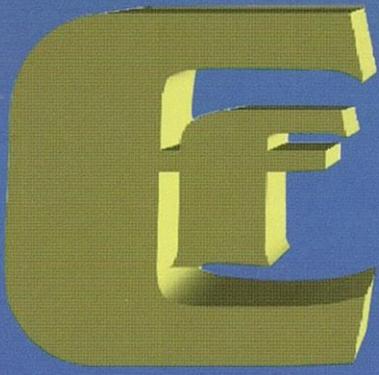


Número 2
abril 2000



Educación y Futuro

REVISTA DE INVESTIGACIÓN
APLICADA Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

DIDÁCTICA DE LA LENGUA

Una clase abierta para el aprendizaje de las Lenguas

La comprensión de los textos como una experiencia reflexiva

De dónde viene y a dónde va la animación a la lectura

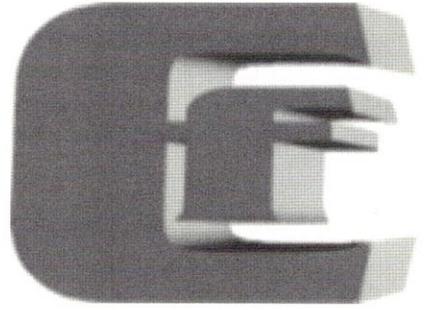
Biblioteca escolar y hábito lector

Taller de lectura y escritura

El teatro a escena o cómo programar la actividad teatral

Jugar con el lenguaje. Técnicas de expresión oral y escrita

CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR DON BOSCO



Didáctica de la Lengua

c educación y f uturo

REVISTA SEMESTRAL

E-mail: futuro@olemail.com

Equipo Directivo

Director: Manuel Risco González
Redactora Jefe: Marian García-Rivera

Consejo de Redacción

Goyi Martín Martín
Ángel Martín Pérez
Antonio Sánchez Romo

Consejo Asesor

Dra. D^a. M^a Pilar Andrés Vela
Directora del C.E.S. Don Bosco

Dr. D. José Luis Carbonell Fernández
Ministerio Educación y Cultura

Dr. D. Benjamín Fernández Ruiz
Universidad Complutense de Madrid

Dr. D. José Luis García Garrido
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Dr. D. José Manuel Prellezo García
Universidad Pontificia Salesiana. Roma

Dr. D. Sergio Rábade Romeo
Universidad Complutense de Madrid

Dra. D^a Enrica Rosanna
Pontificia Facultad de Educación. Roma

Secretario: Rafael Pablos Martín

Maquetación y diseño: Felipe Bandera de la Riva

Corrección lingüística: M^a Isabel Fernández Blanco

Traducción en este número: Miriam Fernández de Caleyá

EDITA: CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN "DON BOSCO"

SUSCRIPCIONES: CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR "DON BOSCO"

Dos números al año: Semestral

España: 3.000 pts

Extranjero: 27 Euros

DIRECCIÓN: Centro de Enseñanza Superior "Don Bosco". C/. María Auxiliadora 9. 28040 - Madrid
Tfn: 91 450 04 72. FAX: 91 450 04 19. E-mail: eudonbosco@mad.servicom.es

Depósito legal: 4384-99

Impresión: Edebé. Paseo San Juan Bosco, 62. 08017- Barcelona



ESTUDIOS Y ARTÍCULOS

- UNA CLASE ABIERTA PARA EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS 7
Sonsoles Fernández
- LA COMPRESIÓN DE LOS TEXTOS COMO UNA EXPERIENCIA REFLEXIVA 9
Emilio Sánchez Miguel
- DE DÓNDE VIENE Y A DÓNDE VA LA ANIMACIÓN A LA LECTURA 45
Montserrat Sarto
- BIBLIOTECA ESCOLAR Y HÁBITO LECTOR 53
Kepa Osoro Iturbe

MATERIALES

- TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA 69
Eusebio Delgado y Núria Espasa

EXPERIENCIAS

- EL TEATRO A ESCENA O CÓMO PROGRAMAR LA ACTIVIDAD TEATRAL . 93
Marian García de Rivera Hurtado
- JUGAR CON EL LENGUAJE. TÉCNICAS DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA 101
Antonio Sánchez Romo

VENTANA ABIERTA

- AL MUNDO 115
- AL MUNDO ACADÉMICO 117
- AL COMPROMISO SOCIAL 119
- A LA COMUNIDAD EDUCATIVA 122

LIBROS

- RECENSIONES 127
- NOTAS DESCRIPTIVAS 132

Bien podemos poner en el frontis de este segundo número de Educación y Futuro una densa frase de Lévi - Strauss en *Tristes Tropiques*: "Quien dice hombre dice lenguaje, y quien dice lenguaje dice sociedad". Una tríada inseparable, cuyo centro ocupa el lenguaje. No hay novedad: desde Aristóteles cabe definir al hombre como el animal de la palabra; y también desde Aristóteles calificamos al hombre como animal social. De ahí que, en este diálogo que pretendemos tener en nuestra revista con los educadores, saltemos a la palestra con el tema de la lengua como asunto social.

En su larga historia, con inicios que se pierden en lo desconocido, la humanidad ha multiplicado las palabras y las ha multiplicado en una pluralidad inabarcable de lenguas. Ahora bien, dentro de esa pluralidad, cada uno de nosotros, desde niños, hemos sido acunados en el seno de una lengua determinada. Una lengua que comenzamos a aprender entre caricias familiares, una lengua que luego hemos enriquecido en la complejidad de las relaciones y comercio social. Por eso, lo que empezó siendo cuna, se convierte, cuando somos adultos, en nuestra casa cultural. Nacemos a la cultura en un lenguaje y en ese lenguaje nos instalamos como en nuestra casa. Si se me permite el remedo de la frase bíblica, en el lenguaje somos, vivimos y nos movemos. Al fin y al cabo, el hombre, como animal esencialmente simbólico, debe habitar en el universo simbólico más importante: el lenguaje.

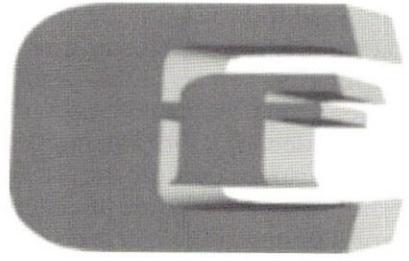
¿Cuidamos la lengua como nuestra casa cultural, como el mundo simbólico en que nos expresamos y comunicamos? Se impone un toque de atención: da la impresión de que algunos enemigos están poniendo sitio a esa casa y a ese mundo: la invasión de la cultura de la imagen, la recesión de los hábitos lectores, la pereza expresiva en sociedades refractarias al esfuerzo... todo ello está conduciendo a la depauperación en el uso habitual de la lengua. Esto tiene visos de tragedia cultural, ya que la encarnación de nuestro pensamiento en el lenguaje es el instrumento básico en el trato con la realidad y en el dominio humano de ella. Lo que no sabemos decir, simplemente no lo sabemos.

Desde la palabra, como símbolo fundamental, entramos en relación con los otros, y con la palabra manejamos y ordenamos los objetos, aunque no los tengamos en presencia. Y los manejamos atendiendo a la clasificación de los objetos que cada lengua posee y nos impone. Dicho técnicamente, nuestro lenguaje categoriza nuestro mundo.

Por eso, aparte de nuestra lengua materna, podemos y debemos acceder a nuevas visiones del mundo con el aprendizaje de otras lenguas. En efecto, aparte del valor instrumental de otras lenguas de manifiesta importancia en nuestras sociedades, ello supone un enriquecimiento personal al que ninguna persona culta puede renunciar. Cuidemos la lengua como cuidamos nuestra casa, con preocupada atención a nuestro modo de hablar y con el recurso irrenunciable a la lectura; pero no renunciemos tampoco a poseer una segunda mansión en el conocimiento de otras lenguas. Seremos personas con más plenitud y riqueza.

Sergio Rábade

* Profesor emérito de Filosofía en la Universidad Complutense de Madrid y Director del C.E.S. Don Bosco.



UNA CLASE ABIERTA PARA EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS

Estudio: **Sonsoles Fernández***

RESUMEN

Subrayamos de nuestro título el concepto de "Clase abierta" para el aprendizaje de idiomas, queriendo significar con ello una metodología abierta a las necesidades del aprendiz, abierta a la realidad de un nuevo siglo, abierta a la comunicación y abierta a la responsabilidad. Aprender lenguas hoy es una necesidad que no se cubre en muchos casos por la dificultad que ello supone; nos preguntamos por la adecuación de nuestros métodos de enseñanza y después de repasar los métodos tradicionales y estructurales desembocamos en el enfoque comunicativo y en la metodología del trabajo por "tareas", metodología que vehicula nuestra propuesta de "clase abierta" y de clase como espacio donde son posibles los intercambios lingüísticos auténticos.

ABSTRACT

Our title highlights the concept of 'Open class' for language learning, by which we mean a methodology open to the needs of the learner, open to the reality of a new century, open to communication and to responsibility. The learning of languages today is a need that, on many occasions, is not covered by the difficulty it supposes; we question the adequacy of our teaching methods and after reviewing the traditional and structural methods, we come to the communicative approach and to methodology involving "tasks", a methodology that channels our proposal of the "open class" and of the classroom as a physical space where authentic linguistic exchange is possible.

APRENDER LENGUAS, HOY, UNA NECESIDAD

Nuestro espacio vital ha diluido sus límites y nada ya en el mundo nos es completamente ajeno: por nuestras calles deambulan gentes de todos los países, encendemos la TV y llegamos a los lugares más lejanos, cambiamos de canal y nos aparecen personas con gestos familiares que hablan en otra lengua distinta a la nuestra, decidimos hacer un viaje y en pocas horas nos encontramos en otras calles, en otras ciudades en otros países, con otra lengua, buscamos un trabajo y

* Doctora en Filología Románica (UCM) y especializada en la enseñanza/ aprendizaje de la Lengua Española. Además de su pasada trayectoria docente en el CES "Don Bosco" ha sido Asesora Lingüística en la Consejería de Educación en Roma (Italia) y en la actualidad desempeña ese mismo cargo en Lisboa (Portugal).

las posibilidades nos llevan a cualquier parte del mundo. Ya no somos los pueblerinos que consideran que lo suyo es lo único y lo mejor; al empezar el segundo milenio somos ciudadanos del mundo y el pasaporte de esa ciudadanía es el aprendizaje de otras lenguas. Para salir al paso de esta realidad, desde hace un par de décadas, organismos como el Consejo de Europa defienden el derecho comunitario de dominar otras lenguas, además de la materna y facilitar así el entendimiento y la comunicación más allá de nuestras fronteras. La didáctica de las lenguas hoy tiene que abrirse a esta realidad y no quedarse encerrado entre las paredes de una clase o las páginas de un diccionario.

¿Es difícil aprender lenguas?

