cultural del alumnado, aunque muy pocos la hayan bailado.

Una vez finalizada la experiencia, los alumnos y alumnas valoraron positivamente la práctica de este tipo de danza y manifiestan su agrado hacia la música de jota. En el conjunto de danzas aprendidas a lo largo de la etapa de Primaria, la jota forma parte del grupo de danzas que más les ha gustado. Igualmente, esta ha sido la danza preferida por el *alumnado público*, superando a otras que por su música o coreografía podrían ser más atractivas *a priori*.

Aunque las diferencias según género, excepto en alguna cuestión, no son significativas, en lo concerniente a los conocimientos previos y preferencias hacia la jota es significativo que los valores de las niñas son siempre superiores al de los niños.

Los argumentos que ofrece el alumnado para justificar su agrado por la jota (danza y música) son de proximidad y de tipo afectivo. En este sentido, consideramos que deben aprovecharse los vínculos de proximidad para llegar al alumnado que no muestre un interés por este tipo de manifestaciones

---

<sup>41</sup> Para el cálculo de esta proporción se ha tenido en cuenta también la categoría de dos motivos simultáneos.

artísticas. Cuando se trata de justificar por qué no les ha gustado una danza, los motivos estrictamente coreográficos se posicionan en primer lugar.

Estimamos muy positivo fomentar en el alumnado argumentaciones de tipo artístico (estéticas, musicales y coreográficas) que permitan el desarrollo de una actitud crítica y criterios personales de reflexión y valoración de las producciones artísticas que les rodean. Igualmente, conocer las preferencias de nuestros alumnos y alumnas será un apropiado punto de partida para iniciarles en otros contextos musicales y de danza desconocidos o menos presentes en su vida cotidiana.

A la luz de estos resultados y teniendo en cuenta la aceptación de este tipo de música y danza por parte del alumnado, no encontramos justificación alguna para que en los centros educativos de la Región de Murcia no sea una práctica cotidiana la interpretación de un repertorio de danzas y músicas de la Región. En todo caso, las causas de esta situación merecen la pena ser consideradas y planteadas en profundidad en futuros estudios.

### **Referencias bibliográficas**

Arévalo Galán, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)*, 23. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/arevalo09.pdf> [Consulta: 13 diciembre 2011].

Decreto 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 12 de septiembre de 2007, núm. 211, pp. 26387-26450.

Gris Martínez, J. (2012). *Carreras y bailes de ánimas*. Murcia: Hermandad Ntra. Sra. del Rosario de Santa Cruz.

Kwabena Nketia, J. H. (1967). The Place of Authentic Folk Music in Education. *Music Educators Journal*, 54 (3), 40-42,129-131,133.

- Ramnarine, T. K. (1996). Folk Music Education: Initiatives in Finland. *Folk Music Journal*, 7 (2), 136-154.
- Tomás Loba, E. del C. (2010). Materiales bibliográficos para el estudio del folklore musical murciano. Prolegómenos de una fonoteca del sureste español. *Cangilón*, 33, 383-400.
- Viudes, L. F. (2008). *Manual de cantes, toques y bailes murcianos (vol. 1)*. Murcia: Escuela de Folklore del Excmo. Ayuntamiento de Murcia.
- Watts, S. H. (2008). American Folk Songs for Children: Ruth Crawford Seeger's Contributions to Music Education. *Journal of Research in Music Education*, 56 (3), 238-254.



# TAREAS COMPETENCIALES PARA LA SALUD DEL ESCOLAR: EDUCANDO A TRAVÉS DE LO FÍSICO.

Eliseo García Cantó, Juan José Pérez Soto, Francisco Agudo Ruiz.

*(Universidad de Murcia).*

## **Introducción.**

En la actualidad, encontramos un alto porcentaje de alumnos sedentarios y con sobrepeso. En cuanto al sedentarismo se refiere, observamos que el Ministerio de Sanidad de España, en las encuestas que realiza regularmente, encuentra que en torno a los 12-13 años se produce un incremento importante en la proporción de niños que no hacen ejercicio, siendo más acusada en las niñas. Por otro lado, la Federación Española de Medicina del Deporte indica que la prevalencia de sobrepeso en escolares de entre 13 y 15 años en Europa es muy elevada, aportando la Organización Mundial de la Salud, unas cifras que sitúan a España como segundo país con más niños y niñas de 13 años con sobrepeso. Además, Casimiro (1999) señala al estilo de vida sedentario de los adolescentes como un factor de riesgo de patologías y alteraciones del aparato locomotor.

Estos datos, dotan aun más de importancia a la etapa de educación primaria, donde además de desarrollar las capacidades motrices y producir una iniciación deportiva en el alumnado, aspectos que ayudarán a luchar contra obesidad y sedentarismo, se han de llevar a cabo planes específicos de concienciación del cuidado de la salud. Desde el primer ciclo de educación primaria hasta el último se ha de seguir un plan de educación para la salud que comprenda el aparato locomotor, el aparato cardiorrespiratorio y la higiene postural (Rodríguez, 2006). Para llevar a cabo lo mencionado en el contexto escolar, no debemos olvidarnos de las directrices que marcan las leyes educativas. En esta dirección, desde 2006, la LOE (Ley Orgánica de Educación) viene reclamando una educación por *competencias básicas*, estableciéndolas como metas a superar para poder promocionar de curso o ciclo en primaria y dotándolas de una mayor importancia en secundaria al ser la etapa donde se han de cumplir en su totalidad. Con ello, se pretende dar respuesta a lo establecido en el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de

Competencias) por los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) donde se instaba a una unificación de competencias que han de cumplir todos los ciudadanos europeos al terminar la educación secundaria obligatoria. Por lo tanto, el objetivo de la presente comunicación es aportar una serie de tareas basadas en competencias básicas con el fin de provocar una concienciación y entendimiento de los beneficios del ejercicio físico que tiene en nuestro aparato locomotor, cardiorrespiratorio y en la higiene postural adecuada. Con ello, y un trabajo de continuación en torno a estos ejes en educación secundaria, se podrían fijar unas estrategias para evitar el cese de práctica físico-deportiva en la adolescencia.

### Competencias básicas.

El proyecto DeSeCo, define las competencias como conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación. Blázquez y Sebastini (2011), muestran de manera clara el concepto de competencias básicas (Figura 1).

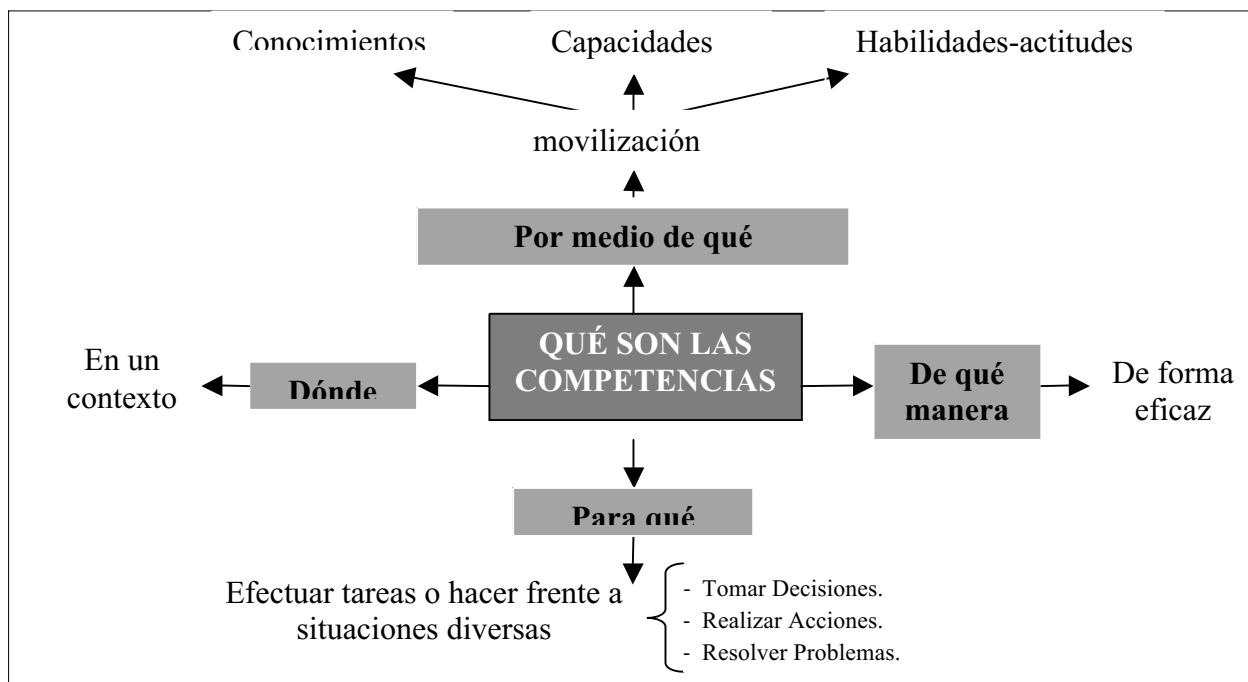


Figura 1. ¿Qué son las competencias? Modificado de Zabala y Arnau (2007).

En cuanto al desarrollo de las competencias básicas en el sistema educativo, se evolucionaría gradualmente, comenzando en educación infantil donde se da una leve toma de contacto y familiarización mediante situaciones globalizadas, pasando por educación primaria donde se aplicaría un desarrollo generalizado de las competencias así como una introducción de contextos de aplicación a lo específico y terminando en educación secundaria que se daría lugar a la consolidación de las competencias específicas en contextos de complejidad creciente. A todo esto hay que añadir, que una vez adquiridas las competencias básicas, el fin último es el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida, por lo que esas competencias han de dar pie a que la persona se actualice, renueve, aprenda y se adapte con autonomía a unos cambios futuros impredecibles (figura 2).



*Figura 2. Evolución de la adquisición de Competencias Básicas*

En cambio, todas las explicaciones y aclaraciones del concepto de competencia así como la variedad de competencias fijadas para ser aplicadas, no tendrían su efecto sin un cambio en la metodología. El cambio para aplicar los aprendizajes competenciales radica en la creación de las tareas y en la forma de aplicar las enseñanzas del educador. Algunas de las características de la metodología son las siguientes:

- Ha de ser inductiva.

- Partir de situaciones concretas y transferir estrategias de solución.
- Estrategias Metodológicas que promuevan disonancia cognitiva.
- Fomentar la participación y construcción de sus aprendizajes.
- Estrategias en la práctica globales y de naturaleza problemática.
- Técnicas de enseñanza centradas en el alumno/a
- Tareas abiertas y funcionales.
- Estilos de enseñanza productivos (cruzar el umbral del descubrimiento)

### **Propuestas prácticas.**

En este apartado se expondrán algunas tareas competenciales en torno a los tres ejes: aparato locomotor, sistema cardiovascular e higiene postural.

#### Aparato Locomotor y Actividades Físicas.

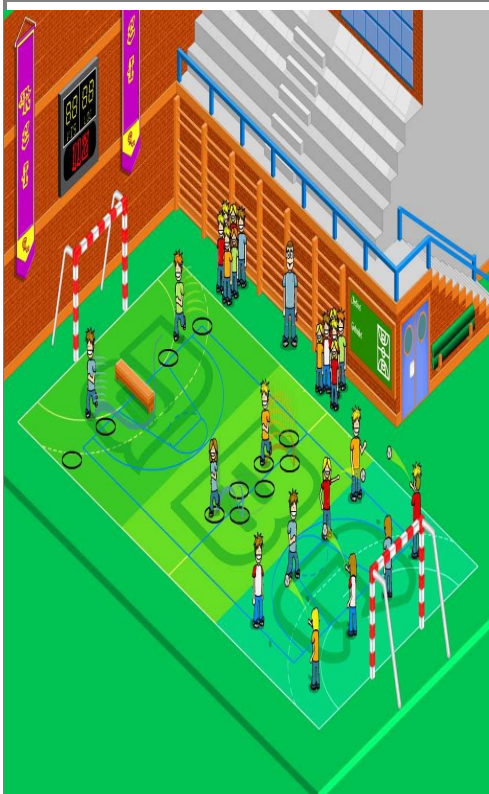
Las actividades relacionadas con el aparato locomotor serán aquellas de localización de los segmentos corporales, articulaciones y músculos generales. De igual modo se tratará el calentamiento (partes y función) mediante el empleo de ejercicios de estiramiento, movilidad articular y fortalecimiento de los segmentos corporales vistos.

Las actividades irán aumentando en complejidad dependiendo del ciclo al que van destinadas, ese aumento implicará un conocimiento más detallado de los contenidos para su puesta en práctica, un incremento de dificultad en las habilidades motrices practicadas y una progresiva cesión de autonomía y auto-aprendizaje conforme avanzan de ciclo.

Como se puede observar a continuación, en algunas actividades se utiliza la actividad motriz, que es un elemento esencial a trabajar en Primaria, como soporte para el aprendizaje de otros contenidos que a su vez van estrechamente relacionados con el conocimiento corporal, salud y actividad física (Figura 3).

Segundo Ciclo	Título: adivina que parte se mueve I	Interconexión Áreas: C. Medio.
------------------	---	--------------------------------





Se divide la clase en tres grupos a los cuales se les asignará la realización de tres tareas motrices diversas. El grupo A pasará en zig-zag unos aros y un banco sueco. El grupo B realiza una tarea de saltos diversos sobre aros. El grupo C por parejas realizan tareas de lanzamiento y recepción por parejas. Cada grupo irá rotando tras la realización de unos minutos en cada estación. Una vez concluida la actividad, hemos de plantear a los alumnos que nos detallen cuáles son los segmentos corporales que participan en cada estación, así como las articulaciones que más se implican.

Objetivos	Identificar las diferentes articulaciones y músculos básicos y relacionarlas con la actividad motriz. Percepción del movimiento
Aspectos a considerar	<p>Mejora de la coordinación dinámica general y óculo-manual través del juego organizado.</p> <p>Mejora del dominio de móviles. Mejora del control y dominio del movimiento incidiendo en los mecanismos de ejecución.</p> <p>Afirmación de la lateralidad. Apreciación de dimensiones espaciales y temporales.</p> <p>Valoración del esfuerzo para lograr una mayor autonomía.</p>
Material	No se precisa material.
Actividades a realizar por el alumnado	<p>Se solicitará a los alumnos que sean capaces de realizar tareas motrices en las cuales se implique de forma diferencial el tren inferior, el tronco o el tren superior.</p> <p>Seleccionar deportes en los cuales participen las piernas o los brazos fundamentalmente y hacer murales de exposición de los</p>

mismos.

### COMPETENCIAS BÁSICAS

Esta tarea es competencial ya que los alumnos reflexionan antes de realizar la acción motriz y posteriormente, evaluando lo realizado y pensando en el movimiento que han llevado a cabo con su aparato locomotor. De esta forma, están vivenciando el movimiento y a su vez dialogando en grupo para llegar a puntos de acuerdo. Se trabajan las siguientes competencias:

**CCL.** Debate con los compañeros tras la ejecución del ejercicio acerca de la actividad que realizan las articulaciones y segmentos corporales implicados. A su vez, un representante deberá de reflejar por escrito las conclusiones a las que se llega antes de pasar al siguiente ejercicio.

**CCIMF.** A través de conocimiento de las posibilidades de movimiento de su aparato locomotor en el medio, vivenciándolo de forma reflexiva. Todo con el trasfondo del conocimiento del cuerpo para una mejor salud postural.

**CSyC.** Se facilitarán tres escenarios en los que el alumnado, en pequeños grupos debe ponerse de acuerdo para lograr la solución requerida en la tarea. En el debate todos hablan unos segundos y dan su opinión. Es la premisa para que haya debate. Además del respeto por las normas planteadas en todas las actividades.


En tercer ciclo se complicarán las ejecuciones motrices, preguntando: ¿qué tren participa en cada estación? (superior, inferior o tronco), ¿qué grupo muscular principal actúa?, ¿qué articulaciones? e indagando más en la competencia.

*Figura 3. Tarea sobre el aparato locomotor.*

#### *Sistema Cardiorespiratorio en la práctica de actividad física.*

En cuanto al sistema cardiorespiratorio, se persigue que los alumnos conozcan el funcionamiento de dicho sistema, así como las tareas que inciden positivamente en él. Para el desarrollo de una cultura en la práctica físico-deportiva, se ha de conseguir que los sujetos sean autónomos a la hora de diseñar y planificar actividades físicas que mejoren su condición cardiorespiratoria.

A través de los siguientes ejemplos de actividades competenciales, los alumnos mejorarán su conocimiento del sistema cardiovascular y respiratorio, así como todas aquellas actividades para mejorar su estado y funcionalidad. A continuación veremos un ejemplo (figura 4).

Tercer Ciclo	Controla tu esfuerzo	Interconexión Áreas: C. Medio y Lengua.
		<p>El educador plantea la realización de un circuito de 6-8 estaciones con ejercicios de naturaleza aeróbica. Divide la clase en tantos grupos como estaciones posea el circuito y los distribuye en cada zona. Cada una de las estaciones se realizará durante 2 minutos en continuidad y, tras ella, se procede a la toma individual de pulso. Para poder cambiar de estación, el pulso debe estar entre 140 y 170 pulsaciones. Si estuviese por encima, se debe recuperar 1 minuto antes de cambiar de estación. Si se estuviese por debajo de 140 pulsaciones, la tarea debe realizarse con mayor intensidad.</p>
Objetivos		<p>Afianzar el conocimiento sobre diversos aspectos del sistema cardiorespiratorio y la actividad física. Adecuación de la intensidad de esfuerzo a los requerimientos de una actividad aeróbica.</p>
Aspectos a considerar		<p>Perfeccionamiento de las formas y posibilidades de movimiento. Dominio de dimensiones espaciales y temporales. Desarrollo de operaciones matemáticas relacionadas con la práctica de ejercicio.</p>
Construcción de material		<p>No precisa construcción de material.</p>

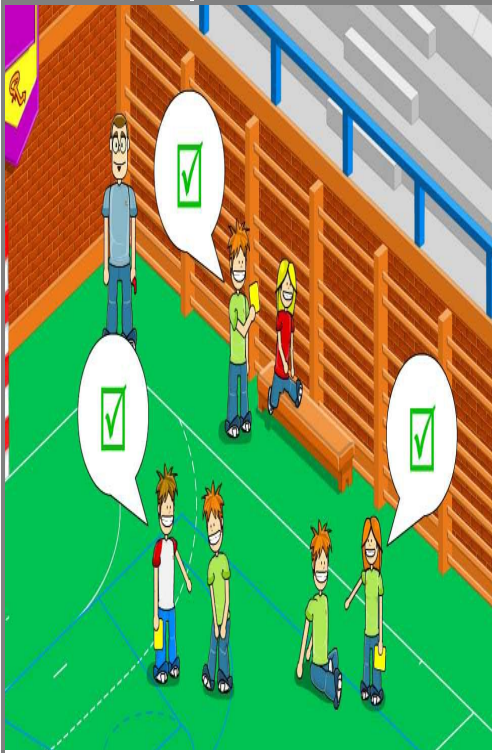
<p>Actividad a realizar por el alumnado</p>	<p>Realizar la actividad en horario extraescolar y calcular las intensidades para cada una de las frecuencias cardíacas límite (140 y 170 pulsaciones).</p>
<p><b>COMPETENCIAS BÁSICAS</b></p>	
<p>Esta actividad ya sería únicamente para el tercer ciclo ya que requiere de un mayor conocimiento de los ritmos e intensidad así como de una localización de la Frecuencia Cardíaca Máxima. De este modo al ser más específica aumenta la competencia, los alumnos vivencian la intensidad que llevan en la práctica e incrementan o disminuyen la misma para llegar al objetivo de 140-170 puls/min. Se observa claramente en las siguientes competencias:</p> <p><b>CCIMF.</b> A través del desarrollo vivencial de la Frecuencia Cardíaca. Con el fin del conocimiento del propio cuerpo y de las distintas posibilidades e intensidades a las que puede funcionar.</p> <p><b>CM.</b> Calculando el rango de pulsaciones en el que están a través de contar en 15 segundos y multiplicación por 4.</p> <p><b>CSyC.</b> En el respeto por las normas planteadas a la hora de realizar las actividades y valoración de forma asertiva de las actuaciones de los compañeros cuando no llegan a los requisitos establecidos.</p> <p><b>AIP.</b> A través del conocimiento de sí mismo y de las opciones existentes para incrementar sus pulsaciones, tomar decisiones propias como realizar el circuito a más intensidad o menos para llegar a ese rango.</p> <p>En primer ciclo simplemente localizaban el latido y como variaba de intensidad dependiendo del ejercicio, ya llegando al tercer ciclo aumenta la competencia llevándolo a la práctica. En cursos siguientes (ESO) realizarán ejercicios donde tengan que planificar su propio programa Aeróbico, calcular su Frecuencia Cardíaca Máxima, basal, y realizar las fórmulas, ver los rangos saludables, etc.</p>	

*Figura 4. Tarea sobre el aparato cardiorrespiratorio.*

*Higiene Postural.*

Durante la etapa de educación primaria, uno de los contenidos más importantes de enseñar de forma competencial es la higiene postural. Los cambios experimentados en la morfología corporal a nivel cualitativo y cuantitativo provocan que un correcto trabajo de la musculatura implicada y una enseñanza precisa de las posturas y movimientos adecuados, sean imprescindibles para que el crecimiento se produzca de la forma más adecuada posible.

La transferencia competencial de todo esto se verá claramente en ejercicios de la vida diaria como sentarse, levantarse, colgarse la mochila, andar con ergonomía o cualquier tarea diaria que requiera atención a la columna para no dañarla (figura 5).

Tercer Ciclo	Observa y Corrige	Interconexión Áreas: C. Medio y Lengua.
		<p>Utilizando como metodología la enseñanza recíproca, el educador reparte unas hojas de observación, en las cuales, se representan una serie de ejercicios de estiramiento isquiosural y fortalecimiento lumbo-abdominal. Por parejas, el alumno que posee la hoja de observación muestra el ejercicio a su compañero para que lo realice. A partir de aquí, deberá observar y anotar los aciertos y errores en la ejecución de su compañero. Una vez realizado el ejercicio y establecida la observación se deberá discutir y corregir los errores.</p>
Objetivos	Conocer y realizar los principales ejercicios de estiramiento isquiosural y fortalecimiento lumbo -abdominal.	
Aspectos a	Dominio de la coordinación dinámica general a través del desarrollo de las tareas propuestas.	

considerar	Perfeccionamiento del control y dominio del movimiento incidiendo en los mecanismos de ejecución.
Material	Hojas de observación tamaño A4 con representación de los ejercicios y determinación de puntos de observación.
Actividad alumnado	Realizar en grupo un trabajo mural representando los diferentes ejercicios de fortalecimiento de la musculatura lumbo-abdominal.

### COMPETENCIAS BÁSICAS

Este ejercicio es meramente competencial en el sentido que se ejecuta el movimiento y el compañero corrige y ajusta la postura, el ejecutante debate y pregunta lo que está haciendo mal y el compañero se lo indica (postura incorrecta, musculatura implicada, etc.). Las competencias trabajadas son:

**CCL.** Comunicando, corrigiendo, dialogando y preguntando entre compañeros.

**CCIMF.** Conociendo diversas formas de estiramiento y fortalecimiento de musculatura implicada en la postura y diferenciando la correcta ejecución para donde no guardamos la correcta higiene postural y llegando a soluciones prácticas guiadas por el compañero.

**CDyTI.** Búsqueda de imágenes de los estiramientos guiada por el profesor en internet. Discusión en clase de las imágenes que han buscado ellos acerca de cuáles son correctas o incorrectas. Tras ello se alcanza un acuerdo de las correctas que tendrán que imprimir, plastificar y completar con una explicación dada por el profesor.

**CAA.** Ellos mismos realizan la búsqueda de los ejercicios diferenciando cuáles son correctos de los que no. Posteriormente los practicarán.

*Figura 5. Tarea sobre higiene postural.*

### Conclusiones.

Con el modelo de educación basado en competencias, los docentes tienen la posibilidad de aplicar aprendizajes válidos para la vida y dar las herramientas para crear, adaptar y construir sus propios aprendizajes en base a lo



establecido. Se pretende fijar las bases para que el alumnado aprenda a interpretar, identificar y encontrar nuevos horizontes. Para ello, se necesitará una visión de la realidad y en muchos casos una mente crítica para repensar las cosas como son dadas.

En cuanto a la relación del aprendizaje competencial con la salud, su vinculación se hace evidente en tanto que se han despertado de manera significativa en el alumnado unos hábitos saludables que le permitan llegar a la vida adulta con las herramientas para saber auto-gestionarse su práctica de actividad física y, en definitiva, conocer el funcionamiento del organismo con el fin de alcanzar un estado de bienestar global. Todo ello, sería muy difícil de alcanzar sin contemplar las competencias básicas.

En propuestas como esta, se está preparando al alumnado de forma competencial para afrontar la ESO de manera adecuada. No obstante, el mundo de las competencias es un mundo abierto a nuevas creaciones, aportaciones y materiales curriculares. Sin olvidar, que para crear programaciones didácticas basadas en competencias se ha de comprender primero qué son las competencias. A su vez, los aprendizajes deberán de ser adaptados a cada contexto y a la realidad de cada colegio. Y por último, no olvidar que el cambio reside en la formulación de las tareas de los docentes así como en su metodología.

Para concluir con todo lo expuesto, y en la línea del aprendizaje innovador y competencial que se propone, mencionaremos la mítica frase de Confucio, filósofo chino de la antigüedad: *Oigo y olvido. Veo y recuerdo. ¡Si hago, comprendo!*

### **Referencias bibliográficas**

- Blázquez, D. y Sebastiani, E. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Casimiro, A. J. (1999). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, desde final de primaria (12 años) hasta final de secundaria obligatoria (16 años)*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

- Contreras, O. y Cuevas, R. (2011). *Competencias Básicas desde la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Manonelles, P. y cols (2008). La utilidad de la actividad física y de los hábitos adecuados de nutrición como medio de prevención de la obesidad en niños y adolescentes. Documento de Consenso de la Federación Española de Medicina del Deporte (FEMEDE). *Separata de Archivos de Medicina del Deporte*, 127(5), 333-353.
- Rodríguez, P. L. (2006). *Educación Física y Salud en Primaria. Hacia una educación corporal significativa y autónoma*. Barcelona: INDE.
- Zabala, Z. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.



# MARIA DEL MAR, LA CAZAMEDUSAS: UNA PROPUESTA INNOVADORA PARA ENSEÑAR LA IMPORTANCIA DE LOS ECOSISTEMAS EN PRIMARIA

Patricia Esteve Guirao, Diana González Veracruz, Luisa López Banet

*(Universidad de Murcia.)*

## **Introducción**

Entre los problemas ambientales, la pérdida de biodiversidad es especialmente interesante en Primaria, pues seres vivos y ecosistemas constituyen contenidos elementales de esta etapa.

En este contexto la escuela debería promover la concienciación sobre el valor de la biodiversidad en nuestra vida y el desarrollo de comportamiento responsables coherentes, para que los alumnos comprendan que, a través de sus decisiones y actuaciones, por pequeñas que sean, son capaces de influir en el medio que les rodea (Jaén, 2007).

El esfuerzo por familiarizar a los alumnos con la biodiversidad local y su importancia, se traduce en un mayor interés por su protección (Lindemann-Matthies, 2009). De hecho, experiencias en las aulas dirigidas a valorar la biodiversidad, aproximándola a contextos cercanos, han puesto de manifiesto el potencial de los niños para asumir compromisos realistas destinados a su cuidado (Esteve y Jaén, 2013).

En este marco, considerando la complejidad de los procesos ecosistémicos (Kassas, 2002), será importante el diseño de propuestas que fomenten su comprensión, su relación con la sociedad y una participación ciudadana consecuente.

## Metodología

La propuesta se diseñó a modo de actividad-problema para un aula de cuarto curso de Primaria, siguiendo los criterios de Gayford (2000) sobre los aspectos clave relacionados con la enseñanza de la biodiversidad en Primaria, entre los cuales han resultado especialmente indicadores los recogidos en la tabla 1.

*Tabla 1. Criterios principales y adaptados de Gayford (2000) considerados en el diseño de la propuesta.*

<b>TIPOLOGÍA DE CONTENIDO</b>	<b>CRITERIO</b>
<b>Contenidos científicos</b>	Comprender la compleja interdependencia de los organismos, incluido el ser humano.
	Reconocer la pérdida de la biodiversidad como una polémica científica, interconectado con otros fenómenos como la destrucción de los hábitats.
<b>Contenidos actitudinales</b>	Analizar críticamente la relación existente entre las actividades humanas, el uso de la biodiversidad y su conservación.
	Valorar el papel de la biodiversidad en nuestras vidas en general, y en particular frente a la tecnología.
	Reflexionar sobre la importancia de ejercer un papel activo como ciudadano para la conservación de la biodiversidad y sus beneficios para las personas.

En esta fase previa también se realizó un análisis del currículum para establecer las competencias, destrezas y contenidos a adquirir por el alumnado, respecto a los ecosistemas (tabla 2). Esta análisis permitió definir el

segundo ciclo de Primaria como el más adecuado para el desarrollo de la propuesta y la consecución de sus objetivos .

*Tabla 2. Relación de los contenidos más importantes referidos a los ecosistemas en segundo ciclo de Primaria, definidos por el Decreto 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.*

<b>CONTENIDO CURRICULAR DE SEGUNDO CICLO DE PRIMARIA</b>
Relaciones entre los elementos de los ecosistemas, factores de deterioro y regeneración. Defensa y mejora del medio ambiente. Procedimientos de conservación de los espacios naturales y especies.
Desarrollo de actitudes, individuales y colectivas, frente a determinados problemas medioambientales.

Bajo los criterios definidos y el análisis curricular, seleccionada como eje central la presencia masiva de medusas en el Mar Menor, dado que se trata de una situación bien conocida por los alumnos que, en muchos casos, está relacionada con sus vivencias propias e incluso una aversión generalizada.

Esta problemática ambiental permite alcanzar objetivos concretos en relación a reconocer el valor de la medusa en el ecosistema, comprender la intervención humana en esta problemática y estimar el humedal como una solución viable, lo que evidencia su interés didáctico.

Para el diseño se establecieron cuatro grandes fases secuenciales a continuación detalladas en la tabla 3:

*Tabla 3. Fases sobre las que se desarrolla la propuesta didáctica.*

<p style="text-align: center;"><b>Fase I.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Planteamiento del problema: conocemos a María del Mar</b></p>
---

Descripción	El supuesto de inicio lo protagoniza una niña de cuarto curso llamada María del Mar, que plantea el problema que supone la presencia de las medusas en su familia y realiza una pequeña investigación a partir de la cual establece las tres preguntas principales de la investigación: ¿podemos eliminar las medusas? ¿Por qué hay ahora tantas? ¿Sería buena idea introducir tortugas que se coman a las medusas en el Mar Menor?
Material	De forma individual, el supuesto de partida, que se configura base de la investigación.
Desarrollo	El docente plantea el supuesto de forma general, pero son los alumnos los que individualmente lo leen. A continuación guía la puesta en común sobre las ideas iniciales de los alumnos sobre las tres cuestiones principales planteadas.
<b>Fase II.</b> <b>Identificación del problema: Investigamos.</b>	
Descripción	Los grupos realizan la investigación a partir del material disponible.
Material	Cinco hojas interconectadas que incluyen los siguientes apartados: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) importancia de las medusas en el Mar Menor,</li> <li>b) su relación con otras especies,</li> <li>c) causa principal de su presencia masiva.</li> <li>d) propuesta de introducción de tortugas</li> <li>e) otras causas.</li> </ul>
Desarrollo	Cada grupo selecciona la cuestión sobre la cual comenzar su investigación. El docente le entrega la hoja correspondiente y siguiendo los mensajes que se incluyen, van requiriendo nueva información hasta completar su investigación al disponer del total de hojas. A continuación se vuelve a plantear una puesta en común,

	donde se evidencia si existen cambios en las respuestas de los alumnos sobre las preguntas principales.
<b>Fase III.</b> <b>Buscamos soluciones</b>	
Descripción	Se plantean posibles soluciones, con un especial interés a la dualidad tecnología-medio ambiente.
Material	Información sobre depuradoras y humedales, diversos mapas de humedales y ramblas asociados al Mar Menor.
Desarrollo	Los alumnos plantean previamente soluciones al problema de las medusas, que a continuación comparan con el humedal. Después se profundiza en este ecosistema: sus características, función, especies, etc.
<b>Fase IV.</b> <b>Actuamos</b>	
Descripción	Se plantea realizar una acción conjunta como iniciativa para participar en la solución del problema de la presencia masiva de medusas en el Mar Menor: la redacción de una carta personal dirigida a la Consejería de Medio Ambiente.
Material	Carta con presentación modelo para cada alumno.
Desarrollo	Cada alumno redacta su carta sobre el problema de las medusas y posibles soluciones, sin ningún tipo de premisa por parte del docente, salvo la firma final.

## Resultados

La propuesta se realizó en un colegio de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Murcia, con 25 niños organizados en grupos de cinco participantes. Dada la presencia de un total de 4 docentes en el aula, que apoyaron de forma

continuada a los grupos pudo desarrollarse en una sesión próxima a la hora y media.

Como resultado inicial se evidenció una gran dificultad para el trabajo autónomo de los grupos, además de un interés primero en conocer y responder las cuestiones sobre la propuesta. Esta situación parece resultado de la escasa experiencia de los niños y niñas participantes en este tipo de propuestas y la metodología general seguida en clase, que se basa fundamentalmente en el libro de texto tradicional.

No obstante, la atención sobre los grupos y la dinámica de la propuesta suavizaron esta circunstancia previa a lo largo de su desarrollo, destacando una elevada motivación de los participantes que colaboraron activamente en las puestas en común expresando muy diversas ideas y planteamientos.

Otro de los aspectos a destacar, específico de la fase III, es que el total de los grupos propusieron como solución posible la instalación de una depuradora, es decir, el empleo de la tecnología. Este hecho era de esperar dado que las plantas de depuración son sin duda la opción más popular para el tratamiento de aguas, de ahí que se preparara material específico al respecto para la comparativa con el ecosistema humedal. Durante este proceso, los alumnos plantearon interesantes cuestiones, que les llevaron a construir el conjunto de ventajas y desventajas de cada una de estas opciones.

Junto al seguimiento en clase, la evaluación se ha basado en el análisis de las cartas redactadas.

El total de las 25 cartas muestra una presentación cuidada, con textos ordenados y una buena redacción, que evidencia el interés mostrado por los alumnos, muy emocionados ante la idea de entregar sus cartas.

Este análisis refleja una buena comprensión sobre el problema ya que el 76% de los alumnos logran al menos uno de los siguientes objetivos:

- I. Superar la descripción genérica del problema, integrando argumentaciones sobre las conexiones existentes entre ecosistemas.

- II. Reconocer el papel de las medusas en el Mar Menor, con mención expresa a la importancia de su presencia para el mantenimiento de la calidad del agua.
- III. Plantear soluciones basadas en los humedales, considerando sus características y ventajas frente a las depuradoras.

### **Discusión y conclusiones**

Los resultados constatan un cambio de gran interés en la percepción de los alumnos y alumnas sobre los beneficios de la biodiversidad para las personas, especialmente en el caso de un animal tan poco valorado como la medusa.

Además, la construcción de conexiones más o menos complejas entre los ecosistemas, los aproxima a una visión más realista de su funcionamiento, sobre todo al considerar las actividades humanas.

De esta forma se muestra el potencial de la propuesta para la interpretación de procesos complejos, el establecimiento de relaciones entre medio ambiente y sociedad, y el desarrollo de actitudes para la conservación de la biodiversidad local.