En condiciones normales, todos estamos capacitados para aprender lenguas y sin embargo los resultados son, con frecuencia, deficientes. Fue S. Krashen quien llamó, especialmente, la atención sobre ese fallo cuando planteó la dicotomía adquisición - aprendizaje: después de constatar que los aprendices que habían dedicado varios años a estudiar una lengua, eran incapaces de resolver situaciones de comunicación en esa lengua, concluía que aquello que se aprende no llega a automatizarse como adquisición¹. Aunque las tesis que planteaba este autor hayan sido superadas, no cabe la menor duda de que, en su momento, funcionaron como un acicate para replantearse los métodos de aprender lenguas, de forma que pudieran servir a su objetivo de posibilitar la comunicación. Sin embargo, siguen siendo muchos los aprendices que continúan verificando en sí mismos esa incapacidad para entender y expresarse, cuando al viajar a otro país intentan poner en práctica la lengua estudiada.

Como profesores, ante esa situación, lo primero que debemos hacer es cuestionarnos la adecuación de nuestros métodos, preguntarnos si nuestros planteamientos metodológicos posibilitan o no el uso real de la lengua estudiada. Desde esa perspectiva, vamos a repasar brevemente cómo se han enseñado y se enseñan las lenguas extranjeras y a qué tipo de necesidades sociales responde cada método.

1. ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Los diferentes enfoques en la enseñanza de lenguas no son modas sino que responden a las características socioculturales de cada período y a las sucesivas aportaciones de las diferentes ciencias implicadas: lingüística, psicolingüística, sociolingüística, pragmática y didáctica. No nos vamos a detener en todos los métodos que han ido surgiendo a lo largo de los últimos años sino apenas a los enfoques estructuralista y comunicativo²; antes, sin embargo, nos referiremos brevemente a los métodos tradicionales, previos a los dos grandes movimientos que copan este medio siglo.

1.1. Métodos tradicionales

Los métodos de "gramática - traducción" han perdurado, de forma general, hasta los años cincuenta y responden a las siguientes características:

Público meta

Un análisis de la sociedad nos lleva a comprobar que las personas que necesita-

ban aprender lenguas extranjeras era una minoría, una elite culta que incluía en su formación la lectura de los textos literarios de las grandes lenguas de cultura.

Concepción de la lengua

Ha posibilitado la creación de textos extraordinarios dignos de ser conocidos.

Objetivo

Poder leer los textos clásicos que se han producido en cada lengua.

Proceso de aprendizaje y metodología

El aprendizaje se apoyaba en un proceso deductivo con una metodología semejante a la aplicada para la enseñanza de las lenguas muertas: se partía de la memorización de los paradigmas y reglas gramaticales que se aplicaban después en ejercicios; del mismo modo se memorizaba el vocabulario con su equivalente en la lengua materna para posibilitar la traducción de los textos literarios. Todas estas actividades tenían el objetivo, como hemos señalado, de llegar a leer los textos literarios, lo que conllevaba algunos conocimientos de historia y literatura y suponía un ejercicio mental de deducción y aplicación de reglas.

Obviamente, no se pretendía el poder llegar a comunicarse en la lengua estudiada, ya que esa demanda social no existía, por lo que no se pueden valorar los métodos tradicionales con los criterios actuales; sí que se puede afirmar que su aplicación hoy resultaría absolutamente obsoleta, no sólo por los cambios sociales, sino también por las fecundas aportaciones que se han originado durante este medio siglo en relación con el aprendizaje de las lenguas.

1.2. Enfoque estructural

Los métodos audiolinguales y situacionales nacen a raíz de la segunda guerra mundial, decaen a partir de los años setenta; con variantes llegan hasta nuestros días. Se fundamentan en los exhaustivos análisis estructuralistas de los sistemas de las lenguas que posibilitan un estudio contrastivo de las semejanzas y diferencias interlinguales. Se plantea como hipótesis que donde existen diferencias el aprendizaje va a resultar más dificultad y que los errores de los aprendices se deben a interferencias de las lenguas de partida. Apoyados en el conductismo, como teoría psicolingüística, pretenden la automatización de estructuras y la creación de hábitos, convencidos que de ese modo se evitarán los errores. Estas dos importantes corrientes, el estructuralismo y el análisis contrastivo en lingüística y el conductismo en psicología se aúnan para crear los métodos estructurales, que con gran optimismo fueron considerados, en su momento, como la panacea en el aprendizaje de las lenguas. Sintetizamos sus características:

Público

En un primer momento se tiene en mente un grupo que necesita aprender rápidamente lenguas con objetivos militares; la fuerte inversión que se lleva a cabo para la investigación, elaboración de materiales didácticos y formación del profesorado posibilita la aplicación de estos métodos a un público mucho más general, entrando así en todos los niveles escolares.

Concepción de la lengua:

La lengua es un conjunto abstracto de estructuras regidas por un sistema de reglas fonológicas, morfológicas y sintácticas; el estudio del significado queda excluido porque todavía no ha alcanzado rango científico, así como todo lo que es producción contextualizada. Recordemos la dicotomía estructuralista entre lengua y habla; lo que subyace en estos métodos es la lengua, no el habla, es el sistema abstracto, no la producción contextualizada.

Teoría del aprendizaje:

Conductista; el lenguaje como toda conducta se aprende por la reiteración de la cadena: estímulo, respuesta, refuerzo, formación de hábitos correctos. El error es intolerable porque crea malos hábitos y para que no llegue a producirse es necesaria la repetición de la previsible estructura problemática hasta su automatización.

Objetivo:

Control y producción correcta de las estructuras fonéticas y gramaticales de la lengua. Predominio de la lengua oral.

Metodología

Diálogos inventados y manipulados para integrar la estructura que se va a estudiar. Repetición del diálogo.

Baterías de ejercicios en los que se repite la estructura en cuestión, para adquirirla mecánicamente .

Los años setenta marcan el declive de los métodos estructurales y ello por varias razones:

- No consiguen su objetivo de evitar los errores; recordemos que se presumía que éstos se debían a interferencias de la lengua materna y que, para evitarlos, el método proponía la mecanización correcta de esas estructuras "difíciles"; las investigaciones empíricas llevadas a cabo, en este momento, demuestran que los errores debidos a interferencias de la LM son sólo un pequeño porcentaje, por lo que se escaparían siempre a estos métodos, los errores de "desarrollo", en los que entran en juego otros mecanismos generales del aprendizaje de las lenguas.³
- La mecanización de estructuras se apoya sólo en aspectos formales sin tener en cuenta la función comunicativa de esas frases, ni los contextos y registros en que se producen, con lo que el resultado es un lenguaje vacío de significado y, en la mayor parte de las veces inadecuado.
- El proceso de aprendizaje que sustenta estos métodos, el conductismo, niega la capacidad creativa humana para construir la lengua y no explica cómo un niño o un aprendiz de lenguas puede llegar a entender o producir frases que no había oído antes nunca. (Chomsky, 1959)

Con todo, aunque el enfoque estructural en la didáctica de las lenguas haya sido superado, es indiscutible que ha aportado avances importantes, tanto en lo que se refiere al análisis del sistema de la lengua, cómo en lo relacionado con técnicas

de aprendizaje que se pueden seguir aplicando en determinados momentos, aunque nunca como proceso único. Como señalábamos para el método tradicional, seguir en la actualidad con métodos estructurales, significaría dar la espalda a nuestra realidad social y las aportaciones derivadas de la psicolingüística, sociolingüística, de la pragmática, así como de los estudios específicos sobre adquisición de lenguas y los propios de las ciencias de la educación.

1.3. Enfoque comunicativo

A partir de los años setenta, empiezan a aparecer alternativas metodológicas que pretenden superar los límites del enfoque estructural, adaptarse a los cambios de la sociedad y aprovechar las aportaciones de las diferentes ciencias implicadas. En los EE.UU. se ponen en práctica el Código Cognitivo, el Enfoque Natural, el Método de Respuesta Física Total, el Método Silencioso, el Aprendizaje Comunitario y la Sugestopedia. En Europa los esfuerzos se concentran en el Enfoque Comunicativo, que da un giro espectacular a la enseñanza de las lenguas y que, a pesar de lo revolucionario, ha ido ganando adeptos hasta el día de hoy. La realidad social en que nace este enfoque es la Comunidad Europea, donde la movilidad y los contactos entre los países exige el conocimiento de las lenguas de los estados miembros para posibilitar la comunicación. Justamente, esa necesidad refuerza el concepto de la lengua como comunicación, que se va a convertir en el eje en torno al cual se integrarán las fecundas aportaciones relacionadas con el aprendizaje de las lenguas. Resumimos los principios de este enfoque, así como su dinámica metodológica:

Público

El aprendizaje de las lenguas se ha democratizado y, en consecuencia, el público al que se dirige el EC es amplio y variado: cualquier persona que pueda ver y oír en su televisor los programas de otros países, los turistas, los inmigrantes, todos los que por razones de estudio, profesionales, o interés personal se trasladan a otro país o prevén contactos con hablantes de otras lenguas.

Concepción de la lengua

La lengua es sobre todo un medio de comunicación. A partir de Chomsky(1957) se pone el acento en el aspecto creativo del lenguaje. No se trata de repetir unas frases dadas, sino de ser capaz de formar todas las frases posibles de una lengua (competencia lingüística). Con Hymes (1972) se enriquecen los estudios del lenguaje como fenómeno social y se amplía el concepto de competencia: aprender una lengua es no sólo llegar a reconocer o producir todas las frases posibles de la lengua, sino el llevarlo a cabo en una situación de comunicación determinada (competencia comunicativa). La teoría lingüística amplía su campo de trabajo para incorporar el estudio del uso del lenguaje (Searle, 1969 Halliday 1973) y llegar a hacer de ello una ciencia lingüística más, la Pragmática.

Teoría del aprendizaje:

Superada la concepción conductista, se pone el acento en un proceso cognitivo de construcción creativa que se apoya, por un lado, en la capacidad innata para aprender la lengua y, por otro, en la exposición a la lengua concreta, con la que se empieza a interactuar; a partir de las situaciones de comunicación en las que se ve

involucrado, el aprendiz va formando sus propias hipótesis, contrastándolas, rechazándolas o afirmándolas hasta llegar a interiorizarlas; los errores -inevitables y necesarios- son las marcas más evidentes de esa evolución que va pasando por una serie de etapas o "interlenguas" hasta llegar a la lengua meta.

Objetivo:

Desarrollo de la competencia comunicativa o capacidad de interactuar lingüísticamente en las diferentes situaciones de comunicación. La competencia comunicativa engloba las subcompetencias gramatical, textual, pragmática (ilocutiva y sociolingüística) y estratégica. (Canale y Swain 1980, Bachman, 1990)

Metodología:

Se provocan situaciones comunicativas que respondan a las necesidades de los aprendices; a partir de ellas y de un lenguaje auténtico, se seleccionan los recursos necesarios, "se negocia el significado", se interactúa con los compañeros y se descubren progresivamente los usos y funcionamiento de la lengua. Se potencian las estrategias del aprendiz para aprender, y en el proceso se prevén las tareas que posibilitan la comunicación.

La dinámica de la clase debe:

Responder a las necesidades comunicativas del aprendiz (para qué aprende la lengua, qué necesita, qué le interesa)

- Provocar la necesidad de comunicarse en esa lengua, en situaciones concretas relacionadas con los propios intereses.
- En esa situación cuestionarse: qué se necesita comprender, decir, para qué, a quién, con quién se interactúa, cómo, qué recursos se necesitan.
- Proporcionar materiales auténticos y contextualizados relacionados con la situación planteada para observar y descubrir los exponentes adecuados.
- Favorecer el descubrimiento e interiorización y conceptualización progresiva de los recursos lingüísticos necesarios y suficientes para comunicarse.
- Posibilitar la interacción-ensayo, primero de una forma más controlada y luego más libre, siempre en situaciones de comunicación verosímiles.
- Poner el énfasis en el significado más que en la forma, en los procesos más que en los contenidos.
- La progresión viene dada por la necesidad y rentabilidad de las funciones y exponentes lingüísticos, no por la "facilidad" o "dificultad", o por la organización clásica de las gramáticas.

Los errores son necesarios para aprender. La corrección nunca debe inhibir el proceso comunicativo en el que se construyen las hipótesis sobre cómo funciona la lengua.

Las situaciones didácticas deben favorecer la comunicación y adaptarse a la tarea que se propone (parejas, pequeño grupo, gran grupo) y el profesor cumplirá sobre todo el papel de motivador a la comunicación y al aprendizaje de los alumnos.

Las actividades comunicativas se caracterizan por:

- intercambiar información nueva y favorecer la interacción,
- proponer la utilización real de la lengua,
- centrarse en el significado -en lo que se quiere comunicar-,
- realizarse con lenguaje auténtico,
- respetar los mecanismos de interacción (cooperación, negociación, información nueva, coherencia, pertinencia, etc.)
- cumplir el propósito comunicativo (qué se hace con lo que se lee, se escucha, se escribe)

Uno de los primeros desarrollos del enfoque comunicativo es el método nocio-funcional (Wilkins, 1972). Los "Niveles Umbrales" realizados bajo los auspicios del Consejo de Europa (Van Ek, 1975, Slagter -para el español- 1979) ofrecen las bases para la programación de cursos nocio-funcionales; se detienen, en primer lugar, en describir las necesidades lingüísticas de los alumnos (viajar, estudiar en otro país, realizar intercambios comerciales...) y a partir de ahí prevén las situaciones en las que se necesitará utilizar la lengua (en una estación, en el trabajo, en una fiesta ...). En esas situaciones se preguntan para qué (funciones) se usa la lengua (pedir una información, realizar una propuesta, mostrar acuerdo o desacuerdo, responder a una invitación,...) y ofrecen un amplio elenco de funciones; para cumplir esas funciones es necesario contar con ciertas nociones (léxico referido a objetos, acciones, cualidades, etc.) y se necesitan además unas formas gramaticales y toda una serie de exponentes lingüísticos, propios del código que se utilice -oral o escrito-. Las unidades didácticas de los métodos nocio-funcionales suelen girar en torno a una o varias funciones y la capacidad de comprender, expresarse e interactuar adecuadamente en situaciones de comunicación en las que aparezcan esas funciones es el objetivo de cada unidad, objetivo que implica la apropiación de una serie de nociones y exponentes.

El cambio en relación a toda la metodología anterior es copernicano, no sólo porque los programas han dejado el hilo conductor de la gramática para girar en torno a las funciones, sino sobre todo porque el objetivo final es llegar a comunicarse de verdad en la nueva lengua, lo que implica una dinámica en la clase en la que primen las actividades comunicativas y las que posibiliten esa comunicación.

Retomando nuestro presupuesto de que los diferentes enfoques y métodos que han ido surgiendo no son modas, sino intentos de responder a las necesidades sociales de cada momento, observamos que el enfoque comunicativo es la respuesta para el último cuartel del siglo veinte en el que aprender lenguas se ha convertido en una necesidad no sólo cultural e intelectual sino casi básica para una población amplísima para quienes la vida no esta limitada ya por la sola realidad de su país. Los aprendices de lenguas hoy pueden aprender a comunicarse de verdad.

Con todo no es de extrañar que la puesta en marcha generalizada del enfoque comunicativo haya sufrido la inercia de las técnicas de los métodos anteriores, del pseudoprestigio del profesor-manual de reglas, de las ejercitaciones vacías de significado y del control formal de lo enseñado, prácticas todas ellas que se apartan del objetivo de aprender a interactuar en la LE; en mucho casos, los métodos no-

cio-funcionales han perdido el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa, han conservado un índice funcional, pero la metodología los ha convertido en una lista más de reglas para aprender y repetir; en otros casos, el enfoque comunicativo se ha identificado con el desarrollo de sólo una comunicación básica y en otros se ha confundido con la práctica improvisada en la clase. Todo ello se desvía del presupuesto y también de las líneas ejes del enfoque comunicativo que, sin embargo, continúan vigentes y que continúan mostrando nuevos caminos para conseguir un aprendizaje de las lenguas para la comunicación.

2. REVITALIZACIÓN DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

En la última década han llegado a la didáctica en general y a la de las lenguas extranjeras, en particular, aportaciones muy enriquecedoras provenientes de los estudios sobre adquisición de las lenguas, de las ciencias de la comunicación, de la psicolingüística, de la sociolingüística y de las ciencias de la educación. Nos vamos a detener brevemente en dos aspectos interdisciplinarios: el desarrollo de la interacción comunicativa y la incentivación de la autonomía en el aprendizaje, aspectos que aplicados a la enseñanza-aprendizaje de idiomas van a generar un fuerte movimiento de renovación didáctica. Como aplicación de esta revitalización, nos centraremos últimamente en el modelo del "enfoque por tareas/proyectos.

2.1. Interacción comunitaria

La interacción comunicativa como logro y como proceso

La potencialidad del objetivo del enfoque comunicativo no se agota en los primeros desarrollos de este enfoque y su misma fuerza ha permitido la integración de las aportaciones de los análisis del discurso y de las nuevas ciencias de la comunicación, como la etnometodología, la pragmalingüística y los estudios interaccionistas. Todo ello ha llegado a la clase y ha ilustrado cómo funcionan los procesos de interacción comunicativa y cómo se desarrollan estos procesos, iluminando así la tarea didáctica.

Volvemos al axioma de que la comunicación no tiene lugar si no existe necesidad de comunicar, de que los mecanismos de aprendizaje en la nueva lengua no se activan si no sirven para expresar aquello que interesa, de que no existe progreso si la motivación falla; volvemos a reiterar, así, que el aprendizaje y sus necesidades reales de comunicación son el centro y el motor de todo el proceso didáctico.

Ese es un punto de partida, pero la comunicación es sobre todo un intercambio y esto requiere la participación activa de los interlocutores que negocian el tema, el significado, los turnos de palabra y valoran el efecto de ese contacto lingüístico.

Investigaciones llevadas a cabo tanto en lengua materna como en lengua extranjera han puesto de manifiesto que los avances en la adquisición de la lengua son mucho más notables en los casos en los que se verifican intercambios auténticos de significado, intercambios en los que están presentes no sólo unas formas lingüísticas, sino sobre todo diferentes motivaciones, representaciones del mundo variadas, formas distintas de relacionarse y sobre todo interlocutores que comparten conocimientos o se intercambian informaciones nuevas y en esa interacción construyen los discursos⁴.

Partimos del presupuesto de que, normalmente, fuera de clase, no se habla repitiendo frases de un libro o con frases aisladas, sino que se eligen y se relacionan en "discursos" para establecer contactos sociales, para comunicarse. Ese discurso es el resultado de una serie de decisiones que va tomando cada interlocutor en función de lo que quiere decir, de lo que ya ha dicho y de lo que le queda por decir, en función de lo que su interlocutor sabe, entiende o no entiende en cada situación, es el resultado de una cooperación interpretativa o "negociación del significado", que lleva a la comprensión mutua. Una conversación no está fijada de antemano, sino que en cada momento, el locutor debe elegir entre las varias opciones que se le presentan; se trata de un proceso interactivo y variable que integra no sólo lo que un emisor va diciendo literalmente, -nivel proposicional, sino lo que quiere decir o hacer con la lengua, en un contexto dado, de acuerdo con determinadas convenciones culturales -nivel ilocutorio, más la interpretación del destinatario, que reaccionando puede modificar el ritmo o el sentido del discurso, colaborando en su construcción.

Ser comunicativamente competente es aprender estos procesos y estas convenciones no sólo al tomar la iniciativa, sino también al secundar al interlocutor, al llamar la atención, al elegir el registro y el tono adecuado de acuerdo con los interlocutores, al introducir el tema o la cuestión, al dar y pedir información nueva, al dar y pedir aclaraciones, al tomar la palabra o al cederla, al proponer, justificar, matizar, al dar señales de interés, al integrar temas secundarios, al redirigir al tema principal, evitarlo, cooperar o reaccionar, al dar muestras de comprensión o incomprensión y al cerrar el discurso. ¿Cuáles son esos intereses y necesidades? Viajar, entender a la gente, realizar una entrevista, hablar con clientes extranjeros, seguir programas de TV, estudiar en otro país, entender la letra de las canciones, participar en una reunión, leer libros de la especialidad o de literatura, contestar el correo electrónico, consultar las páginas de Internet ... Al aprender una LE el mundo se amplía y es necesario abrir las puertas de la clase para que todo eso entre en ella.

En clase, para desarrollar esa interacción es necesario crear redes de comunicación auténtica, no basta con simulaciones, porque si no se tiene algo que aportar, de verdad, a los demás es poco probable que el discurso vaya adaptándose al tipo de interlocutores y a sus reacciones: no hablamos igual del mismo suceso, por ejemplo, con la persona que nos acompañaba que si se lo tenemos que contar a un desconocido. Por el contrario, si hacemos tarea de lo que realmente tenemos que preguntar y contar, como ocurre en nuestros intercambios cotidianos, los procesos de interacción, tanto oral como escrita, entran en acción lo que no sucede si nos limitamos a repetir lo que todos hemos leído o la película que acabamos de ver juntos; se trata de que exista la tan nombrada "laguna de información", pero también de que esa laguna de información sea motivadora porque incida sobre los intereses concretos. Si la clase es el lugar donde se va a aprender a comunicarse en la LE, es importante que se convierta en un espacio abierto al "hablar de verdad" y para ello que exista una atmósfera donde esa comunicación sea posible. Es obligado superar aquella situación que relata Domenico Starnone⁵ recordando su vida en el Liceo:

"Hablar, naturalmente hablaba sólo si me preguntaban. Pero era como si hablase otro: el libro, la profesora, mi padre, un compañero que había dicho el día anterior lo mismo que se me estaba preguntando. El rito de hablar 'cuando se es preguntado' no significaba hablar de verdad; significaba haber seguido la lección"

¿ES POSIBLE LA INTERACCIÓN AUTÉNTICA EN CLASE?