### **Referencias bibliográficas**

- Esteve y Jaén (2013) Las lombrices, las abejas y las tiendas de tu barrio. Aula, 218, 47-52.
- Gayford, C. (2000). Biodiversity education: a teacher's perspective. Environmental Education Research, 6 (4), 347-361.
- Jaén, M. (2007). Frente a la situación de crisis ambiental actual: ¿nos hemos equivocado con la educación ambiental desarrollada en las últimas décadas? Educar en el 2000. Revista de Formación del Profesorado, 11, 21-26.
- Kassas, M., (2002). Environmental education: biodiversity. The Environmentalist, 22, 345-351.

Lindemann-Matthies, P., Constantinou, C., Junge, X., Köhler, K., Mayer, J., Nagel, U., Raper, G., Schüle, D. y Kadji Beltrán, C. (2009) The integration of biodiversity education in the initial training of primary school teachers: four comparative case studies from Europe. *Environmental Education Research* 15(1), 17-37.

Nota: Esta propuestas se enmarca en el Proyecto EDU2012-33210.



# **“MUCHO MÁS QUE PLANTAR UN ÁRBOL...SEMBRAR FUTURO. VOLUNTARIADO AMBIENTAL COMO UN RECURSO EN PRIMARIA**

Diana González Veracruz, Patricia Esteve Guirao, Luisa López Banet.

*(Universidad de Murcia)*

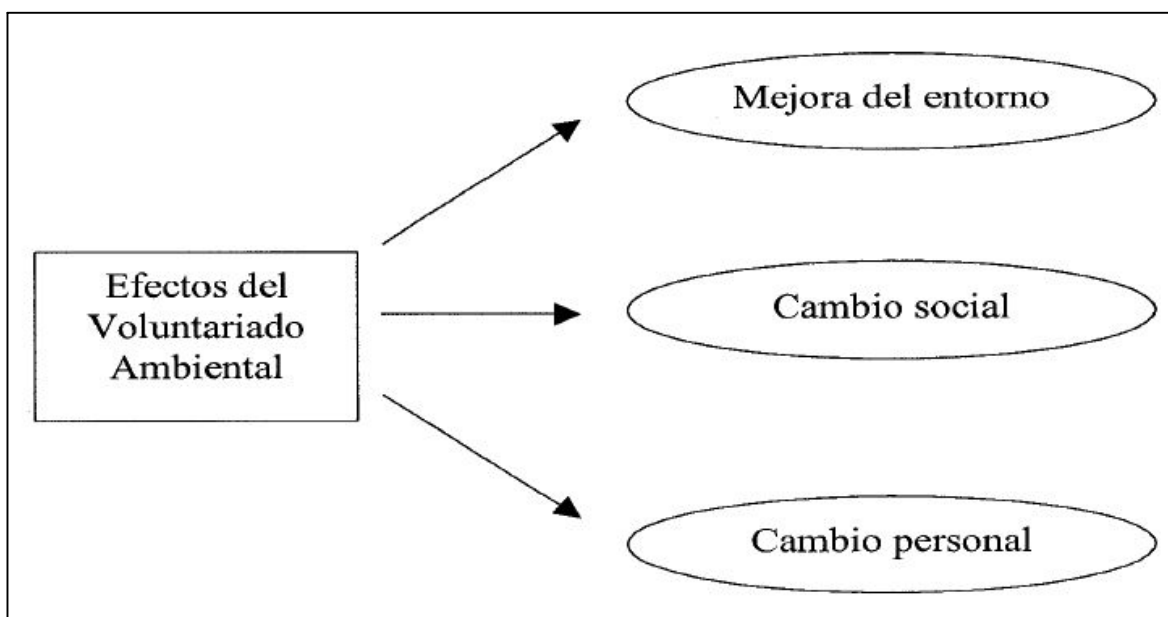
## **Introducción**

Se valora el voluntariado ambiental como un recurso educativo esencial en la Educación para la Sostenibilidad y concretamente su importancia en la planificación de actividades en Educación Primaria. Estas experiencias educativas planteadas como complemento curricular favorecen el contacto directo con el entorno, la concienciación sobre problemas ambientales y educan en la participación activa para la búsqueda de soluciones. El compromiso y la responsabilidad individual son valores implícitos de la labor voluntaria por la conservación de la naturaleza: anillar un ave, reforestar, construir una caja nido y realizar su seguimiento, son emociones que vividas de la mano de los voluntarios, amantes de la naturaleza, pueden resultar una experiencia sorprendente para nuestro alumnado, pero lo más importante es que pueden ayudar a desarrollar actitudes y conductas responsables en los alumnos, indispensables para el futuro de nuestro planeta.

## **Descripción de la propuesta**

El voluntariado es una de las perspectivas más activas y profundas de participación ciudadana en nuestra sociedad y nace de la asunción libre y desinteresada de la responsabilidad personal y social en la intervención para la mejora y el avance comunitario. Se trata de una estrategia de participación social, que ejecutada de manera libre, organizada y no remunerada, se desarrolla a través de actividades y programas que redundan en beneficio de la

comunidad. En este ámbito de responsabilidad compartida y de participación ciudadana activa se ubica el ámbito del voluntariado ambiental (Castro, 2002).



*Figura 1- Efectos del voluntariado ambiental (Castro, 1998).*

Son muchas las iniciativas y programas de voluntariado ambiental que se llevan a cabo en la Región de Murcia, promovidas tanto por las diferentes administraciones públicas como por ONG's y otras entidades de diferente índole, con un gran impacto social y ambiental.

La acción de los voluntarios ambientales tiene un triple efecto: en primer lugar sobre el entorno directamente, mejorando con su acción la calidad de este; en segundo lugar, sobre sí mismos, posibilitando la adopción de actitudes y comportamientos responsables ambientalmente; y finalmente, actuando como agentes mediadores ante otras personas, a las que pueden influir directa e indirectamente (Soriano, 1994).

El voluntariado ambiental puede ayudar a resolver un doble reto, por un lado, facilitar la implicación comunitaria en el conocimiento y en la intervención sobre la calidad de su entorno y por otro, ofrecer un espacio que satisfaga las crecientes demandas sociales de implicación directa en la conservación ambiental (Castro, 1998).

Los valores que identifican al voluntariado y su intervención directa en la conservación del medio ambiente lo convierten en una herramienta excepcional para la Educación para la Sostenibilidad en la etapa de Primaria en la cual es muy importante la adquisición de hábitos y conductas. Es necesario, por tanto, abordar los temas ambientales desde la educación para la acción, sobre todo cuando consideramos la escasa importancia que se da a las acciones individuales para hacer frente a la actual situación de emergencia planetaria.

En esta etapa es importante la adquisición de hábitos, desarrollar estos contenidos actitudinales y concederle el papel relevante que tienen en la formación ciudadana. Sin embargo, la enseñanza de la Educación Ambiental en el aula no está exenta de dificultades, Álvarez y Rivarosa (2000) destaca las siguientes:

- ✓ Los contenidos escolares generalmente no se formulan como si fueran problemáticas ambientales, se dan hechos.
- ✓ Los contenidos procedimentales no suelen considerarse como partes del significado de conocer, o simplemente se toman en cuenta como tales algunos métodos simples como son la recopilación de información o el trabajo de laboratorio rutinario.
- ✓ A los contenidos actitudinales, aunque es frecuente que se enuncien, no se les suele conceder el importante papel que desempeñan en las problemáticas ambientales.
- ✓ No es corriente que se contextualicen las temáticas escogidas con la realidad cotidiana, vivencial, experiencial y de interés para alumnos y para adultos.
- ✓ Por lo general, faltan referencias a contextos sociohistóricos, anecdóticos, narrativos..., que favorezcan la configuración de la situación problemática, y que permitan comprender cómo se establecieron las variables, las hipótesis orientadoras, los criterios metodológicos, las anticipaciones de resultados, y, sobre todo, los errores y los obstáculos en la resolución.
- ✓ Subyace muchas veces en las problemáticas ambientales una hipótesis oculta, que sostiene que la solución de estos problemas está en «los otros», entendiendo por «otros» a los que gobiernan, a los actúan, a los

que toman decisiones políticas y económicas, a los que planifican estrategias, etc.

El profesorado dispone de recursos como los programas de Educación Ambiental que ofertan las diferentes administraciones y/o entidades y asociaciones (Aulas de Naturaleza, Itinerarios y Actividades de Educación Ambiental,...) y que van dirigidos a escolares, adaptando sus objetivos y contenidos al currículo de Educación Primaria y que son un importante complemento a la actividad docente en el aula. Muchos de estos programas, de gran calidad, incluyen programaciones muy completas, favoreciendo la implicación del alumnado en la resolución de problemas concretos.

Otros programas, como los Programas de Voluntariado Ambiental en los que se inspira la propuesta, cuyos destinatarios directos son los adultos suponen, son sin embargo, una gran oportunidad tanto para los centros de Educación Primaria como para los propios voluntarios ambientales.

El profesorado puede acceder por tanto a un recurso de gran valor para conocer y participar en proyectos llenos de historias personales y de importantes retos y logros ambientales (la conservación de una especie en peligro, salvar nuestra costa...) y con la oportunidad no solo de trabajar la conservación del medio ambiente sino de abordar la educación en valores de forma transversal destacando el compromiso, la solidaridad, el altruismo, la cooperación y el trabajo en equipo.

Por su parte, los voluntarios ambientales tienen la oportunidad de sensibilizar y cumplir con el “efecto multiplicador” antes citado, siendo siempre una grata experiencia compartir su labor con niños y niñas de diferentes edades.

La Estrategia Estatal de Voluntariado 2010-2014 aprobada por Acuerdo del Consejo de Ministros del 23 de diciembre de 2010 incorpora entre sus prioridades la sensibilización en los centros educativos (Epígrafe 2.1.3) englobando diferentes actuaciones prioritarias.

## **Estrategia Estatal de Voluntariado (2010-2014)**

### **2.1.3 Sensibilización en centros educativos**

**Actuación 1. 15.** Información y sensibilización sobre los valores del voluntariado en los centros de enseñanza primaria y secundaria mediante campañas y acciones adaptadas a las inquietudes, motivaciones y necesidades de las personas destinatarias.

**Actuación 1. 16.** Consolidación de los valores de la solidaridad y el altruismo en el currículum escolar, tanto a través de asignaturas específicas como de modo transversal, en el marco de la educación en valores.

**Actuación 1. 17.** Desarrollo de la colaboración entre entidades de voluntariado y el sector educativo en proyectos relacionados con el voluntariado y la acción social, con el fin de que éstos lleguen a formar parte de los proyectos educativos en dichos centros.

**Actuación 1. 18.** Formación complementaria del personal docente de los centros de primaria y secundaria en temas sociales, de voluntariado y participación ciudadana activa e integración social.

**Actuación 1. 19.** Diseño y elaboración de material audiovisual de carácter educativo, destinado a fomentar la cultura de la solidaridad y participación.

**Actuación 1. 20.** Impulso a la difusión en los centros universitarios, de los valores del altruismo y la participación ciudadana activa. Incorporación de estas actividades en el currículum académico, mediante el reconocimiento de créditos de libre elección por la participación en proyectos de voluntariado y de participación social.

*Figura 2- Apartado 2.1.3 Sensibilización en centros educativos.  
Estrategia Estatal del Voluntariado (2010-2014).*

Cabe matizar que la participación de escolares en este tipo de programas, en el marco de la educación formal o no formal, se enmarca no tanto en su participación libre y altruista sino más bien dentro de los objetivos de la Educación Ambiental de educar para la acción. Se les llama en muchos casos “voluntarios” a los escolares que desarrollan actividades en el marco de algún proyecto, cuando son participantes en iniciativas educativas a los que se les

enseña una forma de vida, el voluntariado, basado en la participación ciudadana, para que compartan esos valores, de una forma experiencial para que el día de mañana, de forma libre, decidan si adquirir algún tipo de compromiso voluntario. Se les educa para la acción y para la búsqueda de resolución de problemas, están en una fase previa: la de la sensibilización y la Educación Ambiental.

Nuestra propuesta para 3º ciclo de Primaria se basa en el diseño de actividades de Educación Ambiental que incluyan como recurso acciones concretas con grupos de voluntariado, implicando a las familias y garantizando así un efecto multiplicador de la acción.

Para diseñar este tipo de actividades se tienen en cuenta los siguientes criterios:

- ✓ No se deben plantear como experiencias aisladas sino integradas en el curriculum.
- ✓ Diseñar con una visión integradora, partiendo de un problema ambiental concreto (origen, consecuencias ambientales, sociales y económicas, tipo de intervención del voluntariado, resultados esperados) e identificando las responsabilidades individuales y posibles compromisos a adquirir por los alumnos para su solución.
- ✓ Adaptar la acción con los voluntarios a los objetivos e intereses de nuestra actividad.
- ✓ Desarrollar una metodología basadas en la participación del alumnado.
- ✓ Los voluntarios son un recurso para nuestra actividad, a priori, sin formación docente, que suponen un apoyo al ser grandes conocedores del medio y su problemática y a la vez transmisores de valores: altruismo, compromiso e implicación en la conservación del medio ambiente.

A continuación se resumen algunas líneas de actuación del voluntariado ambiental, los contenidos relacionados y las acciones que se plantean como recursos para una actividad de Educación Ambiental:

ACTUACIONES DE VOLUNTARIADO AMBIENTAL EN EL MEDIO	CONTENIDOS PARA 3º CICLO EDUCACIÓN PRIMARIA	PROPUESTA DE ACCIONES (A,B,C)
---	---	-------------------------------

NATURAL		
<p>-Conservación de fauna (censos de especies, anillamientos de aves, trampeos fotográficos,...).</p> <p>- Conservación de flora (recogida de semillas, plantación y riegos, censos de especies, retirada de exóticas,...)</p> <p>-Mejora de hábitat (Elaboración de cajas nido, refugios, charcas para anfibios,...).</p> <p>-Conservación de Espacios Naturales (retirada de residuos, arreglo de sendas, restauración ambiental de áreas degradadas,...).</p>	<p>-Las relaciones entre los seres vivos. Poblaciones, comunidades y ecosistemas.</p> <p>-Valoración de la diversidad de especies y hábitats.</p> <p>-La intervención humana en la naturaleza y sus consecuencias ambientales, sociales y económicas.</p> <p>-El voluntariado como una forma de participación ciudadana para la conservación del medio ambiente.</p> <p>-Interés por la observación y el estudio riguroso de los seres vivos.</p> <p>-Hábitos de respeto y cuidado hacia los seres vivos y el medio ambiente.</p> <p>-Concienciación de la importancia de mantener el equilibrio ecológico y conservar los espacios naturales.</p> <p>-Afición e interés por la realización de trabajos de campo y de actividades de conservación de la naturaleza.</p> <p>-Adquisición de responsabilidades individuales para la conservación del medio ambiente.</p>	<p>A- CONOCER</p> <p>Mostrar videos de diferentes iniciativas en el aula. Invitar a voluntarios a acudir al aula. Visitar un proyecto para que “nos cuenten” la experiencia.</p> <hr/> <p>B-PARTICIPAR</p> <p>Visitar un proyecto y colaborar con acciones: Elaborar cajas nido, plantación o retirada de especies exóticas, arreglo sendas,...etc. Seguimiento posterior de la actividad en el aula.</p> <hr/> <p>C-IMPULSAR</p> <p>Emprender proyectos propios para actuar sobre un problema concreto desde la escuela adquiriendo “compromisos voluntarios” para su diseño, desarrollo y ejecución.</p>

*Tabla 1- Actuaciones de Voluntariado Ambiental, contenidos para el tercer ciclo y propuesta de acciones.*

Sin duda, las acciones de tipo B y C son las que implican un mayor grado de implicación del alumnado, en contacto directo con el medio y con voluntarios, favoreciendo la adquisición compromisos, hábitos y conductas favorables a la conservación del medio ambiente.

Para la búsqueda de grupos de voluntariado susceptibles de colaborar con centros educativos podemos recurrir a las diferentes plataformas o entidades de voluntariado tales como:

- Administración estatal (Programa de Voluntariado en Parques Nacionales. Programa de Voluntariado en Ríos- Confederación Hidrográfica del Segura), regional (Programa de Voluntariado Ambiental en Espacios Naturales de la Región de Murcia dependiente de la Dirección General de Medio Ambiente, Consejería de Presidencia) o local, impulsados en diferentes ayuntamientos.
- Entidades de Voluntariado: ONG's y asociaciones que desarrollan proyectos de Voluntariado Ambiental a nivel local (Asociación de Naturalistas del Sureste (ANSE), Asociación Columbares, Asociación Hippocampus, Asociación de Voluntarios por Rambla Salada La Carraca, Asociación Calblanque, Asociación Meles, Asociación Earth Plan y otras).
- Entidades públicas y privadas que subvencionan proyectos de voluntariado (Fundación Biodiversidad, Obra social La Caixa, Proyectos LIFE, otros)..

### **Referencias bibliográficas**

- Álvarez, P., y Rivarosa, A. (2000). Problemas ambientales, en F. J. Perales (coord.) Resolución de problemas, Madrid, Ed. Síntesis.
- Bucht, T. (1999). La alfabetización científica y tecnológica y el control social del Conocimiento, en Redes, VI, pp. 119-136.
- Estrategia Estatal de Voluntariado 2010-2014 aprobada por Acuerdo del Consejo de Ministros del 23 de diciembre de 2010.
- Mariano Soriano Urbán y Francisco Robledano Aymerich (2002). Voluntarios ambientales ¿Oportunidad o explotación?. II Jornadas de Educación Ambiental de la Región de Murcia.
- Mortensen, L. L. (2000). Teacher Education for Sustainability. I. Global Change Education: The Scientific Foundation for Sustainability. *Journal of Science Education and Technology*, 9(1), 27-36.
- Prieto, T. y España, E. (2010). Educar para la sostenibilidad. Un problema del que podemos hacernos cargos. *Didáctica de las Ciencias*



Experimentales. *Rev. Eureka Enseñ. Divul. Cien.*, 7, N° Extraordinario, pp. 216-229.