Con frecuencia, oímos que la clase no es una situación real y que por tanto no es posible encontrar en ella la "comunicación auténtica", el "lenguaje auténtico", sino apenas, en el mejor de los casos, simulaciones de lo que pasa en la vida real. Ciertamente, la clase no es un aeropuerto, ni un mercado, ni una oficina de trabajo, ni ..., pero la clase sí es real, es donde se reúnen cada día un grupo de personas con experiencias diversas, con personalidades únicas, con nombres personales, con aficiones variadas, con intereses más o menos comunes, con muchas cosas que contar, muchas cosas que descubrir, muchas cosas que soñar, muchas cosas que aprender y muchas cosas que compartir. La clase es un grupo social sumamente rico, donde las redes de interacción son extraordinariamente complejas y contiene, por tanto, todo lo que necesita para vivir, para interactuar, para comunicar y para comunicarse en la lengua que se aprende, sin necesidad de estar siempre simulando y sobre todo, de estar imaginando situaciones extrañas al grupo o repitiendo frases, esas sí, absolutamente irreales. Es necesario abrir las puertas de esas aulas obsoletas de repetición del saber, porque en la clase de lengua extranjera de lo que se trata es de aprender a comunicarse en la nueva lengua.

Los interlocutores en la clase, profesor/a y alumnos cumplen, si se les deja, una serie de papeles acordes con las características de cada integrante y con las necesidades del grupo. Si al entrar en clase no se deja el verdadero yo a la puerta podemos encontrar no sólo estilos cognitivos, educativos, afectivos propios, si no toda una gama de papeles de funciones que pueden hacer que el grupo clase, como cualquier otro funcione como tal: en clase está el/la que sabe más de moda, motos, deportes, cantantes, el estudioso, el distraído, el gracioso, el presumido, el tímido, el que tiene iniciativa, la que tiene un gran sentido práctico, el que ayuda, el que se encarga de ..., la que entiende de aparatos, el que domina el ordenador, la que tiene el libro de ... la película, el que sabe actuar, la que escribe, etc. ¿Por qué no aprovechar todo este potencial para desarrollar la interacción auténtica en la lengua extranjera y dejar que funcionen las redes auténticas de comunicación? Si sólo explicamos estructuras, hacemos ejercicios para afianzar esas estructuras, si el interlocutor es sólo el profesor, si todo debe seguir una línea escolar determinada (oír el diálogo, leer el texto, contestar V/F, practicar el diálogo, aprender una regla...) la lengua extranjera se sentirá como algo extraño a la comunicación y no se facilitará la consecución del objetivo que hemos plasmado en nuestros programas de llegar a ser comunicativamente competentes en la nueva lengua.

La propuesta de trabajo que hacemos al final "el enfoque por tareas/proyectos recoge estos planteamientos y prevé situaciones y actividades de clase donde sea posible el desarrollo de la interacción auténtica y donde se posibilite la autonomía para construir los propios discursos.

2.2. *Hacia la autonomía en el aprendizaje*

El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje o sea de la capacidad de asumir la propia responsabilidad en el hecho de aprender vuelve a recordarnos que el eje de todo el proceso didáctico es el aprendiz. Ello implica arrancar de su propia motivación, atender a sus necesidades de aprendizaje, potenciar que esté activo en el propio proceso, aprenda a aprender y desarrolle todas sus potencialidades. Los fundamentos teóricos de esta línea, si no basta con la sabiduría del refrán chino

"si das un pez a un hombre le das de comer un día, si le enseñas a pescar le das de comer siempre", recogen diferentes aportaciones, especialmente de la psicología humanista, por un lado y de la cognitiva por otro.

La psicología humanista, al centrarse en la persona, ha puesto de manifiesto la importancia de aspectos como el de las propias creencias sobre la capacidad para aprender, el papel de los factores afectivos y de motivación que rodean el aprendizaje, así como el de la propia realización como individuo y como persona en el acto de aprender. Las consecuencias de estos planteamientos alertan sobre cuál es el eje de toda la acción didáctica, que no son ya los programas, ni los profesores, ni la clase, sino el mismo aprendiz, con sus motivaciones, su cultura, sus capacidades y su forma de apropiarse de la realidad; no se trata de que el alumno se convierta en una página en blanco donde el profesor o el método irán escribiendo, ni de que el aprendiz adulto, al sentarse en las sillas de la clase, se infantilice, deje fuera su personalidad y todo su saber hacer y espere a que el profesor le vaya guiando paso a paso; se trata de ser uno mismo aprendiendo la nueva lengua, de integrar todos los nuevos conocimientos en los propios esquemas, de aprovechar todo lo que se es, se tiene, se quiere para seguir aprendiendo; se trata de tener libertad para aprender, en palabras de Rogers, y derecho a aprender equivocándose, que es cómo se aprende de verdad, siempre que seamos conscientes de la equivocación.

Relacionado con todo lo anterior, toda una línea de investigación (Skehan, Duda y Riley, Willing) se preocupa por describir las diferencias individuales de los aprendices -edad, motivación, necesidades, cultura, inteligencia, actitud, personalidad- y las consecuencias de esas diferencias en los estilos de aprendizaje y por tanto en la acción didáctica.

Por otro lado, la psicología cognitiva, al trabajar sobre los procesos que se verifican en el aprendizaje y mostrar las actividades mentales que tienen lugar en ese proceso (Gagné, Bruner, Ausubel, Piaget, Vigosky), ha revolucionado en gran medida la metodología, que estaba volcada en describir los objetivos finales, y ha hecho que se detuviera en los procesos, porque es ahí donde la acción didáctica puede actuar para no entorpecer esos procesos sino para favorecerlos. Así mismo, en la investigación de la adquisición de lenguas extranjeras se ha comprobado que el aprendiz se involucra activamente con una motivación fuerte, formando hipótesis, seleccionando de los datos que tiene a disposición los que necesita para resolver el problema que se le plantea, contrastando sus hipótesis, reelaborándolas, confirmándolas e integrando las nuevas adquisiciones en sus esquemas, para poder utilizarlas después (Ellis, Krashen, Corder, Larsen-Freeman, Chaudron).

Unido a todo ello, una de las líneas de trabajo más sugerentes es el de desarrollo de estrategias de aprendizaje o del aprender a aprender, que pretende llevar al alumno a ser conscientes de sus mecanismos de aprendizaje, a ensayar con otros nuevos, a valorar los más rentables para él y a ponerlos en práctica en clase y fuera de ella, de tal forma que todas sus experiencias se conviertan en aprendizaje.

¿POR QUÉ DESARROLLAR LA AUTONOMÍA EN CLASE?

Las razones que justifican esta opción son las siguientes:

— *Ningún profesor aprende por sus alumnos*

Por mucho que un profesor se empeñe, el hecho de aprender es personal y ello implica querer hacerlo y activar los propios mecanismos de aprendizaje; nadie aprende por los demás ni siquiera una nueva palabra, se aprende cuando se necesita y cada uno sabe cuál es ese momento y, si se está preparado para ello, puede gestionar la mejor forma de hacerlo. Asumir, por tanto, la propia responsabilidad en el hecho de aprender y creer que se es capaz de hacerlo es el primer paso de ese proceso.

— *Aprendizaje activo de descubrimiento*

Asumir esa responsabilidad implica tomar una postura activa para aprender; no se trata ya de esperar pasivamente a que el profesor o libro propongan las cuestiones, la forma de resolverlas y las respuestas; el aprendiz autónomo se arriesga a hacer propuestas, a indagar, a formar hipótesis, a contrastar los hallazgos, a descubrir el funcionamiento y a evaluar los resultados. Esta postura crea una motivación en espiral, dinamiza los mecanismos de aprendizaje y lleva al aprendiz a apropiarse de la lengua de un modo más eficaz y duradero.

— *Diversidad*

La clase es un microcosmos y no hay un rostro igual al otro; de la misma manera se dan cita en ella una riqueza de variables que van desde el diverso ritmo en el aprendizaje, a las diferentes formas de percibir la realidad, pasando por los diferentes estilos cognitivos, las variadas experiencias culturales, sociales, educativas y escolares. Esto significa que no aprendemos todos de la misma manera y que es importante que cada uno, de forma autónoma, tome conciencia de cuál es la forma más rentable para él y la ponga en práctica.

— *No partimos de cero*

Al aprender una L2, no se parte de cero, se poseen muchos conocimientos del mundo, muchas experiencias y se han formado ya unos esquemas determinados de conocimiento. Todo aprendizaje debe tener en cuenta ese bagaje, activarlo y construir sobre él; es necesario aportar lo que se es y lo que se tiene y nadie como el propio interesado puede hacerlo. Por otro lado, las lenguas son un medio de expresión y de comunicación y sólo expresamos y comunicamos lo que tenemos en nuestro haber; si no se cuenta con ello, difícilmente se conseguirán activar los mecanismos de aprendizaje de la lengua. Desarrollar la autonomía es también construir sobre la propia visión de la realidad y contrastarla con la del otro.

— *Aprendizaje con éxito*

Una de las características del aprendiz con éxito es justamente ésta: la capacidad de definir sus necesidades, tener claro sus objetivos, planear su trabajo y ensayar con las estrategias más eficaces. Eso significa ser autónomo.

— *Ampliar el ámbito del aprendizaje*

Desarrollar la autonomía en el alumno es también rentabilizar el aprendizaje; el tiempo y el ámbito de la clase se amplían a todas las experiencias nuevas fuera y dentro de clase, ya que el alumno autónomo es capaz de aprovechar to-

das las ocasiones para aprender la lengua, de replantearse lo aprendido y de adaptarse a los cambios propios de la sociedad actual.

CÓMO DESARROLLAR LA AUTONOMÍA EN LA CLASE DE LENGUA. PREPARACIÓN.

A pesar de todas las ventajas que supone desarrollar la autonomía en el aprendizaje, ésta no se puede imponer; sería un contrasentido. Existen personas más dependientes y otras más independientes y con diverso grado por tanto de apertura a la autonomía. Una primera consideración pues, sería la de no imponer la autonomía y la de posibilitar diferentes grados en la asunción de responsabilidades en relación con el propio aprendizaje. Dicho esto es importante subrayar que tampoco se puede imponer la dependencia y sin embargo esa ha sido la práctica habitual en la escuela y en la clase. De tal modo que en muchos casos no se concibe otra forma de hacer y se rechaza lo contrario por puro desconocimiento y desconfianza en lo nuevo.

Dada esa situación escolar, el desarrollo de la autonomía para aprender, no es espontánea, es necesario frenar la inercia contraria y exige una preparación tanto para los profesores como para los aprendices. Los autores que trabajan sobre el tema (Holec, Dickinson, Wenden, Smyth) apuntan hacia una preparación psicológica y metodológica que pasa por:

- El debate sobre las creencias acerca del hecho de aprender la lengua y acerca de la propia capacidad para aprender de forma autónoma: qué es aprender una lengua, qué significa comunicarse, cómo aprendemos a entender y a expresarnos, las experiencias positivas y negativas de aprendizaje, las propias motivaciones para aprender la lengua, en qué situaciones vamos a utilizar la lengua extranjera y qué necesitamos.
- Debate y cambio sobre los papeles que se atribuyen a profesores y alumnos. El profesor no es no es ya la enciclopedia, que responde y explica todas las dudas y corrige los errores, ni el que decide lo que se hace y cómo se hace, ni el que tiene la última palabra; es la persona que está atenta a las necesidades lingüísticas de sus alumnos, motiva, suscita, confía en su capacidad, da pistas para que ellos mismos induzcan las reglas y resuelvan las dudas, se interesa por cómo lo han hecho y sugiere nuevas formas de hacer; es un atento observador de los procesos de aprendizaje y de la interacción comunicativa, sabe negociar y es capaz de adaptarse a nuevas soluciones, despegándose del libro de texto y de sus prácticas habituales, lo que supone, eso sí, una mayor preparación profesional y una puesta al día en la previsión de materiales que salgan al paso de las necesidades de sus alumnos. El aprendiz, por su lado, no espera a que le den consignas de lo que hay que hacer, cómo y cuándo, sino que se esfuerza, valora sus propias dificultades, solicita ayuda, evalúa los diferentes recursos, asume la responsabilidad de su propio aprendizaje, desarrolla confianza en sí mismo y ensaya con la mejor forma de aprender,
- Reflexión sobre cómo aprendemos cada uno: Desarrollo de estrategias de aprendizaje. Los análisis de los recursos del aprendiz con éxito nos proporcionan un elenco de las estrategias más rentables en el proceso de apropiación de la lengua. Es función del profesor conocerlas e ir proponiéndoselas a sus alumnos. Pero no se puede olvidar que existen, además, una serie de variantes estratégicas nacidas de las diversas tradiciones culturales, de los distintos estilos cog-

nitivos, de las múltiples formas de reconocer la realidad, variantes idiosincrásicas que es importante asumir y activar para favorecer el aprendizaje y posibilitar la autonomía; con frecuencia, los métodos o los profesores planteamos una única forma de hacer, la nuestra, aplicable a toda esa variedad de estilos de aprendizaje, con lo que no sólo no se favorece, sino que se inhibe el desarrollo de los propios mecanismos (S. Fernández, 1996, 1998).

La propuesta del "El enfoque por tareas" que presentamos a continuación asume esta forma de hacer ya que posibilita la atención a la diversidad, la negociación en clase de las posibles formas de llevar adelante la tarea y la asunción por parte de los alumnos de su responsabilidad en la determinación de los objetivos de aprendizaje y en la misma evaluación de lo conseguido.

3. EL ENFOQUE POR TAREAS / PROYECTOS

El trabajo por tareas y proyectos nace en el marco del paradigma comunicativo, del que es una revitalización y asume como procesos claves los dos puntos que hemos desarrollado anteriormente: el desarrollo de la interacción auténtica y la activación de estrategias de aprendizaje que llevan hacia la autonomía en el aprendizaje. Surge así como una propuesta metodológica muy enriquecedora, además de estimulante para alumnos y profesores.

Dentro de la filosofía del enfoque comunicativo, asume como objetivo, el desarrollo de la competencia comunicativa o la capacidad de interactuar lingüística y culturalmente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, integrando para ello todas las habilidades necesarias. Sin renunciar a los principios que inspiran este enfoque⁶, el trabajo por tareas y proyectos da un paso más, proponiendo la realización de tareas concretas que incitan, en el proceso, a aprender todo lo necesario para llevarlas a cabo. Se pasa de la teoría a la acción, de los contenidos a los procesos ya que no se pretende sólo saber cómo se pide una información y de ejercitarse para ponerlo en práctica cuando se necesite, sino de hacerlo de verdad y esto desde la misma clase.

La *tarea*⁷, en general, es cualquier actividad que se realiza en un tiempo determinado: llamar por teléfono a X, buscar un regalo para un amigo, hacer la compra, preparar una clase, ir a ver una exposición, etc. Para cumplir esas tareas se necesita utilizar el lenguaje en una serie de situaciones concretas, y si esto lo tuviéramos que hacer en una lengua nueva tendríamos que buscar los recursos adecuados para poder realizar nuestro empeño. La tarea, en el enfoque metodológico que nos ocupa⁸, es también una actividad concreta, que se prevé realizar en clase o desde la clase y que se convierte en el eje de la programación didáctica de una unidad. A partir de "esa tarea" elegida, se programan los objetivos, los contenidos, las actividades, las situaciones y la evaluación. Esas tareas deben ser lo más cercanas posibles a la realidad y a los intereses del grupo concreto de aprendices, no sólo porque así la motivación es mayor, sino también porque se responde mejor a sus necesidades comunicativas y se ofrece el marco donde se desarrollan naturalmente, procesos auténticos de interacción: hacer una fiesta, preparar un viaje, recibir a unos compañeros, enseñarles la ciudad, preparar un plato típico, pedir una beca, buscar piso, encontrar un corresponsal, grabar una cinta para un amigo, hacer una revista, jugar un partido, buscar trabajo ...

3.1. El enfoque por tareas y los programas oficiales

Las propuestas para trabajar con tareas son variadas y no es difícil poder adaptarse a alguna de ellas⁹. La más decidida es la que aboga por una organización de todo el curso mediante tareas o proyectos, ("escenarios" de R. J. Di Pietro, el Proyecto Bangalore de N. Prabhu, las propuestas de C. Kramersch, y las de M. Long, así como las de C. Candlin y D. Murphy con el énfasis puesto en los procesos), o incluso centrando todo el curso en torno a un único proyecto, como la elaboración de una revista¹⁰. Esta forma de diseñar el curso, distante de la tradicional, produce en muchos profesores el temor a relegar los programas (Nunan, 1989, 14-19), pues consideran que éstos y todavía más los exámenes oficiales son algo completamente distinto al trabajo por tareas. Si partimos del diseño de unidades a partir de las "tareas" elegidas en clase y al mismo tiempo queremos cumplir un programa dado, siempre de enfoque comunicativo, tendríamos que ir relacionando los objetivos comunicativos de nuestras tareas con los del programa, comprobar que se van cumpliendo y si falta alguno, imaginar una tarea en la que fuera necesario abordar éste último. Por otro lado, aparte de que normalmente existe una cierta flexibilidad en la realización de los programas, si examinamos los objetivos de cada uno de los ciclos de enseñanza, nos encontramos con formulaciones de este tipo:

- comprender mensajes orales en contextos diversos ...,
- establecer relaciones interpersonales ...
- expresarse sobre argumentos de carácter general, de modo eficaz y apropiado, comprender textos escritos, para usos diversos ...,
- producir textos escritos de diversos tipos ...

Evidentemente, esos objetivos se pueden cumplir con un enfoque por tareas, mejor que por otros medios, ya que responden exactamente a las actividades que se requieren para la consecución de la tareas para los que éstas añaden mayor motivación y situaciones más auténticas.

Hemos planteado programar el curso, a partir de tareas. También se pueden trabajar las tareas con un mayor compromiso con los objetivos y contenidos del programa, haciendo que éstos guíen el tipo de tareas que se van a llevar a cabo, aunque como en el caso anterior, puede darse un camino de ida y vuelta entre contenidos y tareas¹¹. Otra forma de abordar las tareas es de forma complementaria a un curso nocio-funcional: después de un grupo de módulos o lecciones referidas a determinadas funciones, se puede plantear una tarea, casi como si se tratara de un ensayo real, que servirá, además, de repaso, enriquecimiento y aliante. Finalmente, otra posibilidad es intercalar en el programa una o dos tareas, lo que abrirá sin duda el camino para realizarlo cada vez más frecuentemente.

3.2. Elaboración de tareas y proyectos

Proponemos, a continuación, un itinerario para la preparación de tareas o de proyectos, acorde con los planteamientos que asumimos¹²:

1. Punto de partida: decidir el ámbito o el tema.

Tanto si es la tarea la que guía los objetivos comunicativos, como si son los obje-

tivos los que nos delimitan el campo de elección de la tarea, ésta debe responder a las necesidades lingüísticas, intereses, motivaciones del grupo meta. Para ello pensamos en ámbitos amplios de interés para el grupo concreto, por ejemplo, en el caso de estudiantes de la Enseñanza Secundaria:

- Los intercambios escolares, las excursiones, las fiestas, las visitas, los programas de TV, el acercamiento a determinados personajes (cantantes, deportistas, pintores, escritores...) etc.
- Las propias motivaciones de los alumnos al acercarse a la lengua extranjera (conocer gente nueva, la música, el baile, las relaciones amistosas, profesionales, una estancia de estudios, el trabajo,...)
- Temas generales: la capa de ozono, las mujeres y los hombres en la sociedad actual, el reparto del trabajo, temas transversales, temas culturales.

Si el grupo de alumnos está habituado a participar y a tomar iniciativas generarán cantidad de temas, situaciones, etc., aptos para organizar el proyecto y entre todos se elegirá el ámbito que más interesa y se presta mejor para la realización de la tarea. Cuando nos encontramos ante una clase más pasiva, es papel del profesor suscitar los temas y motivar a sus alumnos para que entren en una dinámica activa y asuman el papel de protagonistas en su quehacer. En cualquier caso, antes de empezar un curso y al preparar la programación, podemos prever esas áreas de interés de nuestros alumnos y empezar a organizar los posibles proyectos, sobre los que luego se harán todos los cambios que resulten de la negociación en clase.

2. Motivación, enriquecimiento de la experiencia

Antes de elegir la tarea final, conviene realizar un acercamiento motivador al tema o a la situación, con el fin de superar los tópicos y las banalidades. La puesta en común de las experiencias, ideas, recuerdos, conocimientos de los alumnos puede ser un punto de partida, que se puede completar con datos de la prensa o revistas, canciones, vídeos, ambientación de la clase con carteles, fotos, frases sugestivas, etc. El enriquecimiento de contenido y de experiencia que esta entrada supone suscita la curiosidad, refuerza la motivación y posibilita que las propuestas posteriores de los alumnos tengan una perspectiva más amplia, más creativa y con mayor capacidad de comunicar algo nuevo e interesante.

3. Elección de la tarea final.

Los mismos alumnos, en cuanto entran en la dinámica, sugieren iniciativas válidas como tareas finales de un proyecto: "por qué no vamos a visitar a ..., por qué no nos disfrazamos de ..., podíamos organizar una tómbola ..., y si escribimos a ...".

Entre todos se valoran los pros y los contras de las posibilidades y se elige la tarea final. El papel del profesor es provocar la participación de los alumnos y ceder su puesto decisorio al grupo, pero esto no significa que se inhiba, él es uno más y negocia también, teniendo en cuenta si la tarea es factible, si se puede realizar en un tiempo real, si se tienen o se puede conseguir el material necesario y si se puede adaptar al nivel de sus alumnos. Todo este proceso parece improvisado, pero, por el contrario, puede estar muy preparado. Si conocemos a nuestros alumnos, podemos imaginar o recordar, con antelación, posibles tareas en relación con los ámbitos y temas que sabemos les interesan y preparar un esquema, seleccio-

nar material y elaborar actividades que se adapten a las posibles iniciativas de la clase, que con frecuencia coincidirán con las que habíamos previsto. (Más adelante, en la página 26 y resaltadas en fondo sombreado, ofrecemos un elenco de posibles tareas).