Ricardo de Castro (1998). La perspectiva educativa del voluntariado ambiental. Consejería de Medio Ambiente. Junta de Andalucía.

Ricardo de Castro (2002). Voluntariado, altruismo y participación activa en la conservación del medio ambiente. Dossier Intervención Psicosocial, 2002, Vol. 11 N.º 3. Págs. 317-331.

Lemke, J. (1990). *Talking Science: Language, Learning and Values*. Norwood, N. J., Ablex Publishing.

Ley 5/2004 de Voluntariado de la Región de Murcia.

Vilches, A. y Gil, D. (2008). La construcción de un futuro sostenible en un planeta en riesgo. *Alambique*, 55, 9-18.

Vilches, A. y Gil Pérez, D. (2010) ¿Cómo puede contribuir la educación a la construcción de un futuro sostenible? Universitat de València. *Rev. Eureka Enseñ. Divul. Cien.*, 7, N° Extraordinario, pp. 297-315.



# **APORTACIONES DE LA IMPROVISACIÓN MUSICAL AL PROCESO EDUCATIVO INTERCULTURAL: PROPUESTAS PARA EDUCACIÓN PRIMARIA**

María del Mar Bernabé Villodre

*(Universidad de Valencia)*

## **Introducción: la educación intercultural en los centros educativos**

Los centros educativos del Estado se caracterizan, desde la última década del siglo XX, por una pluriculturalidad que reclama sus derechos a todos los niveles.

Ante esta situación, se promulgaron una serie de medidas legislativas específicas para atenderlos adecuadamente. Resultaron especialmente llamativas las realizadas a nivel educativo, que se movían en la línea multicultural seguida en muchos países europeos y americanos, como Canadá y EE.UU. (Díaz e Ibarretxe, 2008). Sin embargo, ese tipo de cambios centrados exclusivamente en determinadas áreas que promovían un conocimiento cultural teórico, pero no se preocupaban de plantear situaciones comunicativas y, por tanto, de intercambio, pronto quedaron obsoletos.

De modo que, en muchos centros comenzaron a desarrollarse propuestas educativas interculturales, para mostrar la diversidad cultural como oportunidad y un elemento de riqueza (Leiva, 2010 b). Pero, ¿en qué consiste la educación intercultural y cómo y dónde puede aplicarse en un centro educativo de Primaria? En breves palabras, la educación intercultural persigue la convivencia (no la coexistencia) de las diferentes culturas presentes en un territorio. Para lograr su objetivo, promueve actividades basadas en el intercambio cultural, en el diálogo entre culturas, en el conocimiento y reconocimiento del otro y en el otro... Es decir, pretende que el diálogo entre culturas permita repensar la propia cultura para construir una cultura compartida.

Si se parte de esta interpretación de la educación intercultural, el sitio más adecuado para ponerla en práctica será el centro educativo oficial; puesto que,

es el lugar en el que terminan de asimilar las normas básicas de convivencia (Peñalver, 2010) cuya asimilación haya podido comenzar en el hogar familiar. Sin embargo, desarrollar una línea intercultural en estos centros es muy complicado: el currículo educativo de esta etapa no favorece el desarrollo de propuestas en este sentido; sino más bien, en una línea multicultural que dada las peculiaridades histórico-culturales de este país, no es la más conveniente, tal y como muestran los informativos cuando comentan los altercados con personas extranjeras, etc. Aunque, también es cierto que, en muchas ocasiones, los conflictos son más sociales que culturales (Leiva, 2010 a). Así pues, en los centros de Educación Primaria deben promoverse actuaciones interculturales destinadas a mejorar las relaciones sociales mediante el diálogo entre culturas.

### **La educación intercultural en el aula musical**

Para conseguir que el diálogo cultural se convierta en el punto de partida para la reflexión cultural propia, el aula de música puede considerarse el espacio más idóneo; puesto que, la música es una manifestación artística que muestra la evolución de una sociedad, sus sentimientos, sus valores, sus intenciones, etc. De manera que, puede comprenderse como el producto cultural de una sociedad.

La denominada música clásica se lo debe todo a la música popular. En ella tiene su origen, aunque terminase evolucionando con características lingüísticas específicas cuando comenzó a considerarse una ciencia (recuérdese que formaba parte de las enseñanzas científicas universitarias durante la Edad Media). Toda Europa comparte a los grandes compositores de la música clásica. En todos los centros de educación musical se forma a los músicos a partir del estudio del lenguaje musical periodizado igual y en base a las mismas características específicas; con la salvedad del añadido estudio de los músicos autóctonos, en el caso de que se cuente con ellos.

El espacio musical permite el acercamiento a otras culturas sin ser siquiera conscientes de este hecho; de manera que, un enfoque comparativo y crítico-reflexivo contribuirá a garantizar la adquisición de la interculturalidad desde

esta aula, en la que el conocimiento del otro, el respeto a su aportación, la necesidad de su aportación, la convierten en esa materia educativa que debería destinarse principalmente a eso, a educar, en lugar de perseguir casi en exclusividad objetivos musicales.

Arévalo (2009) considera que debe fomentarse la música folklórica desde la escuela para que mantengan su cultura propia; a lo que debe añadirse que este conocimiento también les acercará a las otras realidades culturales que compartan características musicales. Aunque, el tratamiento multicultural que se ha seguido con este tipo de música la ha convertido en un elemento menos beneficioso de lo que se esperaba (Martín, 2009) para educar en contextos culturalmente diversificados.

En el caso de las materias artísticas, las prácticas interculturales son muy abundantes; pero, no sucede así en el resto de asignaturas del currículo de Primaria: por ejemplo, en matemáticas no abundan precisamente los artículos sobre prácticas educativas interculturales desde el aula matemática. Todo esto viene a demostrar que desde el aula musical, la interculturalidad puede convertirse en una meta perfectamente alcanzable y necesaria si se tiene en cuenta que la sociedad pluricultural cada vez valora más el diálogo y la relación (Conejo, 2012), características-principios de la interculturalidad. La metodología propia de este espacio es cooperativa y colaborativa, lo que permitirá respetarse y respetar al otro, porque el aprendizaje cooperativo es la mejor técnica metodológica para garantizar esto (Pliego, 2011). Desde un trabajo grupal se puede conseguir el interés del alumnado hacia el aprendizaje de los demás (Vidal, Durán y Vilar, 2010), y si a esto se le suma el carácter cooperativo y el sentido colaborativo, el provecho intercultural será mucho mayor.

El estudio de las características históricas de los diferentes períodos musicales no se plantea del mismo modo en Primaria que en Secundaria. En Primaria tiene un carácter mucho más práctico porque se enfoca desde la interpretación de las diferentes piezas musicales, podría decirse que por comparación entre ellas. Debería señalarse que se tiende a abusar del uso de la música popular de diferentes partes del mundo y de la propia, que en muchas ocasiones desconocen o no les resulta familiar (Arévalo, 2009). Desde esta etapa, esas

características del lenguaje musical de cada período y de cada parte del mundo pueden convertirse en un punto de conocimiento de otras realidades culturales que puedan encontrarse presentes en el aula, y permitirán ahondar más en el autoconocimiento cultural, como primer paso para acercarse y respetar al otro.

La danza y el movimiento permitirán acercarse a la alteridad desde una perspectiva más lúdica y entretenida que un simple estudio teórico de danzas populares. Con la interpretación de danzas, el niño puede experimentar los movimientos característicos y asociarlos con aquellos que pueda haber realizado en sus propias danzas populares. Valls y Batlle (2008) consideran que el movimiento permite establecer conexiones relacionales con el resto de elementos de la actividad musical y, debe añadirse que ese establecimiento de relaciones se hará extensible a las danzas de otras partes del mundo.

En las aulas de Primaria, no es demasiado común la utilización de la composición porque se considera que puede resultar demasiado complicada para este nivel educativo, obviándose el hecho de que la composición es la consecuencia de la improvisación (Hernández, Hernández y Bravo, 2010); no obstante, con unas pautas básicas y esquemas muy simples, la práctica de la composición puede ser una realidad, así como la adquisición de todos los valores que se trabajan con ella. Fomentar la creatividad en el alumnado es un objetivo prioritario de las áreas artísticas de Primaria; de modo que, la composición musical permite este desarrollo, al tiempo que se trabajan la construcción compartida y la reflexión sobre la música conocida y sobre aquello que se espera obtener. Nuevamente, se estaría ante una actividad que fomentaría la interculturalidad del alumnado.

La interpretación, vocal e instrumental, es una de las herramientas más útiles para el trabajo de los valores interculturales. Entre otras cosas, permite trabajar el respeto al otro, el interés por el otro, la apreciación de otras culturas, la necesidad del compañero,... Todo esto, hace que la interpretación sea un procedimiento imprescindible para educar interculturalmente; aunque, la improvisación aúna lo mejor de la interpretación con lo mejor de la composición musical, y permite desarrollar su capacidad de resolución de problemas (Peñalver, 2010) que tan útil es en los contextos pluriculturales sin relaciones interculturales.

El objetivo principal de la música es que el alumnado desarrolle, entre otras, la competencia cultural y artística. Su adquisición le llevará a una construcción o re-construcción compartida con las culturas presentes en el aula.

### **La improvisación en el aula de música**

La educación musical no debería considerarse completa si no se ejercita la creatividad del alumnado, que sólo podrá trabajarse con actividades de improvisación y composición. Si se promueven desde la iniciación escolar, se les abrirá el camino de la reflexión (Epelde, 2009), y en este contexto pluricultural actual es fundamental.

La improvisación en el aula musical tiene que interpretarse como una “herramienta” metodológica imprescindible para el fomento de la creatividad, para acercarlos a la práctica rítmico-melódica, y para formarlos en valores. Esta formación en valores es imprescindible para que el alumnado se desarrolle personal, social y académicamente (Conejo, 2012). Concretamente, deben promoverse los valores interculturales que son los más necesarios para la sociedad actual. La improvisación permite ser “yo” y ser “el otro, al mismo tiempo (Casas, 2007), es decir, se establecen conexiones con el otro participante y se crean vínculos comunicativos que posibilitan el intercambio y suponen la incorporación de nuevos elementos a la cultura propia.

En este momento inicial, la improvisación permitirá al docente conseguir la aproximación del alumnado al proceso de composición musical. Con estas actividades, el educando conocerá aquello que el compañero puede ofrecer y, puesto que lo practicará, realmente podrá decir que lo conoce y realizar su propia valoración al respeto. Ese conocimiento que le otorgará la práctica improvisatoria, le permitirá reconocerse en “el otro”, es decir, aprender que la propuesta del compañero puede contar con elementos similares e iguales, lo que le indicará que éstos son comunes y no únicos. A través de este prisma, el acercamiento a otras culturas y el intercambio se presentan como una posibilidad real, ya que la improvisación musical puede considerarse un acto de comunicación (Epelde, 2009).

Entonces, ¿cómo se suele enfocar la práctica de la improvisación en Primaria? Como ya se señaló con anterioridad, se puede decir que es innecesario plantear nuevas actividades de improvisación, tratar de modificar todos los esquemas que suelen repetirse; al fin y al cabo, para educar globalmente a través de la música que puede considerarse el objetivo principal de esta materia (así como del resto, si se atiende a la idea de formar ciudadanos competentes socialmente), basta con replantearse los objetivos y contenidos actitudinales, así como su evaluación.

En el aula de Primaria se trabajan, principalmente, las denominadas ruedas de improvisación rítmica, corporal e, incluso, vocal, que pueden ser libres o guiadas por el docente. A veces, se deja que el alumnado sea el que guíe la misma, para favorecer la autoevaluación (Casas, 2007), una reflexión imprescindible para lograr reconocerse en “el otro”; además, esta libertad les permitirá desarrollar la autoconfianza y en los demás (Peñalver, 2010), que es fundamental para establecer lazos interculturales.

### **Actividades de improvisación musical de tipo intercultural**

¿Qué actividades pueden proponerse en un aula musical para cumplir con el doble objetivo de educar “por la música” y de educar “para la música” (Touriñán y Longueira, 2010)? Si se parte de los pilares de la educación musical, como son oír y hacer música, de acuerdo con Hernández, Hernández y Milán (2010), resulta clara la utilización de la improvisación. A continuación, se incluyen dos actividades desarrolladas con alumnado de este nivel, para que se observe cómo la modificación principal se reduce a reestructurar sus objetivos y los procedimientos para garantizar la adquisición de las actitudes interculturales; de hecho, tal y como señala Leiva (2010 a), deben producirse ese tipo de cambios en las estructuras y dimensiones que rodean al proceso educativo para que esas acciones educativas sean interculturales.

Una forma de acercarse a los valores característicos de la interculturalidad es con un círculo de improvisación rítmica corporal. El objetivo musical principal será favorecer la creatividad del alumnado gracias al intercambio de ideas rítmico-corporales; y el objetivo intercultural principal estará centrado en



aprender a respetar la aportación del otro mediante la audición-visualización de las propuestas rítmico-corporales. Se puede observar que para conseguir educar interculturalmente (no sólo musicalmente), es necesario modificar el esquema de una unidad didáctica tradicional.

El alumnado forma un círculo y, una vez sentados y en silencio, el docente propondrá un esquema rítmico con su cuerpo (p.ej.: dos palmadas de manos y un salto hacia atrás). El alumno que esté a su izquierda deberá añadir su propia combinación a la del docente, fijándose en que debe utilizar palmadas y saltos (hacia delante o detrás y sencillamente hacia arriba) para formar una partitura auditiva con él. Así, se irán uniendo todos, fijándose en no repetir la aportación del compañero. De este modo, se garantiza que son conscientes de las otras aportaciones y del respeto que implica esto, es decir, que deben permanecer atentos y modificarla a su propio gusto. Este tipo de actividades permitirán apreciar la identidad propia y la del compañero (Díaz e Ibarretxe, 2008), gracias a ese trabajo creativo que permite acercarse a un elemento cultural como es la música de un modo diferente.

El resultado final les permitirá conocer sus propias posibilidades, qué pueden aportar a partir de aquello que les muestran sus compañeros. Se está fomentando una construcción compartida de la música que, al fin y al cabo, es un producto cultural. En este caso, están construyendo su música, la música de su microsociedad del aula que es resultado de las diferentes culturas que puedan estar presentes en ella. Además, se fomentará la reflexión sobre los esquemas que cada uno de ellos ofrece, que parten de elementos comunes y, por tanto, les deben ayudar a comprender que lo compartido es mayor que lo diferente y, aunque fuese en caso contrario, esa diferencia han podido comprobar que no hace sino enriquecer el resultado final conjunto.

Otra actividad de improvisación muy atractiva para el alumnado es la de crear ritmos con instrumental de percusión de sonido indeterminado. Los objetivos serán los mismos que en la anterior, con el añadido de pretender que aprendan a compartir e intercambiar esos instrumentos como primer paso para el intercambio cultural.

Se crea un círculo con los instrumentos, pero éstos aparecerán cubiertos por una caja (siempre del mismo tamaño para evitar discriminar el instrumento por

el tamaño), que el educando no podrá levantar. Una vez colocados todos ante una caja, deben palpar el instrumento sin levantar la caja y experimentar qué pueden hacer con él, qué sonoridad les ofrece, etc. Después, tienen que permanecer en silencio y por turno comentar las características sonoras de su instrumento (“suena brillante”, “suena seco”), aunque no las características físicas del mismo; tras esta descripción sonora, deben preguntar a otros compañeros si su instrumento sonaba igual o parecido. En caso afirmativo, deben añadir alguna descripción más para comprobar que el sonido era similar, pero con otras palabras. Posteriormente, podrán levantar su caja para comprobar que se trata del mismo instrumento o de un instrumento de la misma familia.

Finalmente, aquellos que quieran solicitar un cambio tendrán que comentar los motivos del mismo, mediante una descripción del sonido del instrumento que prefieren y de los motivos personales que le llevan a ello. Y, ya podrá procederse a la improvisación rítmica propiamente dicha, en la que se mantendrá el círculo. El alumnado tendrá que decidir su ritmo base, en función de las familias dentro de las opciones de instrumentos que se les hayan ofrecido: si hay cajas chinas, todas juntas, si hay un pandero y un timbal, se les podrá poner juntos.

Cada grupo decidirá su aportación rítmica y, seguidamente, cada grupo interpretará con el resto su parte. También, se puede proponer una improvisación totalmente libre, pero con esquema de pregunta-respuesta entre los diferentes grupos de instrumentos. De acuerdo con Conejo (2012), el hecho de tocar y cantar en conjunto facilita la integración grupal; de manera que, para conseguir la interculturalidad a través de la práctica musical únicamente habrá de remarcar que se pretende este objetivo, porque el resto ya viene aparejado con la simple práctica musical.

### **Conclusiones: ¿cómo contribuye la improvisación musical al proceso educativo intercultural?**

La improvisación musical puede considerarse una de las herramientas más adecuadas para educar interculturalmente en el aula de música, principalmente

porque permite no sólo proyectar sino absorber (Epelde, 2009): ofrecemos a los demás y tomamos de los demás. Esta actividad permite identificarse con el otro porque se ha conseguido el respeto del otro (Casas, 2007).

Básicamente, sus contribuciones podrían resumirse en:

- Al fomentar la creatividad, aumenta la capacidad de apertura del educando hacia otras culturas.
- Al obtenerse productos musicales compartidos, se aprende a apreciar las aportaciones del otro porque, de acuerdo con Valls y Batlle (2008), hay muchas maneras de expresarse musicalmente y todas son válidas.
- La fusión y el intercambio de elementos del lenguaje musical les permite comprenderlos como comunes y, de esta manera, ser conscientes de que el desarrollo social positivo implica el diálogo cultural basado en el intercambio.
- Los turnos les permiten respetar el momento del otro y aprender a escuchar lo que ofrece en su momento.
- La improvisación musical es un diálogo musical construido y basado en unos principios fácilmente extrapolables a la realidad pluricultural actual, con la peculiaridad de que, precisamente por tratarse de un diálogo, debe emparejarse con las características educativas interculturales.
- La improvisación musical se puede decir que comparte las bases de diálogo, cooperación e intercambio que caracterizan la escuela intercultural (Leiva, 2010b).