4. Decidir entre todos cómo se va a hacer

Empieza aquí la negociación de los pasos o tareas intermedias. Al tratarse de tareas reales y cercanas a las experiencias de los alumnos, ellos son capaces, tal vez mejor que nosotros, de discutir cuáles son los pasos oportunos. Si, por ejemplo, se quiere pedir una subvención a diferentes organismos para realizar una revista en español, un viaje, etc., será necesario:

- hacer un elenco de los organismos a los que se puede acudir, para lo que habrá que buscar información por diferentes medios,
- será necesario también hacer un escrito en el que se justifique el interés o la necesidad del proyecto,
- posiblemente convenga pedir una entrevista con determinados dirigentes y preparar esa entrevista, etc.

La moderación del profesor se centra en valorar la temporalización del proyecto y la viabilidad para que se cumpla.

5. Cuestionarse sobre lo que se necesita aprender (Delimitación de los objetivos de aprendizaje)

La delimitación de los objetivos y contenidos es trabajo del profesor; sin embargo, creemos importante involucrar progresivamente al alumno, para que tome conciencia de que, además de hacer algo (un mural, un plano, una guía, una receta de cocina, ir a comprar, etc.), está aprendiendo la nueva lengua; no es difícil, concluir que, por ejemplo, si se trata de escribir a una editorial, para pedir libros, es necesario aprender a escribir una carta formal y saber saludar, justificar, pedir, agradecer y despedirse, funciones que serían los objetivos de aprendizaje implícitos en esa tarea. Es importante recordar que en la realización de una tarea o proyecto se crea un ambiente lingüístico amplio, como ocurre, en mayor escala, cuando se aprende una lengua en contexto natural; al delimitar los objetivos de la unidad no recogemos todo ese baño lingüístico de aspectos más o menos conocidos, sino sólo aquellos que son claves en el proyecto y que son los que vamos a apoyar con más cuidado y los que deberían conseguir, como mínimo, todos los alumnos.

6. Especificación de los exponentes implicados

Una vez que se han delimitado los objetivos y contenidos de la unidad, conviene especificar los exponentes lingüísticos mínimos para la consecución de la tarea y de los objetivos. La misma tarea se puede adaptar a niveles de principiantes o a niveles avanzados, adecuando la complejidad, la densidad, la variedad y la especificación de los exponentes lingüísticos. De acuerdo con la complejidad y el tipo del proyecto pueden ser necesarios todos o sólo algunos de los componentes siguientes: funcionales, léxicos, gramaticales, fonológicos, discursivos, socioculturales y estratégicos.

7. Creación de las actividades

Para apropiarse de esos exponentes lingüísticos, es necesario contar con una serie de actividades que lo posibiliten. Sugerimos la búsqueda, adaptación o creación de una serie de actividades facilitadoras para el desarrollo de los objetivos claves, de forma que podamos asegurar ese mínimo para todo el grupo. Esas actividades deben prever, también, el desarrollo de las diferentes destrezas, respetando y favoreciendo el proceso de aprendizaje: en cada caso, se puede partir de la motivación para comunicarse en español, la creación de la necesidad de buscar cómo hacerlo, la formación de hipótesis, la presentación de modelos, la práctica más o menos controlada, la conceptualización, la transferencia en la ejecución de la tarea y la evaluación.

8. Previsión de los materiales necesarios imprescindibles

Esta previsión sale al paso de las dificultades que pueden surgir para encontrar la documentación necesaria u otro tipo de materiales, en un tiempo limitado y en situaciones, a veces, poco propicias. No se trata de que el profesor aporte todo el material, por el contrario, conviene que los mismos alumnos exploten todas las posibilidades a su alcance, pero sí es importante contar con el material básico que haga factible siempre la realización del proyecto. En esta previsión se incluye el listado de las fuentes a las que se podrá acudir (textos, revistas, direcciones de Internet) e incluso una toma de contacto previa con los posibles organismos a los que van a acudir los alumnos (empresas, oficinas de turismo, departamentos de español), así como la cita con personas que pudieran acudir a la escuela para colaborar en el proyecto, dando una charla o respondiendo a las preguntas de los alumnos.

9. Secuenciación y organización

La flexibilidad de este tipo de trabajo no está reñida con una previsión de organización, secuenciación y temporalización de todo el proyecto, más bien al contrario, pues en el esfuerzo de enmarcarlo en un tiempo real, se toma mayor conciencia del proceso, de los aspectos de los que se podría prescindir o convendría ampliar y de los que conviene resaltar. Si la dinámica de la clase pide cambios posteriores esta preparación previa posibilitará toda la flexibilidad, que no es lo mismo que la improvisación o el caos. En el caso de un proyecto que integre una serie de tareas intermedias, la consecución de estos pasos intermedios, pueden marcar la secuencia de los diferentes módulos o lecciones, de forma que cada uno de ellos sea como un miniproyecto con sus logros visibles a corto plazo.

10. Realizar y evaluar la tarea

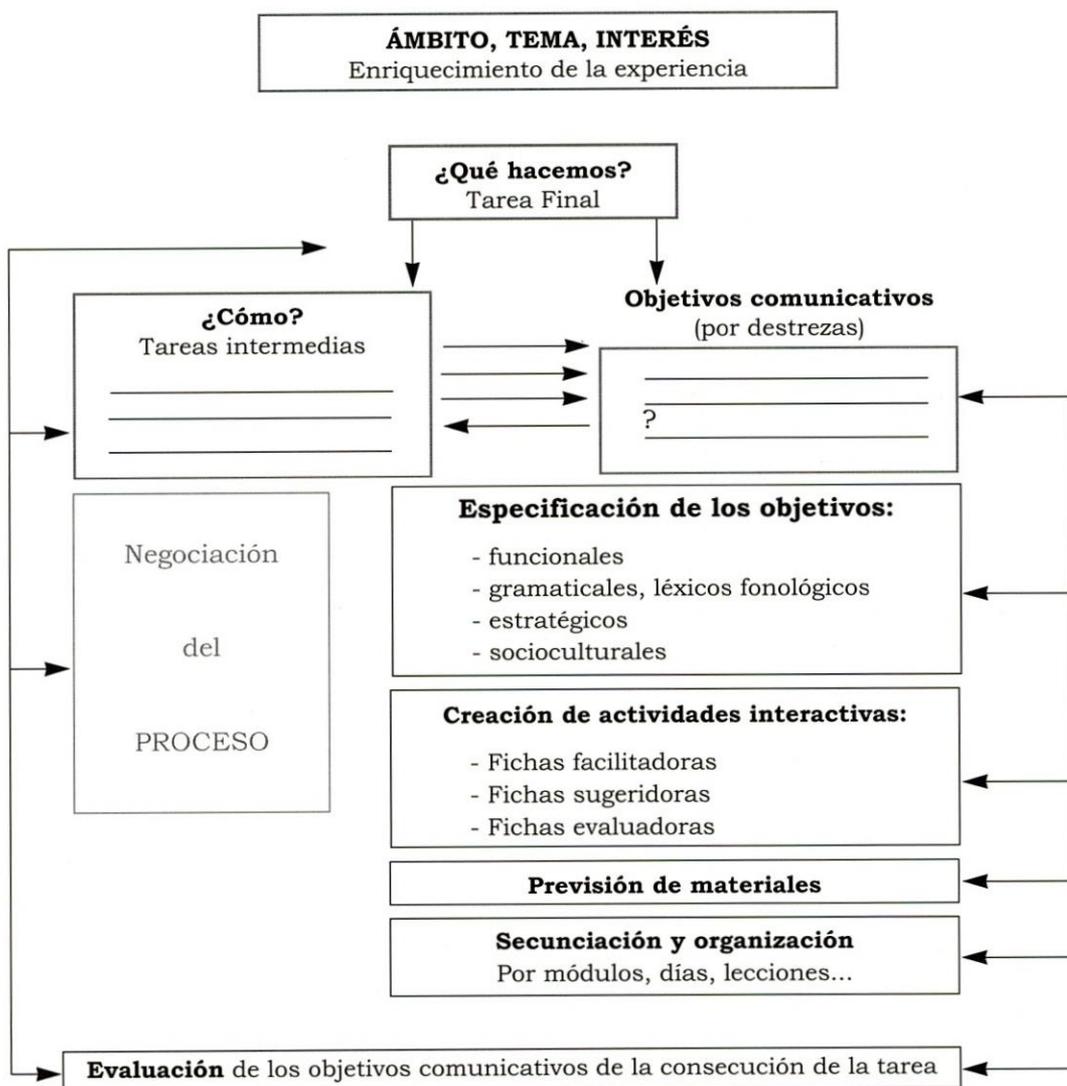
Para sostener la motivación es necesario llevar a cabo de verdad la tarea que generó todo el trabajo y satisfacer las necesidades que se suscitaron. La evaluación tiene en cuenta esa realización y el logro de los objetivos de aprendizaje que implicaba.

Si se tomó conciencia de lo que era necesario aprender -objetivos y contenidos- el mismo alumno puede valorar en qué medida lo va consiguiendo, de los avances y resistencias y de la forma de avanzar. Es útil, sin embargo, proponer sugerencias y criterios de autoevaluación a lo largo y al final de la tarea para valorar el proceso, la consecución de los objetivos y el resultado final. En toda esta dinámi-

ca, el profesor observa, anima, sugiere, contrasta y colabora. Y sobre todo no se esconde ninguna carta en la manga para sorprender al final con una evaluación que no corresponda a todo lo que se ha estado practicando. Si eso ocurre lo que hemos llamado desarrollo de la autonomía pierde credibilidad y se derrumba .

En nota¹³, ofrecemos algunos ejemplos de tareas y proyectos, pero la lista puede alargarse si se está atento a todo lo que ocurre en la clase; casi todo lo que pasa en ella, la mayor parte de las actividades pueden convertirse en "tareas", si somos capaces de abrir las puertas de la clase y conectarlas con la vida de nuestros alumnos, si conseguimos que todo el trabajo didáctico desemboque en una actividad significativa fuera y dentro de la clase.

Presentamos a continuación un ejemplo de programación de un proyecto que abarca una serie de tareas intermedias; por razones de espacio, no presentamos el desarrollo, ni las actividades facilitadoras para la apropiación de los exponentes implicados¹⁴.



GALERÍA DE PERSONAJES

Ambito: intercambios escolares. Este proyecto puede formar parte de un proyecto mayor o realizarse independientemente, con el objetivo de darse a conocer en un futuro intercambio.

También puede llevarse a cabo con el fin de conocerse dentro del grupo, o de presentar a los profesores, a cantantes, a escritores etc.