En resumen, la improvisación musical cultivada en el área artística musical de Educación Primaria capacitará al alumnado para comprender la realidad pluricultural y desenvolverse en ella con una intencionalidad intercultural. Gracias a actividades de este tipo se podrá comprender la realidad de la música que siempre está evolucionando para adaptarse al cambio (Arévalo, 2009), y continuar esta idea a la de la cultura propia y ajena que no serán jamás estáticas.

## Referencias bibliográficas

- Arévalo, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *LEEME*, 23. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/arevalo09.pdf>.
- Casas, P. (2007). La improvisación en la metodología musical (De adentro hacia fuera). *El Artista*, 4, 123-129.
- Conejo, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDiCA. Revista de educação e humanidades*, 2, 263-278.
- Díaz, M. e Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 97-110.
- Epelde, A. (2009). Importancia de improvisación y acompañamiento musicales para su aplicación en primaria. *Creatividad y sociedad*, 13, 129-153.
- Hernández, J. R., Hernández, J. A. y Milán, M. A. (2010). Actividades creativas en Educación Musical: la composición musical grupal. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 11-23.
- Leiva, J. J. (2010 a). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (3), 251-274.
- Leiva, J. J. (2010 b). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22 (1), 67-84.
- Martín, R. (2009). Integración intercultural en el aula de música: conceptos clave. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 4 (2). Recuperado de <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/2778/2514>.
- Peñalver, J. M<sup>a</sup> (2010). El valor humano de la improvisación musical y su influencia en el desarrollo de los temas transversales en la educación obligatoria española. *El Artista*, 7, 152-164.
- Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos. Revista educativa digital*, 8, 63-76.

- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación “por” la música y educación “para” la música. *Teoría de la Educación*, 22 (2), 151-181.
- Valls, A. y Batlle, A. (2008). Las músicas del mundo en el aula. En: Álamo, A., Molina, E. y Corbalán, M. (2008), *Metodologías aplicadas y enfoques pedagógicos en la enseñanza musical* (pp. 89-99). Madrid: Enlace Creativa Ediciones.
- Vidal, J., Durán, D. y Vilar, M. (2010). Aprendizaje musical con métodos de aprendizaje cooperativo. *Cultura y Educación*, 22 (3), 363-378.



# EL APRENDIZAJE DE LA CULTURA AFRICANA A TRAVÉS DEL CUENTO EN CLASE DE FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA

Diarry Goloko  
(Universidad de Murcia)

## Introducción

La enseñanza del Francés como Lengua Extranjera (FLE) requiere hoy en día métodos didácticos innovadores para llegar a la interculturalidad, la interdisciplinariedad a fin de que el alumnado pueda estar motivado aprendiendo un idioma que no sólo le servirá en Francia pero en todos los países francófonos.

El cuento, en la enseñanza de un idioma, es una herramienta muy utilizada, siendo un documento auténtico hecho para los nativos pero que tiene que ser adaptado a los alumnos de FLE. Nuestra aportación pretende enseñar el francés ayudándonos de los cuentos africanos y así aprender una nueva cultura en el seno de la clase. Estos cuentos permitirán descubrir costumbres, usos diferentes del francés pero también descubrir la tradición oral que sigue permaneciendo en este continente.

El análisis de varios cuentos africanos, integrados en unidades didácticas, permitirá a los alumnos conocer el funcionamiento del cuento africano, los fines educativos con la moraleja y los personajes comparándolos a los cuentos occidentales.

El objetivo principal es que el alumnado, adquiriendo la cultura, la utilice para crear su propio cuento africano trabajando así la interdisciplinariedad. En efecto, el descubrimiento de la francofonía, de los instrumentos y los sonidos y las ilustraciones de los cuentos creados, incluirán el arte plástico, la música y la geografía, mostrando al alumno que el aprendizaje del francés no tiene fronteras.

## Objetivos de aprendizaje

- Descubrir la francofonía y sus precursores.
- Descubrir el continente africano.

- Aprender una cultura, costumbres.
- Descubrir instrumentos, música, arte plástica africanos.
- Escribir un cuento reutilizando los conocimientos adquiridos por los alumnos.
- Trabajar la interdisciplinariedad y la interculturalidad.
- Utilizar los conocimientos adquiridos en su aprendizaje.
- Ser autónomos.

### **Objetivos de enseñanza:**

- Motivar el alumno a descubrir un continente.
- Ampliar la visión sobre África y/o modificarla.
- Introducir la interdisciplinariedad.
- Introducir la interculturalidad.

Este trabajo permitirá:

- La enseñanza y el aprendizaje del francés como Lengua Extranjera con los cuentos africanos.
- Formar los alumnos como futuros ciudadanos en una sociedad cada vez más multicultural.
- Darse cuenta de la extensión geográfica y de la variedad lingüística de la francofonía.
- Realizar una tarea final permitiendo la autonomía del alumnado y la evaluación de la secuencia didáctica adaptada al nivel de los alumnos.
- Y desarrollar la competencia cultural e intercultural del alumnado.

### **Marco teórico**

Tratar la francofonía en Francés Lengua Extranjera y fuera del aula de francés, motivará al alumnado que conocerá autores francófonos africanos, le ayudará a entender la amplitud del uso del francés pero también descubrirá la fraseología que difiere según el país.

Varios precursores han hecho del francés la lengua oficial de su país viendo la aportación cultural de este idioma. Entre ellos podemos citar Léopold Sédar



Senghor (Sénegal), Hamadi Diori (República de Niger), y Habib Bourguiba (Túnez). Este tema nos permitirá tratar la geografía de la francofonía y así llegar a la literatura africana y la importancia de la “négitude”, movimiento creado por intelectuales africanos y de las islas francesas denunciando el colonialismo y afirmando su cultura africana, cuyos principales protagonistas son Aimé Césaire (Guadalupe francesa), Léopold Sédar Senghor, (Senegal) et Léon-Gontran Damas (Guyana francesa). La francofonía se desarrolló gracias al primer presidente senegalés Leopold Sédar Senghor ya que para él la francofonía es cultura. Las diversas obras históricas, culturales y de diferentes géneros (teatro, cuento, poema) de estos autores, no sólo nos permiten conocer autores africanos, pero también tratar la literatura africana en clase de Francés Lengua Extranjera y de Lengua.

El colonialismo, que ha tenido consecuencias sobre la inmigración, nos llevará a la multiculturalidad. Pero el mayor problema es que estas diferentes culturas no llegan a relacionarse, mezclarse para llegar al objetivo de la interculturalidad como pretende hacer nuestra investigación con el cuento africano.

Trabajar los cuentos africanos en el aula no es sólo para descubrir la cultura de un continente, un país, sino para utilizarlos en la enseñanza y aprendizaje del FLE como soporte didáctico auténtico. Su finalidad didáctica, por medio de una expresión idiomática como moraleja, fomenta la educación de los niños pero también de los adultos y de los mayores al contrario de los cuentos occidentales. Esta moraleja se suele hacer por medio de una expresión idiomática africana al final del cuento, lo que se estudiará en el aula para desarrollar la fraseología en clase de francés tomando en cuenta el equivalente de las expresiones en Francia y en la lengua materna de los alumnos.

Este trabajo nos permitirá tratar la interculturalidad en clase, ya que como trabajo final, tendrán (según los niveles) que volver a utilizar las expresiones africanas en sus escritos.

La labor del “griot”, la persona que cuenta los cuentos en África, es muy amplia: cuenta, canta, toca instrumentos e integra los oyentes dentro de su cuento para así tenerlos atentos. De allí la influencia e importancia de la literatura oral en los cuentos africanos, literatura nacida en este continente antes de convertirse cada vez más en literatura escrita.

El griot es la memoria del país, el educador, el mediador, el narrador de la genealogía de las familias. Su oración nos lleva dentro del cuento, utilizando la imaginación, manteniendo a los oyentes atentos y, a diferencia de la literatura escrita, puede al final de cada cuento preguntar ¿cuál es la moraleja del cuento?

La moraleja es para el cuento africano esencial para educar a todos, así que en el aula nos permite también enseñar valores a nuestros alumnos como el respeto hacia otras culturas, a las personas, etc. Lo que nos lleva de nuevo a la interdisciplinariedad. Objetivo que se introdujo con el enfoque comunicativo en 1970 y los documentos auténticos en el aprendizaje y la enseñanza de los idiomas. Este enfoque permite además desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos que según Jean Pierre Cuq (2003) debe integrar bases socioculturales al aprendizaje de un idioma.

Tenemos que saber que los cuentos africanos suelen empezar por una frase y terminar por otra. En Senegal se suele terminar por “le conte va se jeter à la mer”, que según el Doctor Massamba Gueye, especialista en cuento africano y narrador de cuentos senegalés, en África, el cuento no pertenece a nadie. El hecho de decir “el cuento se va a tirar al mar” es para explicar que el oleaje se lleva al cuento pero también lo vuela a traer a la orilla, donde otra persona, será el nuevo narrador. Narrador que a su vez contará el cuento a otras personas para transmitirlo y así sucesivamente. Cada narrador contará el cuento a su manera, por eso que la tradición oral sigue manteniéndose en África.

Cada país tiene su fórmula pero muchos terminan también por “.”tel est mon mensonge du soir ! Les contes sont des mensonges... mais des mensonges qui disent la vérité”. En esta cita, se predomina la mentira del cuento, mentira que a su vez refleja la realidad. Lo que nos lleva a concluir que los cuentos africanos, a pesar de la imaginación, introducen también el realismo y lo maravilloso.

Todas estas características del cuento africano, se llevarán a cabo en el aula de Francés como Lengua Extranjera para el conocimiento y el aprendizaje de un idioma junto a su cultura y así tratar la diferencia entre los cuentos europeos y africanos ya que su tipología difiere y que los cuentos africanos se basan en el trabajo de Denise Paulme (1976) que analiza la morfología de los cuentos

africanos y los trabajos de François Victor Equilbecq (2005) que trata los 7 tipos de cuentos africanos.

Es importante que con el descubrimiento del cuento africano en clase, los alumnos lleguen a diferenciar las dos culturas y sacar lo positivo de las dos. Como lo podemos constatar en el artículo “pour une exploitation du conte africain” (Lebrun, 1994).

### **Metodología**

Lo primero que tiene que llevar a cabo el profesor, es saber cuáles son los conocimientos previos de los alumnos para así partir de una base antes de trabajar el cuento africano.

Por ello, un cuestionario inicial que partirá del cuento en general, al cuento africano, nos permitirá saber cuáles son los gustos de los alumnos, sus costumbres como lector y sus conocimientos. Lo que queremos al final, es saber si los gustos del alumnado han cambiado y si sus conocimientos son más amplios con un cuestionario final.

Una unidad didáctica, basada en la tipología de Varcarcél, Verdú y Coyle (2006) será adaptada a la programación del curso y a los objetivos didácticos. Esta unidad empezará con una simple pregunta ¿En qué pensáis cuando escucháis la palabra África? Las respuestas se utilizarán para conocer cuáles son los conocimientos previos de los alumnos y los estereotipos que tienen sobre este continente. Esta pregunta se volverá a hacer al final para ver si los estereotipos han desaparecido, cambiado o siguen igual. Nos basaremos en el oral ya que el cuento africano es de tradición oral, así empezaremos motivando el alumnado y seguiremos, enseñando imágenes que serán descritas para descubrir la cultura africana, expresiones y la lectura de cuentos leídos por el profesor para favorecer el oral. La lectura del cuento es esencial para que el profesor pueda averiguar la comprensión de los alumnos pero también introducir la literatura oral cambiando así el cuento e integrando a los alumnos. El profesor tendrá que introducir las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) con presentaciones y videos de cuentos, material didáctico, que hoy en día, es indispensable para la enseñanza y aprendizaje de un idioma, ya que ayuda a favorecer la motivación del alumnado.

Terminaremos con un análisis del cuento para entender su funcionamiento y su finalidad.

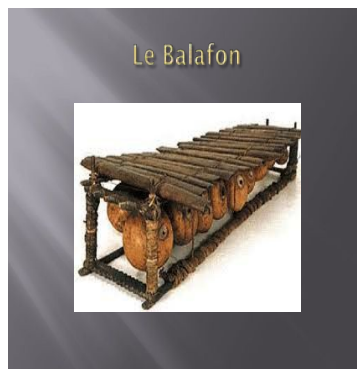
Los alumnos utilizarán todos los conocimientos adquiridos en clase para crear su propio cuento, con sus ilustraciones y para fomentar de nuevo el oral, con la lectura y la evaluación de sus cuentos.

La finalidad será la creación de cuentos creados por los propios alumnos, que serán los actores de su propio aprendizaje, como se especifica en la perspectiva accional con la realización de un trabajo final en cooperación.

A continuación ponemos un ejemplo de presentación que fue trabajado en clase y seguido después de sonidos y videos de instrumentos africanos, para trabajar en el aula la música africana que fue descubierta y adquirida por los alumnos. Este trabajo permitió desarrollar las competencias orales de comprensión y expresión oral y un vocabulario específico a la cultura africana. Hemos podido constatar una gran motivación por parte de los alumnos que estaban muy atentos, participativos y utilizando de nuevo los conocimientos.



La Kora



Le Balafon



Le Tam tam ou le Djembé

Le Doum-doum ou Tambour d'aisselle



Les Kess-kess ou kass kass



## Conclusión

La finalidad de la unidad llevaba al alumno a una autonomía con la creación de cuentos. Ponemos un ejemplo de cuento creado por alumnos de sexto de primaria:

## PERDUS DANS LA SAVANE

Réalisé par les élèves de 6<sup>o</sup>A

En Afrique,



Il y a un village avec vingt-cinq habitants appelés les Lions Rouges. Dans le village il y a des cases. un baobab et un puit.



Le protagoniste de cette histoire s'appelle Pacou. Il est mince et grand. Il a les yeux verts et les cheveux longs et frisés. Il a vingt-neuf ans. Il aime jouer du tam-tam, son instrument préféré.



Pacou va dans la forêt pleine de baobabs avec ses amis mais ils se perdent.



Sur le chemin ils rencontrent des guépards. Les guépards veulent les manger.



Pacou et ses amis ont peur, mais ils ont une excellente idée : faire une course. Si les hommes gagnent, les guépards doivent leur montrer le chemin pour aller au village. Mais si les guépards gagnent, ils peuvent manger Pacou et ses amis.



Mais les hommes sont plus intelligents que les animaux et quand ils commencent à courir, Pacou lance de la viande. Pendant que les guépards mangent la viande, Pacou gagne.



Alors, les guépards les emmènent au village des Lions Rouges, en passant par la forêt de baobabs.



Quand ils arrivent au village, les Lions Rouges sont très contents et ils font une fête tous ensemble.



FIN.



Los resultados de esta investigación han fomentado el aprendizaje del Francés Lengua Extranjera en el aula a través de los cuentos africanos, aprendizaje de un idioma acompañado de su cultura que no suele ser conocida por los alumnos. Las actividades propuestas tenían como objetivo llegar a la comunicación y a la autonomía del alumnado, con la creación de cuentos como tarea final de la unidad didáctica. Las competencias trabajadas al final fueron la expresión escrita y la expresión oral al contar los cuentos.

La cooperación de diversas asignaturas llevando a la interdisciplinariedad, demuestra que el francés, como lengua extranjera, puede tratarse en diferentes disciplinas lo que permite abordar la enseñanza “en francés” y no “del francés”, objetivo de la enseñanza bilingüe.

La introducción de la cultura africana en clase de FLE fue alcanzada con el soporte auténtico del cuento que supo meter en el aula los aspectos culturales de un continente. De este modo, podemos tratar poco a poco, cuentos de otros países francófonos de los demás continentes para seguir tratando la interculturalidad en el aula.

Esta investigación permitió motivar al alumnado al descubrir un continente y su cultura, así como la creación de su propio cuento ilustrado. La adquisición de la cultura pero también del uso del francés en países francófonos ha permitido ampliar la visión del alumnado sobre la enseñanza y el aprendizaje del francés.

## Referencias bibliográficas

- Cuq, J.P. (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Equilbecq, F. (2005) : *Essai sur la littérature merveilleuse des noirs, suivi de contes indigènes de l'ouest africain français*.
- Lebrun, M. (1994) : *Pour une exploration du conte africain en classe*. Revue Québec français. Québec : pp.43-45.
- Paulme, D. (1976). *La mère dévorante. Essai sur la morphologie des contes africains*, Paris, Gallimard
- Pliya, J. (1982). *La fille têtue*. Dakar : Nouvelles éditions africaines.
- Puren, O. (2010). *Les contes africains : une école vivante de la transmission de la tradition*. La revue de Teheran. Teheran : n° 52.
- Sipi, R. (2004). *Cuentos africanos*. Barcelona: Edition carena.
- Soumana, A. (2002). *La pensée, Senghor : De la négritude à la francophonie*. Revue negro-africaine de littérature et de philosophie. Éthiopiennes : n°69.
- Valcarcel, M., Verdum, M. Y Coyle, Y. (2006). *Unidad didáctica para la enseñanza-aprendizaje del inglés en 3º de la ESO*. Murcia: Diego Marín.



# INNOVACIÓN DIDÁCTICA E INTERTEXTUALIDAD MÚSICO-LITERARIA EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

María Dolores Escobar Martínez (*Universidad de Murcia*)

## Introducción

La presentación de esta propuesta didáctica de innovación en educación literaria para Educación Primaria se vertebrará en torno a tres cuestiones esenciales: ¿Por qué realizar actividades de innovación didáctica basadas en la intertextualidad en Primaria? ¿Qué es la intertextualidad? y ¿Cómo pueden aplicarse técnicas intertextuales músico-literarias en diferentes ciclos de Educación Primaria?