Nivel: inicial, después de unas 30 horas de clase.

Temporalización: unas 9, 10 horas, complementado con trabajo fuera de clase.

Se puede adaptar a diferentes niveles y a un tiempo que puede ir de las dos a las tres semanas (o de 6 a 10 horas), eligiendo las tareas asequibles en cada caso y seleccionando las que se consideren que se pueden realizar en el tiempo elegido.

Tarea final (Negociable):

- Realizar un álbum (o un mural, o un vídeo) con la presentación de los alumnos (Si se tiene posibilidad se puede llevar a cabo por Internet).

Tareas intermedias (negociables):

- Lluvia de ideas de cómo llevarlo a cabo, en función de las cuales se pueden modificar las que se presentan a continuación.
- Realizar un esquema de presentaciones, a partir de una puesta en común sobre los aspectos que nos gustaría conocer de los chicos del intercambio y de los que nos gustaría que conocieran de nosotros.
- Observar cómo se realizan esas presentaciones en español: escuchar, ver, leer presentaciones.
- Recoger el vocabulario y las estructuras que se van a necesitar
- Preparar presentaciones propias y de otros y realizarlas por oral y por escrito. Se puede llevar a cabo sin decir el nombre para que se adivinen. Completarlas en grupo o entre todos.
- Escribir las presentaciones. Contrastarlas en grupo y con el profesor.
- Editarlas en función del medio elegido: mural, vídeo, correo página web, etc.
- Reparto de funciones: coordinadores, cámaras, dibujantes, etc.
- Envío

Objetivos comunicativos de aprendizaje:

- Funciones:
 - Presentarse y presentar a otros describiendo la forma de ser.
 - Expresión de gustos y preferencias.
 - Valorar positiva o negativamente los diferentes aspectos de la personalidad.

- Modalizar las descripciones y valoraciones.

— Comprensión oral:

- Captar el sentido global de una presentación
- Discriminar los rasgos específicos de una persona para poderla identificar, distinguiéndola de otras.
- Reconocer el léxico y las estructuras propias de las funciones que se trabajan (entrevistas, cuestionarios, presentaciones de los compañeros).

— Expresión oral:

- Preguntar y responder sobre la identidad, forma de ser, gustos y preferencias.
- Presentarse y presentar a otros, describiendo la forma de ser.
- Conseguir un tono personal en esas presentaciones.

— Comprensión lectora:

- Localizar en un texto datos concretos sobre forma de ser, gustos y preferencias
- Poner en relación los datos de varios textos
- Responder a cuestionarios relacionados con la personalidad
- Comparar textos similares y reconocer las diferencias y semejanzas
- Captar la idea principal y el desarrollo de un texto
- Adivinar -formar hipótesis- a medida que se lee, de quién se trata

— Expresión escrita:

- Describirse y describir a otros, de forma más controlada y más libre
- Realización de un esquema: generar ideas y organizarlas.
- Inventar frases síntesis y que atraigan la atención.
- Ensayar la expresión creativa
- Valorar el propio escrito y el de otros compañeros
- Presentarlo gráficamente de modo claro y atractivo.

Referentes lingüísticos y culturales:

— Léxico

- Específico de la descripción física, de carácter y gustos
- Desarrollo de estrategias de inferencia para adivinar el significado de las palabras y de estrategias personales de retención y recuperación.

— Gramática

— Estructuras específicas de las funciones señaladas:

- Presentación:

- Soy/es nombre,

- Me/se llamo/a "
- Soy/es profesión (estudiante , alumno de)
- Tengo/tiene quince años

• Descripción:

- Es /soy (un chico) + adj
- Tiene/tengo ... (los ojos claros, el pelo rizado...)
- Lleva/llevo (el pelo corto, gafas ...)

• Matización:

- muy/bastante (romántico/a)
- un poco + cualidad negativa ajena
- diminutivo de la cualidad negativa ajena (feíto, un poco bajito)
- un poco / bastante / el diminutivo de la cualidad positiva propia (bastante guapilla)
- ¡Qué + adj/nombre !
- Repetición (Rico, rico)

• Gustos:

- Me/Le gusta/n (mucho/poco/bastante) +Infin./ nombre
- Me/Le interesa/n " "
- Prefiero/e " "
- Lo que más me/le gusta/n /interesa/n es/son "
- No me/le gusta/n (nada) "

• Modalización:

- (A mí) me parece que + frase
- (yo) creo que "

• Cambios:

- A veces ...
- Algunas veces ..., otras ...
- Normalmente soy/suelo/ ... pero cuando ...

• Adjetivos y concordancia en género

— Cultura

- Formas de presentarse en países de habla española
- Características de los chicos españoles
- Actividades cotidianas y de ocio de los chicos de estas edades en España.

— Lenguaje literario

- comparaciones para la expresión de sentimientos, ritmo, estructura

— Desarrollo de estrategias

- Planificación del trabajo
- Tomar conciencia de los recursos que se necesitan para cumplir la tarea
- Ensayar con las propias estrategias de adquisición del léxico y de las estructuras y con las de otros compañeros.
- Observar los modelos y recurrir a ellos adecuadamente.
- Escuchar y leer con un para qué definido
- Resolver problemas de comunicación oral
- Planificar la expresión escrita
- Consultar las propias notas y esquemas
- Tener en cuenta el receptor del escrito.
- Corregir y mejorar los escritos
- Autoevaluación del trabajo, durante el proceso (motivación, dificultades, participación) y del resultado (satisfacción, posibles mejoras)

— Evaluación

- Proceso: Ficha de autoevaluación guiada al final de cada tarea intermedia (¿Me he esforzado? ¿He terminado el trabajo? He aprendido ... Entiendo / digo ... bien con alguna dificultad. Lo que más me ha gustado/ lo que menos. Mis dificultades. Mis errores. Formas de superarlos)

- Resultado: (¿Estás satisfecha de tu trabajo? ¿Se puede mejorar?). Preguntas concretas en relación con los objetivos ¿Qué nota te pones?

Para concluir este apartado sobre "El enfoque por tareas/proyectos", como propuesta metodológica para una clase abierta a la vida y al aprendizaje de idiomas hoy, resumimos en unas líneas el marco teórico y las características de esta forma de trabajar:

- Se enmarca en el paradigma del enfoque comunicativo del que es una revitalización: se busca una forma más eficaz para conseguir que el aprendiz desarrolle la interacción auténtica en la nueva lengua.
- Se potencia el papel del aprendiz, se desarrolla su autonomía (intereses, negociación, desarrollo de estrategias de aprendizaje, evaluación) y la colaboración todo el grupo de la clase.
- Para ello, se llevan a cabo tareas reales -no académicas o no estrictamente académicas- íntimamente relacionadas con los intereses de los aprendices.
- La tarea es el eje de los contenidos y objetivos -no al contrario-
- Se aprende haciendo, con la atención centrada en los procesos.
- Se programa la realización de la tarea, integrando el desarrollo de las diferentes destrezas.
- En el proceso se trabaja con actividades facilitadoras que hagan posible la apropiación de los recursos necesarios.

- La consecución de la tarea, la forma de llevarla a cabo, la satisfacción generada y el logro de los objetivos de aprendizaje constituyen los puntos de la coevaluación.

CONCLUSIÓN

El título de este trabajo proponía "Una clase abierta para el aprendizaje de las Lenguas"; una clase abierta al mundo real, a las actividades cotidianas, a los intereses de los alumnos y al lenguaje que de verdad van a necesitar; una clase sin los muros institucionales que la separen de la realidad; una clase abierta, sobre todo, donde entre el verdadero yo de cada uno, las diferentes formas de ser y de aprender y donde los papeles tradicionales de profesor transmisor, enciclopedia, control y de los alumnos como pizarra en blanco, se hallan superado en favor de un grupo de personas que trabajan e interaccionan en cooperación, adueñándose así de la lengua que posibilita esos intercambios. Ese reto de "clase abierta" pasa por una metodología acorde con la sociedad actual, atenta a las necesidades de los aprendices y a los procesos de aprendizaje. En este artículo, después de repasar métodos de épocas anteriores, nos hemos centrado en uno de los desarrollos de enfoque comunicativo, el trabajo por Tareas / proyectos que intenta, de una forma altamente motivadora, dar respuesta a las preocupaciones apuntadas de dinamizar la clase para posibilitar la interacción comunicativa, desarrollar la responsabilidad del aprendiz y colaborar al entendimiento e intercambios entre los pueblos.

NOTAS

- 1 S.D.Krashen (1985 1) plantea la dicotomía "adquisición -aprendizaje". La 'adquisición' es un proceso inconsciente, en el que se elaboran conocimientos implícitos y que está orientado más hacia el significado que hacia la forma; se desarrolla a través de las interacciones verbales y elabora gradualmente la competencia comunicativa. El 'aprendizaje' es un proceso consciente y explícito, más orientado al aspecto formal, que tiene como resultado el conocimiento 'sobre' el lenguaje; se desarrolla, normalmente, en contexto institucional y siempre que el acercamiento a la nueva lengua se realice por vía de reflexión. Este aprendizaje genera una capacidad de controlar (monitorizar) la producción tanto de lo aprendido como de lo adquirido. Los dos procesos son distintos y lo que es más importante, siguiendo a Krashen, lo aprendido no se transforma en adquirido, aunque pueda controlar la producción, siempre que se tenga tiempo de reflexionar.
- 2 Para ampliar esta revisión nos remitimos a Larsen-Freeman, 1986 y a Richards y Rodgers, 1986.
- 3 Para ampliar este punto nos remitimos S.Fernández 1997 y a la bibliografía allí citada,
- 4 Aconsejamos la lectura del trabajo de Claire Kramsch, 1984
- 5 Solo se interrogato, 1995, 23)
- 6 Atención a las necesidades del aprendiz, desarrollo del aprendizaje en situaciones de comunicación, análisis de las funciones y nociones que conlleva el uso del lenguaje en esas situaciones, propuesta de un lenguaje auténtico, desarrollo de la interacción auténtica. (Ver supra, "Enfoque comunicativo").
- 7 La diferencia entre "tarea" y "proyecto" radica en la mayor envergadura de éste; preparar una excursión, por ejemplo, sería un proyecto que integraría una serie de tareas: decidir el sitio, hacer el itinerario, buscar alojamiento, etc.
- 8 D. Nunan (1989, 5-10), después de recoger diferentes definiciones y descripciones de "tarea" propone la siguiente: "una unidad didáctica que lleva a los alumnos a la comprensión, manejo, producción o interacción en la lengua meta, centrando la atención principalmente en el significado más que en la forma".