Comenzaremos abordando la primera cuestión como punto de partida de nuestro modelo didáctico intertextual:

¿Por qué realizar actividades de innovación didáctica basadas en la intertextualidad en Primaria? Son muchos los motivos que inducen a los docentes a incorporar la innovación didáctica en el desempeño de su labor cotidiana, pero el principal es contribuir a la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto cada día más complejo. La capacidad de concentración y la motivación académica del alumnado ha experimentado un preocupante descenso en los últimos años, debido a varios factores (heterogeneidad en el aula, escaso nivel cultural, desinterés hacia los contenidos, bajas expectativas de logro...) Ante esta situación, hoy más que nunca, es necesario abrir nuevos caminos educativos que fomenten la motivación y la interacción en el aula, proponiendo tareas creativas que contribuyan a la asimilación de los contenidos teóricos.

El trabajo de la educación literaria desde la perspectiva intertextual contribuye a neutralizar los factores anteriormente mencionados como obstaculizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite trabajar con el alumnado teniendo en cuenta la heterogeneidad del aula, fomentando la integración intercultural, la cooperación y el trabajo en equipo, y las tareas con diferentes niveles de dificultad para responder a las necesidades de diferentes niveles

curriculares, hecho cada día más frecuente dentro del mismo aula; por otro lado, el trabajo intertextual desarrolla el nivel cultural del alumnado al conectar conocimientos de diferentes áreas y relacionar manifestaciones literarias diversas desde una doble perspectiva creadora y receptora, al tiempo que promueve el interés del alumnado hacia los contenidos, mediante tareas creativas que parten de la experiencia cotidiana y los intereses de los discentes y favorece las expectativas de logro paliando la frustración que suele desembocar en el desinterés, la baja participación e implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y finalmente, el fracaso escolar.

¿Qué es la intertextualidad? En primer lugar, realizaremos una breve precisión terminológica. La intertextualidad es, según Genette (1989), una relación o copresencia entre dos o más textos, aunque en sentido general, entendemos por intertextualidad el conjunto de relaciones que acercan un texto determinado a otros textos de variada procedencia: del mismo autor (intratextualidad o intertextualidad restringida), u otros autores (extratextualidad o intertextualidad general), de la misma época o épocas anteriores, con una referencia explícita (literal o alusiva) o la apelación a un género o a un arquetipo textual. Según Julia Kristeva (1989): “todo texto es la transformación o absorción de otro texto” afirmación sumamente interesante para desarrollar propuestas didácticas de escritura creativa de diferentes géneros, basadas en la experiencia previa de la recepción literaria.

También nos interesa para el desarrollo de nuestra propuesta otro término fundamental: intermedialidad que según Heinrich F. Plett (1991), es una relación semiológica entre un texto literario y otras artes (pintura, música, cine, etc.) y al que Cesare Segre se refiere como interdiscursividad, aludiendo a la relación existente entre un texto literario que utiliza el lenguaje verbal y otros lenguajes artísticos. Guerrero Ruiz (2008) afirma al respecto: “La comparación de la literatura con otras ramas de la expresión humana es valiosa en la práctica docente desde una concepción globalizadora de la educación (...) porque de manera conscientemente simbólica lleva al alumnado hacia conceptos de apertura de nuevas culturas, nuevos diseños de trabajo, de esfuerzo, con el ingrediente de la interdisciplinariedad y la intertextualidad”. Entre los estudios más recientes e interesantes en el campo de la intertextualidad destacan las obras de Mendoza Fillola: *Literatura comparada e*

*intertextualidad y El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector.* También de gran interés, en relación al desarrollo de proyectos didácticos para la educación literaria basados en procesos intertextuales, resultan las obras de Caro Valverde: *La escritura del otro y Los clásicos redivivos en el aula (modelo didáctico interdisciplinar en educación literaria)*. Los estudios citados avalan la eficacia de la aplicación de técnicas intertextuales para la educación literaria que inspiran las siguientes propuestas didácticas para Primaria.

## **Metodología**

¿Cómo puede aplicarse en diferentes ciclos de Educación Primaria? Como veremos a continuación las técnicas intertextuales músico-literarias pueden aplicarse en todos los ciclos de Primaria diseñando actividades con diferentes niveles de dificultad, que abarquen todos los géneros literarios.

Propuestas para primer ciclo:

- Escritura creativa. Texto descriptivo. Audición-inspiración.

Esta es una propuesta didáctica de creación literaria en torno al género descriptivo que comienza a trabajarse en primer ciclo. Las ventajas de la aplicación de una audición bien escogida en estos niveles son innumerables: contribuye a crear un clima de expectación y concentración muy propicio para el trabajo, potencia las posibilidades creativas e imaginativas del alumnado desapareciendo el bloqueo inicial y la pasividad, promueve la participación activa en la actividad propuesta convirtiendo al alumno en protagonista receptor y creador del aprendizaje literario. En primer lugar se propone al alumnado que escuche una audición con los ojos cerrados, pero muy atentos. Nosotros sugerimos el fragmento “La mañana” de Grieg porque resulta muy relajante y sugerente. Cuando abren los ojos les explicamos que vamos a escuchar otra vez el fragmento y cada uno se va a imaginar que está viendo el amanecer en el lugar que más le guste (la playa, el campo, el parque...) y con quien quiera (su familia, amigos...) A continuación les proponemos que mientras escuchan la música describan lo que se imaginan procurando plasmar los detalles (colores,

formas, sensaciones, sentimientos...) Después se hace una puesta en común leyendo en voz alta las descripciones y entre todos decidirán cuáles son las tres más bonitas para colgarlas en el corcho. De este modo el grupo comparte la creación literaria experimentándola como algo personal, agradable, intuitivo y potenciando su sensibilidad estética, artística y literaria.

- Léxico y vocabulario. Sinónimos y antónimos. La canción contraria. “Canción de otoño en primavera” de Rubén Darío.

El objetivo de esta propuesta didáctica es desarrollar el vocabulario de los alumnos de primer ciclo enriqueciendo su léxico a través del trabajo de los sinónimos y antónimos en el texto de Rubén Darío “Canción de otoño en primavera” cuya versión musical puede escucharse en el siguiente enlace, en una versión de Paco Ibañez:

<http://antologiapoeticamultimedia.blogspot.com.es/search/label/Rub%C3%A9n%20Dar%C3%ADo>

El trabajo será muy sencillo, ya que consistirá en escuchar la canción mientras se lee el poema (dictado o fotocopiado) que tendrá subrayadas las palabras que cambiaremos para realizar cada uno sus dos versiones personales del poema. La primera versión será la versión de los sinónimos y deberemos sustituir cada palabra subrayada por otra de significado similar. A continuación, realizaremos la versión de los antónimos sustituyendo cada palabra por otra de significado opuesto. Finalmente se reunirán el grupos de cuatro o cinco alumnos, elegirán las dos mejores versiones de cada grupo e intentarán cantarlas al resto de la clase.

Propuestas para segundo ciclo:

- Asimilación de contenidos. Gramática. Sustantivos y adjetivos. Canción sobre el poema “Campo” de Federico García Lorca.

Esta propuesta didáctica pretende la asimilación y consolidación de los contenidos teóricos, en este caso de dos categorías gramaticales: sustantivo y adjetivo. Para ello aplicaremos los principios de la intertextualidad músico-

literaria con el poema “Campo” de Federico García Lorca, cuya versión musical en estilo flamenco podemos escuchar en el siguiente enlace:

<http://antologiapoeticamultimedia.blogspot.com.es/search/label/Federico%20Garc%C3%ADa%20Lorca>

Podemos proporcionar a los alumnos una fotocopia con el texto del poema o bien realizar un dictado (dada la brevedad y sencillez del poema) teniendo en cuenta que en este texto dejaremos huecos en blanco en los lugares correspondientes a los sustantivos y adjetivos. Antes de realizar esta actividad, los contenidos teóricos deben ser adecuadamente repasados para que los alumnos recuerden las diferencias entre sustantivos y adjetivos. Una vez aclarada la parte teórica, les propondremos esta actividad práctica y motivadora para reforzar la asimilación de contenidos. En primer lugar escuchamos la canción y simultáneamente leemos el texto del poema, deben estar muy atentos para rellenar las palabras que faltan. Nuevamente hemos comenzado creando un clima de expectación y concentración previo al trabajo. A continuación, leerán el poema en voz alta para asegurarnos de que todos han rellenado apropiadamente los huecos. Una vez realizado esto, trabajarán por parejas para identificar cuáles de esas palabras son sustantivos y cuáles adjetivos respectivamente, clasificándolos en dos columnas. También pueden clasificarse los sustantivos según su tipo (común, propio, individual, colectivo, concreto, abstracto, contable o incontable). Finalmente, leeremos el poema y escucharemos la canción e irán uniendo en el texto con una flecha cada adjetivo con el sustantivo al que acompaña. De este modo reforzamos sus aprendizajes teóricos de una manera participativa, motivadora y cooperativa a través de la intertextualidad y la interdisciplinariedad.

- Léxico y vocabulario. Campo semántico. Texto poético. Mis primeros tropos.

En esta propuesta didáctica pretendemos trabajar simultáneamente el desarrollo del léxico y la producción literaria del género poético. Para ello nos basaremos en los conceptos de “tropo” y “campo semántico”.

Tropar en términos musicales consiste en añadir algo nuevo y diferente a una obra musical ya existente, esta reelaboración puede ser musical o textual. Nosotros utilizaremos la técnica de tropar canciones para que empiecen a escribir sus primeros poemas. Simplemente se trata de proponerles una canción conocida por ellos para cambiarle la letra y escribir un texto totalmente diferente sobre la misma estructura métrica. Este trabajo les acerca de forma intuitiva a la creación poética y puede complementarse con el desarrollo del vocabulario si les explicamos el concepto de “campo semántico” y les proponemos que cada uno escriba su letra para la canción basándose en un campo semántico (ya sea la naturaleza, los animales, las estaciones, los oficios, etc.) Después se ponen en común las creaciones poéticas y pueden recitarlas o incluso intentar cantarlas por grupos.

Propuestas para tercer ciclo:

- Escritura creativa. Texto narrativo. Relatos musicales.

Uno de los objetivos prioritarios de esta propuesta didáctica radica en proveer a nuestros alumnos de recursos que les ayuden a desarrollar sus propias creaciones literarias originales, estimulando su imaginación y su confianza en sus propias capacidades pero también dotándoles de sentido analítico que les permita estructurar textos coherentes a partir de los más diversos estímulos. En esta línea hemos desarrollado la siguiente propuesta sobre los relatos musicales.

El elemento esencial del relato es la sucesión de acontecimientos protagonizados por los personajes. Estos acontecimientos suelen sucederse según una estructura básica (generalmente, introducción, nudo y desenlace) Una vez que los alumnos han asimilado la estructura básica del relato, se les propone una audición que presente varios cambios significativos de dinámica, textura o timbre. La idea es que los alumnos se inspiren en la música para escribir un relato, pero sobre todo teniendo presente la idea de estructura: a un cambio musical debe corresponder un cambio en el desarrollo del relato. De este modo, no solo estimulamos su capacidad de concentración y escucha activa, sino que afianzamos en ellos la coherencia estructural y analítica.

- Asimilación de contenidos. Gramática. Sujeto y predicado. Reconstrucción de la canción. “Era un niño que soñaba” de Antonio Machado.

Esta es una intervención didáctica muy sencilla y eficaz para desarrollar la comprensión lectora, la capacidad de razonar y de realizar asociaciones. Consiste básicamente en entregar a los alumnos el texto del poema “Era un niño que soñaba” de Antonio Machado en fragmentos desordenados. Los alumnos, por grupos, deberán ordenar el texto reconstruyendo el poema. Después escuchan la canción (puede escucharse la versión de Paco Ibáñez en este enlace:

<http://antologiapoeticamultimedia.blogspot.com.es/2006/08/era-un-nio-que-soaba.html>

Para comprobar que han reconstruido correctamente el texto y a continuación deben fragmentarla de nuevo separando ordenadamente las oraciones y copiarlas en su cuaderno señalando en ellas el sujeto y el predicado.

### **Conclusiones**

Como conclusión queremos señalar que la aplicación de técnicas intertextuales e interdisciplinares como parte de la educación literaria resulta sumamente enriquecedor en todos los niveles de primaria, mejora la capacidad de concentración y la motivación académica del alumnado, desarrollando sus capacidades de atención, comprensión, asociación y creación, fomentando su sensibilidad estética y artística, mejorando su autoestima, su cooperación en el trabajo en equipo y su integración social.

### **Referencias bibliográficas**

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

Kristeva, J. (1989). *Semiótica I*. Madrid: Espiral.

Plett, H. F. (Ed.) (1991). *Intertextuality*. Berlín-Nueva York: Walter de Gruyter.

- Guerrero, P. (2008). *Metodología de investigación en Educación literaria. (El modelo ekfrástico)*. Murcia: D.M.
- Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Caro, M. T. (1996). *La escritura del otro*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Caro, M. T. (2006). *Los clásicos redivivos en el aula (modelo didáctico interdisciplinar en educación literaria)*. Murcia: Universidad de Murcia.



# ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ALUMNOS DE PRIMARIA DESDE PERSPECTIVA LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA

Lidia Pellicer García

*Universidad Católica San Antonio*

## 1. INTRODUCCIÓN

Las competencias relacionadas con el manejo de las nuevas tecnologías constituyen, de acuerdo con los presupuestos de Bolonia, aspectos clave en la formación de los futuros profesionales, pues se han revelado imprescindibles en el mundo laboral de las sociedades contemporáneas.

La Escuela ha de dar respuesta a las necesidades que plantea esta sociedad cambiante proporcionando algunas claves que permitan a los maestros desenvolverse en los nuevos espacios de interacción y desarrollar las habilidades lingüísticas electrónicas.

En este trabajo nos proponemos evaluar la página web de Ejercicios de Gramática de Juan Manuel Soto (<http://www.indiana.edu/%7Ecall/lengua.html>) para demostrar tanto la validez de la utilización de este recurso como un complemento pedagógico de la enseñanza y aprendizaje de español para extranjeros en centros de Educación Primaria, como la necesidad de las aportaciones de las TIC a las actividades humanas y, por lo tanto, a las actividades en el mundo educativo, como señala Marqués (1998: 41-46), siendo éstas las siguientes: 1. Fácil acceso a todo tipo de información. 2. Instrumentos para el proceso de datos. 3. Canales de comunicación inmediata. 4. Almacenamiento de grandes cantidades de información. 5. Automatización de tareas. 6. Interactividad. 7. Homogeneización de códigos y 8. Instrumento cognitivo potenciador de capacidades mentales y contribuidor al desarrollo de nuevas formas de pensamiento.

Para realizar dicha evaluación seguiremos la ficha propuesta por Dudeney (200) vehiculada por los siguientes apartados: descripción,

estudiantes destinatarios, contenidos, aprendizaje activo, motivación, facilidad de uso: presentación y funcionalidad, actualización.

## 2. EVALUACIÓN DEL RECURSO TECNOLÓGICO

### 2.1. Resumen

#### 2.1.1. Descripción

La red es un recurso material para la enseñanza y aprendizaje que debe ser usada pedagógicamente como un procedimiento metodológico más en el currículo de ELE, esto es, no podemos servirnos de recursos de una manera improvisada y sin preparación previa.

Por tanto, a la hora de evaluar una página web hemos de preguntarnos en primer lugar si las actividades en ella propuestas pueden ser usadas de manera significativa, de acuerdo con la consecución de unos objetivos y unas destrezas establecidas *a priori*.

¿Qué tipo de capacidades a adquirir en los alumnos de español como LE hallamos en esta página web? Nos encontramos ante un recurso tecnológico basado en la práctica del conocimiento y en el enfoque funcional de las habilidades lingüístico-comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) en aras de que los alumnos extranjeros adquieran la Competencia en Comunicación lingüística en lengua castellana y sean capaces de comunicarse de forma eficaz en las diversas esferas de la actividad sociocultural (Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, artículo 3. LOE, artículo 22).

Dicha práctica del conocimiento se estructura en la presente página en tres grandes bloques: “Gramática”, “Ejercicios” y “Cultura”, esto es, reglas gramaticales, práctica controlada, producción interactiva orientada a que los alumnos practiquen el habla, la escucha, la lectura y la escritura en contextos determinados.

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

A este respecto apuntan Zabala y Arnau:

Sabemos que para ser competente en todas las actividades de la vida es necesario disponer de unos conocimientos (hechos, conceptos y sistemas conceptuales), aunque éstos no sirven de nada si no los comprendemos ni somos capaces de saberlos utilizar. Para ello debemos dominar un gran número de procedimientos (habilidades, técnicas, estrategias, métodos...) y, además, disponer de la reflexión y los medios teóricos que los fundamenten (Zabala y Arnau, 2007: p. 59).

La enseñanza basada en la práctica del conocimiento supone, pues, trabajar por competencias; hecho que conlleva dos conceptos: la transposición didáctica y el enfoque funcional.

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

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

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

La transposición didáctica requiere, en conclusión, de un enfoque funcional. Según Cassany, Sanjuan y Sanz (2007), Prado Aragonés (2004) y Martín Vegas (2009), entre otros, cuatro son las principales características de este enfoque didáctico funcional: visión descriptiva de la lengua: la lengua se enseña como la utilizan los hablantes; presentación y aprendizaje de varios

modelos lingüísticos: dialectos y registros: la lengua es heterogénea, tiene modalidades dialectales, niveles de formalidad y de especialidad variados; utilización de materiales reales: lo que se enseña en clase es lo que se usa en la realidad. Estos materiales suelen utilizar varias tipologías textuales, siendo las más conocidas las basadas en los ámbitos de uso así como en las funciones; atención a las necesidades comunicativas del alumno: cada alumno tiene necesidades comunicativas distintas, por tanto tiene funciones y recursos lingüísticos diferentes.

### *2.1.2. Estudiantes destinatarios*

¿A quiénes van dirigidas estas capacidades? A un colectivo de estudiantes de Educación Primaria con nivel intermedio en español, cuya lengua materna sea la inglesa, que, en su mayoría y desde un punto de vista cognitivo, se encuentre en pleno desarrollo de la etapa operacional formal donde ya se realicen procesos de conceptualización abstractos, como señala Piaget (1986).

Estamos, por tanto, ante aprendientes que ya han alcanzado una madurez lingüística en español hallándose, consecuentemente, en una etapa donde lo sustancial es la idea, el juicio, el pensamiento. De ahí que en esta página web se realicen actividades sobre el conocimiento descriptivo de cómo son las cosas fomentando la creatividad de las opiniones e ideas sobre diversos temas.

Una vez descrita la metodología comunicativa de este recurso tecnológico así como los destinatarios a quienes va dirigido, procedemos, siguiendo los criterios de Dudeney (2000), a la evaluación de los detalles estructurados de la siguiente forma: contenidos, aprendizaje activo, motivación, facilidad de uso (presentación y funcionalidad) y, por último, actualización.

## **2.2. Detalles**

### *2.2.1. Contenidos*

¿Qué tipo de contenidos ofrece esta página web? A continuación analizaremos los contenidos de cada uno de los bloques anteriormente especificados.

•En primer lugar nos encontramos con los bloques “Gramática” y “Ejercicios”, seccionados ambos en seis áreas: “Reglas”; “Ejercicios”; “Consultas”; “Programas”; “Herramientas” y “Enlaces”.

Reglas. Tres subapartados vertebran esta sección de explicaciones gramaticales: 1. “Explicaciones por el autor”; 2. “Otras explicaciones publicadas” y 3. “Explicaciones en otras páginas”. Todas ellas unidas por cuatro características: a) Transmisión del conocimiento; b) Lengua vehicular fluctuante entre el español y el inglés (como puede comprobarse desde la página principal cuyo título es “The Spanish Call Project”), de ahí que los destinatarios deban poseer la lengua inglesa como lengua materna; c) Ejemplificación-Traducción de aquello explicado tanto en español como en inglés).

Además, un nuevo bloque de contenidos asoma en esta sección: la

Ortografía, de ahí la denominación del bloque (Gramática y Ortografía),

aunque la explicación gramatical es lo más desarrollado.

Ejercicios. De nuevo, tres secciones asoman en este apartado: 1. “Gramática”; 2. “Lectura” y 3. “Vocabulario”. En esta ocasión, la lengua vehicular es el español, pese a que varios de los títulos de los enlaces estén en inglés. Los aprendientes deben practicar el conocimiento recibido y ejemplificado tanto en inglés como en español focalizando la funcionalidad de la lengua así como la eficacia de efectuar tareas en diversos contextos movilizándolo al mismo tiempo de forma eficaz e interrelacionada conocimientos, habilidades y actitudes.

Consultas. Oportunidad de consulta de dudas lingüísticas con expertos en la materia a través de tres enlaces relevantes y útiles como son el Servicio de consultas de la Real Academia Española, Español Urgente (Agencia EFE) y el Servicio de Información sobre la Lengua (SIL) con docentes de la Universidad de Salta (Argentina). Pese a la eficacia de estos enlaces, el autor no resuelve dudas directamente, como especifica él mismo.

Programas y Herramientas. Instrumentos de innovación y de consulta de dudas.

Enlaces. Instrumentos para la investigación.

- En segundo lugar, aparece el bloque de “Cultura” seccionado en seis áreas: “Literatura”; “Grupos”; “España”; “Latinoamérica”; “Recursos” y “Correo”.

Literatura. Presencia de libros de diferentes géneros como herramientas para la práctica funcional del contenido.

Grupos. Foros de temática variada a propósito del concepto cultura desde una perspectiva internacional.

España. Foros, imágenes y textos sobre cultura española.

Latinoamérica. Foros, imágenes y textos sobre la cultura latinoamericana.

Recursos y Correo. Destinados a la innovación y a la consulta de dudas.

Estamos, pues, ante contenidos lingüísticos y literarios que son proyectados y aprendidos mediante la práctica y que ofrecen al alumno extranjero un escenario educativo sobre la Lengua y Literatura castellana en el que efectuar tareas de forma eficaz activando habilidades lingüístico-comunicativas que lo harán competente como ser social.

### 2.2.2. Aprendizaje activo

Como se ha dicho, el eje vertebrador de la presente metodología tecnológica es el “saber para saber hacer”, de modo que lo funcional, la práctica, el uso... son los conceptos focalizados para el usuario de español como LE. Siguiendo con el análisis de esta página web, vamos a describir aquellas estrategias educativas que constituyen la concreción de la presente metodología

Gramática y “Ejercicios”. En este bloque nos encontramos con distintos tipos de actividades relacionadas con dos contextos: gramatical y comunicativo.

#### 1. Contexto gramatical

- Actividades de comprensión, en las que el alumno practica la lectura de explicaciones de contenidos lingüísticos.

- Actividades de identificación, a través de las que el alumno practica tanto lectura como la escritura localizando reglas gramaticales que deberá proyectar por escrito de forma correcta en determinadas oraciones.

Ambas actividades se incluyen en la sección de “Gramática”.

## 2. Contexto comunicativo

En este contexto accedemos, en primer lugar, a la sección denominada “Lecturas” donde el alumno encuentra textos completos en aras de practicar el conocimiento a través de las siguientes estrategias educativas:

- Actividades de presentación, el alumno antes de leer el texto debe responder a una serie de preguntas de opinión sobre el desarrollo posible de la lectura. A modo de ejemplo destacamos las siguientes extraídas de la obra “Una mujer en apuros” localizadas en “Lecturas paso a paso” del Centro Virtual Cervantes: (Es una conversación telefónica) “¿Quién crees que llama: un hombre o una mujer? ¿A quién: a un hombre o a una mujer? ¿Qué relación imaginas que hay entre ellos?”.

Como vemos, el usuario aprendiente continúa desarrollando las habilidades de la lectura y escritura pero orientadas a su competencia en comunicación lingüística.

- Actividades de lectura, en las que los usuarios-aprendientes tan sólo hacen una acción: leer un texto en el que la palabra se intercala con la imagen y con un subrayado en rojo de palabras nuevas a aprender.

- Actividades de comparación. Una vez finalizada la lectura, el alumno debe responder a una serie de preguntas de postlectura. En este caso y siguiendo con el ejemplo anterior, se le pide al alumno que compare la historia creada por él, al responder las preguntas iniciales, con su historia para que opine sobre sus preferencias.

- Actividades de identificación significativa. Tras acceder al contenido semántico, los alumnos deben identificar aspectos gramaticales específicos en el texto ofrecido por la web cuyo contexto ya es conocido no sólo por la lectura y las actividades señaladas, sino también por la presencia de una ficha de la obra que esta página incluye dentro de la actividad.

Dentro de este contexto auténtico en el que la lengua es concebida como un instrumento vivo de comunicación, nos encontramos con la última sección de este bloque de “Gramática” y “Ejercicios” en la que el énfasis se pone en el “Vocabulario”, pues los alumnos deben estudiarlo y practicarlo en relación a sus connotaciones encontradas en las obras textuales en las que yace.

Cultura. La estructuración de esta sección desarrolla el aprendizaje activo mediante dos tipos de actividades señaladas por Fernández Pinto (2002):

- Actividades de observación, en las que se presentan imágenes a fin de aprender características culturales ¿Dónde encontramos este tipo de actividad? Por un lado, en la proyección de los vídeos literarios localizados en la sección de “Literatura”, donde pueden encontrarse los contenidos literarios y, por otro, en las secciones de “España”, “Latinoamérica” y “Recursos”, mediante los que se accede a la visualización y lectura de la cultura española en toda su extensión. La comprensión oral, pues, es la destreza más trabajada, aunque también la escrita.

- Actividades de práctica activa, que permiten producir y reconocer la lengua de manera libre o semicontrolada (sin intervención o con intervención parcial del profesor). Todo ello sucede en los foros abiertos sobre la cultura española localizados en la sección de “Grupos”, como ya vimos. El alumno practica la producción y la comprensión escrita interactiva de manera flexible y con libertad de elección de tema a discutir mediante un *feedback* inmediato.

Por tanto, estamos ante un aprendizaje que puede calificarse como activo, productivo, participativo, flexible, interactivo y, consecuentemente, pedagógico. Otro adjetivo etiquetador de este aprendizaje de español sería, siguiendo con la evaluación, el de motivador.

### 2.2.3. Motivación

La práctica del contenido gramatical y literario se realiza de forma motivadora para el alumno mediante las siguientes estrategias:

En el bloque de “Gramática” y “Ejercicios”, como ya analizamos, se traspa el umbral de la abstracción, localizada también en cualquier libro de texto, para acceder a ejercicios de lectura y vocabulario novedosos, extraños, diferentes y, por tanto, motivadores para el aprendiente. La estructuración encontrada en “Lecturas paso a paso” del Centro Virtual Cervantes en cualquiera de los textos es un ejemplo de lo que venimos diciendo, ya que todas las obras son presentadas de la siguiente forma:

1. Imagen de la obra a color en medio de la pantalla.
2. Cuatro pestañas acompañadas de cuatro iconos:



- ❖ Antes de la lectura: preguntas de creación subjetiva (imaginación).
- ❖ Ficha técnica de la obra.
- ❖ Contexto.
- ❖ Después de la lectura: identificación gramatical y comparación con las historias producidas por los alumnos.

El diseño novedoso, la imagen y la pregunta creadora son estrategias para la motivación del alumno.

Por otro lado, en el bloque de “Cultura” la motivación se activa de dos formas diferentes; en primer lugar, a través de la proyección visual de los contenidos literarios. En segundo lugar, la proyección cede paso a la interacción, activada mediante los foros de cultura española donde los alumnos pueden participar ejerciendo su pensamiento crítico-reflexivo en sus intervenciones realizadas con estudiantes de español de otros países.

Con todo, estamos ante un aprendizaje activo y motivador. No obstante, ambas características son activadas, también, gracias a la facilidad de uso de la página web evaluada.

#### *2.2.4. Facilidad de uso: presentación y funcionalidad*

Nos encontramos una página web en la que la descarga se produce con facilidad; dicha página es, también, atractiva pues cada bloque está provisto de color a gran escala. El acceso a cada bloque es fácil de averiguar, no obstante los aprendientes tendrán que recibir por parte del profesor una serie de clases introductorias para homogeneizar los conocimientos digitales dentro de la heterogeneidad del aula. Además, el profesor antes de que los alumnos trabajen con este recurso tecnológico complementario, deberá comprobar la funcionalidad de todas las páginas, ya que no todas se abren con facilidad, teniendo una alternativa preparada en caso de que emerjan problemas técnicos.

### **3. CONCLUSIÓN Y RESULTADOS**

La utilización de este recurso web supone la práctica del conocimiento, esto es, la formación por medio de las competencias como eje vertebrador del

proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lengua y la Literatura castellana a través del uso de las habilidades lingüístico-comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), siendo las competencias relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura, y las estrategias de mejora de la expresión y comprensión oral y escrita, las más valoradas, según se expresa en el Libro Blanco de Magisterio (ANECA, 2005), dentro de las competencias docentes específicas para ayudar a alcanzar a los alumnos los objetivos del área de Lengua del Currículo para los 4 perfiles profesionales (maestro, director, inspector y agentes sociales),

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

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

Como señalan Zabala y Arnau (2007), se trata de que la formación inicial y permanente en las profesiones experimente el salto del “saber por saber”, al “saber para saber hacer”. El proceso de enseñanza aprendizaje debe focalizarse en el aprendizaje de unos conocimientos para poder ser aplicados, esto es, que los procedimientos, habilidades, estrategias, actitudes y valores se conviertan en objeto de la educación, de forma que los alumnos adquieran las competencias imprescindibles para el desarrollo personal, interpersonal, social y profesional (Perrenoud, 1997).

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

Así pues, los nuevos espacios de aprendizaje electrónico que se van abriendo exigen innovaciones inminentes en el planteamiento pedagógico de las acciones formativas que tenemos hasta estos momentos.

Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje ofrecen oportunidades ineludibles para el desarrollo de proyectos basados en metodologías de enseñanza-aprendizaje y trabajo cooperativo y debemos aprovecharlas.

La utilización de este recurso supone para el docente la consecución de las ocho situaciones para el uso de la red en el aula de ELE señaladas por Juan (2001b: 27): 1. Obtener información y acceder a materiales reales. 2. Favorecer los intereses del individuo frente al grupo. 3. Procesar la información y trabajar con ella. 4. Adaptarse a las necesidades cognitivas del estudiante. 5. Fomentar los mecanismos de interacción y comunicación. 6. Complementar lo trabajado en el aula. 7. Enriquecerse culturalmente. 8. Prestar mayor atención a las destrezas de producción.

#### 4. BILIOGRAFÍA CONSULTADA

- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA.
- Cassany, D., Sanjuan, M.L. y Sanz, G. (2007). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.
- Dudeney, G. (2000). *The Internet and the Language Classroom*. Cambridge: CUP.
- Fernández Pinto, J. (2002). *¡ELE con Internet! Internet paso a paso para las clases de E/LE*. Madrid: Edinumen.
- Juan, O. (2001b). *La Red como material didáctico en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école. Pratiques etenjeux pédagogiques*. Paris: ESF.
- Martín Vegas, R. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Mendoza Fillola, A. y Álvarez Méndez, J. (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL.
- Mendoza Fillola, A. y Briz Villanueva, E. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Prentice Hall.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

# EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS ELECTRÓNICAS: PROPUESTA DE ACTIVIDAD DIDÁCTICA EN *WHATSAPP* PARA PRIMARIA

Lidia Pellicer García, Celia Berná Sicilia  
(Universidad Católica San Antonio de Murcia)

## Introducción

Los mecanismos y formatos semióticos han sufrido en los últimos años, sobre todo a partir de la década de los 90, una auténtica revolución y han abierto nuevas vías en las formas de contar las cosas. El auge tecnológico ha permitido la implantación del texto electrónico –un nuevo registro lingüístico con rasgos específicos–, cuya andadura como nueva forma de comunicación no ha hecho más que comenzar (Cassany, 2003).

Gracias al surgimiento de canales alternativos que han sido auspiciados por las nuevas tecnologías como el *chat*, el correo electrónico o los foros, se han multiplicado las posibilidades de comunicación escrita. En este contexto cambiante, parece obligado que la escuela dé respuesta a las nuevas necesidades de la sociedad proporcionando las claves que permitan a los alumnos desenvolverse sin problemas en los nuevos registros electrónicos.

El objetivo de este artículo es estudiar las características interactivas y las alteraciones de escritura que ofrece el texto *on-line* en la aplicación de mensajería móvil multiplataforma *WhatsApp Messenger*, utilizando una metodología funcional-comunicativa. Sobre la base de los rasgos definitorios de la redacción instantánea, nos proponemos diseñar una propuesta de actividad para la ampliación de la competencia comunicativa y la competencia digital de los alumnos de 6º de Primaria a través del desarrollo de textos *on-line*.

El planteamiento de esta actividad está en consonancia con el marco legal vigente del área de Lengua castellana y Literatura, según el cual los alumnos deben adquirir un saber reflexivo sobre las prácticas comunicativas necesarias para vivir en la sociedad del siglo XXI. De acuerdo con la ECI/2211/2007, el uso social de la lengua y el desarrollo de las habilidades de expresión y

comprensión oral y escrita en contextos sociales significativos es el eje en torno al cual se articula el currículo.

La actividad diseñada en este trabajo permitirá, asimismo, que los alumnos/as cumplan con la que pasa por ser una de las finalidades esenciales de la Educación Primaria (artículo 3, Orden ECI/2211/2007): la adquisición de habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como el desarrollo de habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad. Por tanto, la metodología didáctica de este artículo será, siguiendo el segundo principio metodológico (artículo 8, Orden ECI/2211/2007), fundamentalmente comunicativa, activa y participativa, a partir de las tecnologías de la información (principio metodológico 4, artículo 8, Orden ECI/2211/2007; artículo 4, Objetivo i, Orden ECI/2211/2007).

### **El enfoque funcional**

La actividad de comunicación escrita a través de la aplicación WhatsApp que nos proponemos diseñar se desarrolla en el marco de la lingüística funcional. Frente a la perspectiva tradicional sobre la educación lingüística enseñada desde un enfoque gramatical, en el que lo importante era la estructura de la lengua desde una perspectiva abstracta, el enfoque funcional emerge en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas con un propósito específico: la implantación de una metodología comunicativa. A partir de ese momento, la lengua comienza a enseñarse para ser usada, para comunicarse (Austin, 1990 y Miquel y Sans, 1992).

El enfoque funcional sigue, como señala Cassany (1990), la tradición de los métodos nocional-funcionales de L2 desarrollados en Europa en los años sesenta con influencias de la filosofía del lenguaje (Wittgenstein, Austin, Searle, etc.), de la sociolingüística y de la didáctica.

Según Cassany (1990), cuatro son las principales características de este enfoque didáctico: visión descriptiva de la lengua: la lengua se enseña como la utilizan los hablantes; presentación y aprendizaje de varios modelos lingüísticos: dialectos y registros: la lengua es heterogénea, tiene modalidades dialectales, niveles de formalidad y de especialidad variados; utilización de materiales reales: lo que se enseña en clase es lo que se usa en la realidad.

Estos materiales suelen utilizar varias tipologías textuales, siendo las más conocidas las basadas en los ámbitos de uso así como en las funciones; atención a las necesidades comunicativas del alumno: cada alumno tiene necesidades comunicativas distintas, por tanto tiene funciones y recursos lingüísticos diferentes.

Teniendo en cuenta estas características, nos adentramos en el análisis de la escritura en los nuevos medios de comunicación y, en concreto, en la aplicación de mensajería móvil *WhatsApp Messenger*, pues será esta herramienta de comunicación electrónica la que usaremos para ampliar la competencia comunicativa de los alumnos de Primaria.

### **Alteraciones del lenguaje en la era tecnológica**

El escenario lingüístico está sufriendo una mutación constante impuesta por sus usuarios (Parrilla, 2008) mediante su capacidad de inventar y reinventar el lenguaje (Morala, 2001 y Yus, 2001). Particular relevancia ha adquirido la continua urdimbre de intercambios lingüísticos masivos entrelazados en los nuevos medios de comunicación generados por la informática (*chat, msn, foros...*) y la telefonía móvil (SMS, *WhatsApp*), pues estos soportes expresivos alternativos han generado nuevas modalidades lingüísticas.

Por ello, antes de dar paso a la propuesta de actividad didáctica en *WhatsApp* que hemos diseñado, es preciso determinar cuáles son los rasgos lingüísticos específicos que se atribuyen a los nuevos formatos de redacción electrónica.

En esta trama comunicativo-lingüística, nos encontramos ante una realidad que se impone: el empleo cotidiano de nuevos códigos léxicos y ortográficos en los intercambios de comunicación escrita electrónica.

Para poder desenvolverse dentro de las nuevas fórmulas expresivas—como la mensajería instantánea— se exigen distintas habilidades, ya que los mensajes escritos presentan algunas alteraciones con respecto a los modelos de escritura tradicional y transitan por los derroteros de lo que se ha convenido en llamar “nueva oralidad”.

El marcado carácter oral de los textos electrónicos ha sido puesto de manifiesto en numerosas ocasiones (Castro, 2012: 135; Parrilla, 2008). Los mensajes electrónicos constituyen habitualmente híbridos entre oralidad y escritura, pues, aunque son textos escritos, se rigen en buena medida por los parámetros que

regulan la comunicación oral (espontaneidad, comunicación inmediata, estructuración sencilla, carácter efímero, coloquialidad, importancia de los aspectos no verbales, etc.).

En este sentido, Parrilla, siguiendo a Araújo e Sà y Melo, afirma que:

(...) se trata de un uso deliberadamente informal, económico y creativo, con el objetivo de hacer la comunicación más expresiva, más atractiva, más flexible, más lúdica e incluso más elocuente; un uso deliberadamente coloquial, que captura algunos elementos de la oralidad y que se apropia de ellos en un proceso dinámico, creador y desafiante, revelador de una identidad efusiva que se expande en y por la comunicación (Parrilla, 2008: 132).

Por otro lado, además del marcado carácter oral, la literatura especializada suele diferenciar otros dos aspectos clave dentro del nuevo *código web*: el hipertexto y la interactividad.

La interactividad se caracteriza por tres características esenciales (Bettini y Colombo, 1995: 17): la pluridireccionalidad del deslizamiento de las informaciones, el papel activo del usuario en la selección de las informaciones requeridas y un particular ritmo de comunicación (tiempo real/inmediatez).

El hipertexto, por su parte, constituye la estrategia discursiva mayoritariamente empleada para la difusión de contenidos y mensajes en la Red. Las fronteras de los textos electrónicos se estiran gracias a la inserción de hiperenlaces. Los vínculos que jalonan la escritura en Internet individualizan la ruta de acceso a la información, pues es sobre el usuario sobre el que recae la responsabilidad de configurar el significado final del contenido transferido.

Es preciso advertir, en este sentido, que la técnica hipertextual ha ido sufriendo modificaciones a lo largo del tiempo hasta desembocar en lo que hoy se conoce como comunicación hipermediática o multimedial. Los modos discursivos que acoge la Red en la actualidad adoptan mayor complejidad al mostrar una hibridación entre distintos códigos. El hipermedia, que resulta de la evolución del hipertexto, se define, así, específicamente como “una forma de expresión donde convergen medios audiovisuales de diversos tipos articulados en una interfaz que permite la interacción con el usuario” (Torres, 2007: 152).

La concurrencia de diversos signos y códigos dentro de los nuevos formatos comunicativos crea un lenguaje mixto y plural que va más allá de lo



estrictamente lingüístico y que facilita la decodificación desambiguada de los mensajes transmitidos.

### **La comunicación instantánea**

Dentro de los nuevos medios de comunicación masiva que posee el hombre para interactuar, destaca el *WhatsApp Messenger*. Se trata de una aplicación de mensajería móvil multiplataforma que sustituye a los SMS y funciona a través del plan de datos de Internet existente en los dispositivos móviles. Las estrategias usadas por los usuarios en este tipo de aplicación son las siguientes.

A pesar de que la comunicación electrónica posee los rasgos comunes que hemos señalado, es preciso advertir que los textos electrónicos siguen sus propias convenciones gráficas en función de las características del soporte en el que se lee y se escribe” (Gómez, 2007: 158).

La comunicación instantánea, dentro de la dentro de la cual quedaría englobada la transferencia de información a través de mecanismos como el chat, los SMS o la mensajería instantánea mediante aplicaciones como *WhatsApp* o *BBM*, constituye un formato que permite el intercambio de textos y datos entre dispositivos –ordenadores, tabletas, teléfonos– por parte de dos o más usuarios en tiempo real.

Este tipo o subgénero de escritura electrónica está condicionado por dos variables esenciales (Castro, 2012: 134): constreñimientos temporales: la urgencia o premura a la hora de confeccionar los mensajes; constreñimientos técnicos: la dificultad para escribir en teclados de tamaño reducido.

Las limitaciones temporales y técnicas determinan las propiedades específicas que, según Castro (2012: 134 y ss.), se asocian al código escrito presente en este tipo de formatos: extensión y tiempo de lectura, normas de etiqueta tácitas o escritas, uso de un lenguaje simplificado, utilización de emoticonos y *emojis* y ortografía adaptada.

Así, a la hora de ofrecer una adecuada redacción de los textos a través de herramientas de mensajería instantánea, debemos tener en cuenta los siguientes principios:

<b>Rasgos de la redacción en las herramientas de comunicación instantánea</b>	
1)	Ha de primar la concreción para favorecer la fluidez y la rapidez de la interacción.
2)	Es preciso mostrar respeto por la <i>netiqueta</i> : el código tácito asumido por los usuarios que regula las buenas prácticas para la conversación electrónica.
3)	Conviene emplear emoticonos y <i>emojis</i> . Actualmente, los operadores móviles y muchas otras herramientas de comunicación instantánea poseen un amplio catálogo de este tipo de signos. Se trata de elementos que se han convertido en imprescindibles en la redacción electrónica, pues se encargan de suplir algunas de las carencias de la comunicación escrita relacionadas con los aspectos no verbales (entonación, gestos, signos kinésicos y proxémicos, etc.). De este modo, los emoticonos y los emojis se erigen en instrumentos esenciales que favorecen la correcta interpretación de los mensajes y del propósito comunicativo perseguido por el emisor. Además, es preciso advertir que su utilización también puede redundar en un incremento de las potencialidades expresivas de los mensajes.
4)	El lenguaje se simplifica: emulando los rasgos propios de la comunicación oral, las construcciones sintácticas se tornan más sencillas, al tiempo que se suprimen elementos léxicos y gramaticales y se emplean abreviaturas, acrónimos y onomatopeyas.
5)	Existe una mayor permeabilidad en la aplicación de las normas ortográficas, pues se trata de un tipo de comunicación en el que se suele dar prioridad al contenido frente al continente. Hay una relajación acusada en el empleo de las tildes y de las reglas de puntuación en pro de la inmediatez. Además, la desaparición de los puntos, comas, signos de interrogación o de las tildes -solo matizada en el mejor de los casos por la posible ambigüedad del mensaje- se ve favorecida también por las características técnicas del teclado en los teléfonos móviles, pues no hay acceso directo a los signos de puntuación y acentuación.

Tabla 1. Rasgos de la redacción en las herramientas de comunicación instantánea. Fuente: elaboración propia, siguiendo los principios de Castro (2012).

### **Propuesta de actividad comunicativa en *whatsapp***

Conforme a los principios generales que regulan la conversación electrónica y de acuerdo con los presupuestos recogidos en la Orden ECI/2211/2007 por la que se establece el currículo de Primaria, hemos diseñado una actividad educativa en el área de Lengua castellana y Literatura que pretende promover la adquisición de la variedad diafásica utilizada en registros electrónicos. El

objetivo esencial es ampliar y enriquecer la competencia lingüística de los alumnos de 6º de Educación Primaria, así como su competencia digital.

Con todo, para el desarrollo de la actividad, los rasgos de lenguaje simplificado y ortografía adaptada propios de la redacción electrónica serán, en cierta medida, matizados, pues creemos que la laxitud con la que se aplica en estos contextos la preceptiva ortográfica y la simplificación del lenguaje a veces puede provocar la ininteligibilidad de los mensajes y obstaculizar, por tanto, la comunicación.

La actividad didáctica propuesta consiste en la creación de un grupo en la aplicación *WhatsApp* en el que se incluya a toda la clase y al maestro. El grupo se denominará, por ejemplo, “El tablón del aula de 6º”. Se trata de una práctica que se desarrollará a lo largo de todo el curso. Cada semana un alumno será el encargado de anunciar al resto del grupo las tareas que deben realizarse durante el fin de semana con objeto de que todos traigan el trabajo hecho al inicio de la semana.

A continuación, detallaremos las competencias básicas, la metodología y los objetivos y contenidos específicos que pretende alcanzar esta actividad didáctica.

<p>Competencias básicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia en comunicación lingüística.</li> <li>• Tratamiento de la información y competencia digital.</li> <li>• Autonomía e iniciativa personal.</li> <li>• Competencia social y ciudadana.</li> <li>• Competencia para aprender a aprender.</li> </ul>
<p>Objetivos específicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar en distintas situaciones de comunicación y utilizar el registro adecuado en el intercambio comunicativo a través de <i>WhatsApp</i>.</li> <li>• Comprender y producir textos <i>on-line</i> conforme a sus rasgos definitorios (uso de emoticonos, hipertextualidad, abreviaturas, etc.) y de acuerdo con las normas de interacción dialógica propias de estos contextos.</li> <li>• Reconocer las características lingüísticas de la escritura electrónica.</li> <li>• Identificar las alteraciones de la escritura de <i>WhatsApp</i>.</li> <li>• Familiarizar a los alumnos con los entornos conversacionales electrónicos.</li> <li>• Valorar las nuevas formas de comunicación escrita y percibir las como fuente de riqueza lingüística.</li> </ul>
<p>Contenidos específicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en distintas situaciones de comunicación y empleo del registro lingüístico que se ajusta a los intercambios</li> </ul>

<p>(Bloques de contenido: Hablar, escuchar, conversar; leer y escribir; la lengua y sus hablantes)</p>	<p>comunicativos que se efectúan través de <i>WhatsApp</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión y producción de textos <i>on-line</i> conforme a sus rasgos definitorios (uso de emoticonos, hipertextualidad, abreviaturas, etc.) y de acuerdo con las normas de interacción dialógica propias de estos contextos.</li> <li>• Reconocimiento de las características de la comunicación electrónica.</li> <li>• Identificación de las alteraciones de la escritura de los textos de <i>WhatsApp</i>.</li> <li>• Familiarización con los entornos conversacionales electrónicos.</li> <li>• Valoración de las nuevas formas de comunicación escrita y percepción de las mismas como fuente de riqueza lingüística.</li> </ul>
<p>Metodología</p>	<p>La metodología que emplearemos será eminentemente activa, participativa y flexible. El enfoque metodológico es eminentemente grupal. Para desarrollar la actividad, procederemos del siguiente modo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) El maestro crea un grupo en <i>WhatsApp</i> e invita a todos los alumnos a participar en él.</li> <li>2) Se establece un responsable semanal para encargarse de comunicar a través de la aplicación móvil al resto del grupo las tareas que es preciso realizar durante el fin de semana. El orden establecido quedará, además, fijado en el calendario del aula.</li> <li>3) Se explican en dos o tres sesiones de carácter teórico-práctico cuáles son las características principales de los nuevos medios de comunicación escrita y las normas que rigen la conversación electrónica en <i>WhatsApp</i>.</li> <li>4) El responsable de cada semana envía mensajes a sus compañeros informando de las tareas que es preciso realizar durante el fin de semana y animándoles a que las hagan.</li> <li>5) Los compañeros responden y pueden plantear preguntas al responsable si tienen alguna duda respecto a cuál es el trabajo que hay que desarrollar.</li> </ol>

Tabla 2. Ficha de consecución de competencias básicas, objetivos y contenidos específicos y metodología de propuesta de actividad educativa.

Fuente: elaboración propia.

La evaluación de esta actividad se efectuará, por su parte, a través de unas sencillas fichas de registro con escala Likert que se completarán para cada uno de los alumnos.

Alumno:	Fecha:				
	1	2	3	4	5
<b>Ítems</b>					
1. Partipa en las situación comunicativa y se adecua al registro electrónico.					
2. Comprende y produce textos on-line (usa emoticonos y abreviaturas, es conciso, emplea hipertextualidad, etc.).					
3. Respeta las normas de interacción dialógica en la conversación electrónica.					
4. Reconoce los rasgos de la comunicación electrónica.					
5. Identifica las alteraciones de escritura de los textos de <i>WhatsApp</i> .					
6. Está familiarizado con el entorno de conversación electrónica que ofrece <i>WhatsApp</i> .					
7. Valora las nuevas formas de comunicación y entiende que constituyen una fuente de riqueza lingüística.					

Tabla 3. Ficha de registro de evaluación. Fuente: elaboración propia.

Asimismo, a final de curso se propondrá a los alumnos la coevaluación grupal de la actividad valorando los ítems y criterios señalados en las fichas de registro y comprobando cuál es su nivel de satisfacción y motivación con respecto a su participación en ella.

### Conclusiones

Las herramientas de comunicación electrónica desarrolladas en los últimos años han inaugurado nuevas formas de interacción y han alterado los mecanismos y rutinas expresivas de la escritura tradicional. El nuevo código *web* ha desarrollado una nueva variedad diafásica –el registro electrónico– que se caracteriza, como hemos señalado, por la interactividad, la hipertextualidad y por un marcado carácter oral, además de por algunos rasgos específicos como el uso de abreviaturas, el empleo de emoticonos y *emojis* o la utilización de un lenguaje simplificado y de una ortografía adaptada.

La Escuela no puede quedar atrás y ha de dar respuesta a las necesidades que plantea esta sociedad cambiante proporcionando algunas claves que permitan a los alumnos comprender y construir textos electrónicos. En este sentido, a través de la aplicación de una metodología funcional-comunicativa y de acuerdo con la normativa legal vigente, el área de Lengua castellana y Literatura debe proponer contenidos y actividades que favorezcan la

adquisición de una competencia lingüística integral y holística que posibilite que alumnos sean capaces de desenvolverse en distintas esferas de la vida social y en contextos privados, públicos, familiares y escolares.

La actividad didáctica en *WhatsApp* propuesta en este trabajo se enmarca en este contexto lingüístico-tecnológico y se orienta específicamente hacia la consecución de objetivos como la participación en situaciones de comunicación electrónica utilizando el registro apropiado, el reconocimiento de las características de los textos *on-line*, la familiarización con entornos conversacionales electrónicos o la valoración de las nuevas formas expresivas como fuente de riqueza lingüística.

El planteamiento de actividades que sigan esta misma línea metodológica facilitará que la Escuela se adapte a los nuevos retos comunicativos que plantean las sociedades del siglo XXI, orientando a los alumnos hacia la adquisición de las competencias necesarias para interactuar en todos los contextos en los que puedan verse inmersos.

### **Referencias bibliográficas**

- Araújo e Sá, M. y Meló. S. (2003). "Del caos a la creatividad: los chats entre lingüistas y didactas". *Estudios de lingüística del español*, ELiES.
- Bettini, G. y Colombo, F. (1995). *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Austin, J (1990). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2003). "Escritura electrónica", *Cultura y Educación*, 15 (3), pp. 239-251.
- Cassany, D. (1990). "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita". *CL &E: Comunicación, lenguaje y educación*, vol., 6, 1990, 63-80.
- Castro, X. (2012). "Mensajería instantánea" En Tascón, M. y Cabrera, M. (2012). *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, pp. 131-143.
- Domínguez, C. (2002). "Los mensajes de texto a móviles y la enseñanza de la lengua española", en *V Congreso de Lingüística General*. Universidad de León, León, 5-8 de marzo de 2002. Disponible en

<http://www3.unileon.es/dp/dfh/LG/D.html#Domínguez> [consultado el 10 de diciembre de 2012].

España. Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria. BOE n.173, viernes 20 de julio de 2007, pp. 31487- 31566.

Gómez, A. (2007). "La ortografía del español y los géneros electrónicos" *Comunicar* 29, pp. 157-164.

Morala, J. (2001). Entre arrobas, eñes y emoticones. *II Congresso da Língua Espanhola*, en [http://cvc.cervantes.es/obref/congreso/Valladolid/ponencias/nuevas\\_fronteras\\_del\\_español/4\\_lengua\\_y\\_escritura/morala\\_j.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/congreso/Valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_español/4_lengua_y_escritura/morala_j.htm) [consultado el 12 de diciembre de 2012].

Miquel, L. y Sans, N. (1992). *Gramática e interacción. Actes del Primer Congrés Internacional sobre l'Ensenyament de Llengües Estrangeres*, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Parrilla, E. (2008). Alteraciones del lenguaje en la era digital. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, vol., 16, 131-136.

Torres, C.R. (2007). "Hipermedia como narrativa web. Posibilidades desde la periferia". *Signo y Pensamiento*, 50, pp. 148-159. Recuperado en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/860/86005010.pdf> [consultado el 5 de diciembre de 2012].

Yus, F. (2001). "Ciberpragmática: entre la compensación y el desconcierto". Ponencia presentada en el II Congreso de la Lengua Española. Valladolid, octubre de 2001. Disponible en <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=42> [consultado el 15 de diciembre de 2012].