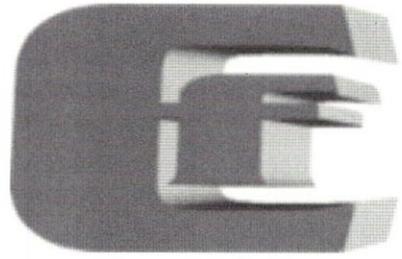
- 9 Ver la síntesis de J. Zanón en "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras" en *Cable*, 5, 1990, 22-25 y en Zanón, 1999).
- 10 Ver el ejemplo de la revista "Pues" (Fernández 1996, pp 60-69).
- 11 Es el modelo que presenta Sheila Estaire en *Cable*, 5, 28-39.
- 12 Recogemos las líneas de acción que apuntábamos en nuestro trabajo *Proyectos y tareas*, 1996.
- 13 POSIBLES TAREAS. Ofrecemos, a modo de ejemplo, una lista de tareas llevadas a cabo en diferentes clases de Español, como lengua extranjera; muchas de ellas han surgido en el ámbito de los intercambios escolares:
Hacer un mapa de España (o un plano de una ciudad) con los monumentos característicos. Preparar un plano de una ciudad, con instrucciones para llegar a determinados puntos. Preparar la ruta de un viaje. Concertar los hoteles. Confeccionar una guía de nuestra ciudad para nuestros visitantes. Grabar un vídeo o una cinta audio presentándonos y presentando nuestra ciudad. Preparar una encuesta sobre gustos para que la conteste el grupo de un futuro intercambio. Preparar un álbum con fotos, pies de fotos y presentaciones para enviarla al grupo de intercambio. "Manual de español para el viaje" con las conversaciones propias de las situaciones en las que se van a encontrar. Hacer un mural o una mini revista con la publicación de los trabajos preparatorios del viaje. Realización de un diario durante el viaje, de los que luego se saquen notas para una presentación en el propio centro. Preparar y celebrar una fiesta española en el centro. Organizar un día o una semana de España. Hacer una tortilla española Presentar a un personaje. Representación teatral -o lectura dramatizada-Recital de poemas. Concierto de canciones. Exposición. Fiesta de Navidad. Organizar un rastrillo. Hacer un regalo. Buscar trabajo. Buscar casa. Visitar un centro español. Preparar una clase para compañeros que empiezan a estudiar español. Hacer murales sobre el español para exponer en el Centro. Preparar juegos en español para una escuela elemental donde se estudie español. Preparar un examen de español. Escribir poemas. Inventar una historia de aventuras, policíaca, etc. Editarlas. Realización de una revista. Confección de un comic. Entrevistar a un personaje. Hacer la crítica de una película (una novela, etc.)... para presentarla en una revista o en un acto. Preparar la página de "Ecos de sociedad" para la revista o para el mural de la clase. Escribir un informe (para enviar a un organismo o al Instituto del intercambio). Acompañar a un grupo de turistas españoles o hispanoamericanos. Entrevistar, escribir a responsables de una empresa española instalada en el propio país. Hacer una comparación y presentación posterior del coste de determinados productos en España y en el propio país.
- 14 Para observar todo el proceso, nos remitimos a nuestro trabajo *Escribir en E/LE*, col. "Cuadernos de Roma"1994).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHMAN, L. (1990): "Communicative Language Ability" en *Fundamental Consideration in Language Testing*. Oxford. OUP.
- BOGAARDS, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Credif, Hatier.
- BREEM, M. & C. CANDLIN (1980). "The essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching" en *Applied Linguistics*, 1, 2.
- CANALE, M. y M. SWAIN (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing" en *Applied Linguistics*, Vol. 1, 1; 1-47.
- CANDLIN, C. y D. MURPHY (eds)(1987). *Language Learning Tasks*, Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice Hall.
- CARE, J. M. (1980). *Iles, une simulation*. Paris, B.E.L.C.
- CARE, J. M. y F. DEBYSER (1984). *Simulations globales*. Paris. B.E.L.C.
- CORDER S. P.(1981). *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford. OUP.
- ESTAIRE, S. (1990). "La programación de unidades didácticas, a través de tareas", *Cable*, 5, 28-39.

- CHAUDRON, C. (1989). *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics Series.
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague. Mouton.
- DI PIETRO, R. J. (1987). *Strategic Interaction*, CUP.
- FAERCH, C. y KASPER, G.(1983). *Strategies in Interlanguage Communication*, Londres. Longman.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, OUP.
- DUDA, R.y RILEY, P.(ed). (1990). *Learning Styles*. Presses Universitaires de Nancy.
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del E/LE* Madrid. Edelsa
- FERNÁNDEZ, S.(1996). "Tareas y proyectos. Español, lengua extranjera". *Cuadernos de Roma*. Consejería de Educación, Roma.
- FERNÁNDEZ, S. (1995). *P de palabra*. Colección Tareas. Difusión
- FERNÁNDEZ, S. (1996). *Estrategias de aprendizaje*. Aula de Español. Universidad A. Nebrija.
- FERNÁNDEZ, S. (1994). "Proyecto: "Galería de personajes" en *Cuadernos de Roma*. Escribir; Español, lengua extranjera, 64-101 Consejería de Educación , Roma.
- FERNÁNDEZ, S. (1994): "Proyecto: Fotos que hablan español" en *Cuadernos de Roma*. El Español en la Escuela Elemental, 143-160. Consejería de Educación, Roma.
- HALLIDAY, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. Nueva York. Elsevier North-Holand.
- HYMES, D. (1972). "On communicative competence" en J.B.Pride y J. Holmes (comp) *Sociolinguistics*. Harmondsworth. Penguin.
- HOLEC, H.(1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg, Conseil de l'Europe , Hatier
- KRAMSCH, C. (1984). *Interaction et Discours dans la Classe de Langue*. Paris, Hatier.
- LONG, M. (1985). "The Design of Classroom Second Language Acquisition towards Task-based Language Teaching" en K. HILTENSTAM y M. PIENEMANN (eds) *Modelling and Asegging Second Language Acquisition*, London, Multilingual Matters.
- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hipotheis: Issues and Implications*. Londres Longman.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986). *Tecniques and Principles in Language Teaching* , OUP
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition*. New York, Research Longman. (Tr, española en Gredos, 1994, Madrid.
- MARTÍN PERIS, E. (1995). *A de aprender*. Col. Tareas. Difusión
- NAIMAN, N. y AL. (1978). *The Good Language Learner*, Institute for Studies in Education, Ontario.

- NUNAN, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics, Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1989). *Designing Task for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge Language Library, CUP
- O'MALEY, M. y A. U. CHAMOT (1990). *Learning Strategies in Language Acquisition*. CUP.
- OXFORD, R. L. (1989). *Language Learning Strategies*, Rowley, Newbury House.
- PRAHBU, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. OUP.
- ROGERS, C. (1972). *Liberté pour apprendre?*. Dunod, Paris.
- SLAGTER, P. J. (1979). *Un nivel umbral*, Consejo de Europa.
- SKEHAN, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*, Edward Arnold.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. A description and analysis. CUP.
- RUBIN, J. (1975). "What the Good Language Learner Can Teach Us" in *TESOL*
- VAN EK, J. (1975). *The Threshold Level*. Estraburgo. Consejo de Europa, CCC.
- WENDEN A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Prentice Hall.
- WILLING, K. (1989). *Teaching how to learn: learning strategies in ESL*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research. Macquarie University.
- WILKINS, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford. OUP.
- ZANON, J. (1989). "Psicolingüística y didáctica de las lenguas" I y II, en *Cable*, 2, 47-52 y 3, 22-32.
- ZANÓN, J. (1990). "Los enfoques por tareas para las enseñanzas de las lenguas extranjeras" en *Cable* 5, 19-27.
- ZANÓN, J. (coord) 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*. Col. E Serie Estudios. Edinumen.



LA COMPRENSIÓN DE LOS TEXTOS COMO UNA EXPERIENCIA REFLEXIVA: DOS PROPUESTAS PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

Artículo: **Emilio Sánchez Miguel ***

RESUMEN

En este trabajo se analizan las dificultades que presenta la comprensión de los textos para suscitar la “reflexión gramatical”. En ese sentido, se argumenta que la comprensión es una experiencia inmediata y opaca, y, por eso mismo, poco propicia para la reflexión gramatical. Consecuentemente, se proponen dos modos de hacer “visibles” los procesos de comprensión que ayudan a tomar conciencia de las propiedades de los textos y del modo de actuar sobre ellos.

ABSTRACT

This work analyses the difficulties created by the comprehension of texts in order to give rise to “consideration of grammar”. In this sense it is argued that comprehension is an immediate and an abstruse experience, and for this very same reason, rather unsuitable for the consideration of grammar. As a result two ways of making the comprehension process ‘visible’ are expounded, both of which help to awaken awareness of the properties of texts and of the means of acting upon them.

INTRODUCCIÓN

Cómo hacer “visible” la experiencia de comprender un texto

En la actualidad es muy común defender una concepción comunicativa de la enseñanza de la lengua que, esencialmente, consiste en propiciar la experiencia de su uso efectivo, y ello con el fin de que sirva de referencia para llevar a cabo una toma de conciencia sobre sus propiedades y regularidades (lo que suele denominarse *reflexión gramatical*). Se entendería así que la elaboración y comprensión de textos relevantes (esto es, *el uso*), generaría la necesidad de una reflexión sobre las acciones llevadas a cabo y los textos resultantes que desvelaría ciertas propiedades de esos mismos textos y actividades. Esta reflexión proporcio-

* Catedrático de Psicología de la Educación de la Universidad de Salamanca. Se ha dedicado al estudio de las dificultades en la comprensión de los textos, que ha divulgado mediante la publicación de numerosos libros y artículos de investigación.

naría, a su vez, nuevos recursos que incrementarían la competencia y conciencia lingüística. Luis González Nieto (véase su excelente tesis doctoral), Felipe Zayas, Carlos Lomas, entre otros, han defendido con mucha convicción estas ideas en diferentes trabajos (consúltese al respecto la revista *Textos y Signos*).

Estas ideas se han visto apoyadas por el trabajo de diferentes investigadores que han clarificado la naturaleza cognitiva y social tanto de la actividad de comprensión (Walter Kintsch, 1999, por ejemplo) como de la redacción (Linda Flower (1995) o Carl Bereiter y Marlen Scardamalia (1987)). Llama sin embargo la atención que buena parte de las consecuencias educativas y didácticas se hayan visto más claramente en el caso de la redacción que en el de la comprensión. Quizás porque los procesos implicados en la comprensión son más efímeros e inmediatos, mientras que los de la redacción son mucho más abiertos al escrutinio propio y ajeno. En nuestro país, por ejemplo, las propuestas didácticas que arrancan de la experiencia de la redacción (véase al respecto el trabajo de Ana Camps, Daniel Casany o Joaquim Dolz) han tenido un impacto mucho más rotundo que las que toman como punto de partida la comprensión a pesar de que también contamos con abundantes trabajos al respecto (Por ejemplo nuestro propio trabajo o el de Eduardo Vidal Abarca, Jose Antonio León, Juan Antonio García Madruga, etc). Cabe aquí señalar que quizás la orientación de estos trabajos, en general de corte más experimental, puede haber retrasado esta influencia. El caso de Isabel Solé quizás sea una excepción a cuanto estamos diciendo.

En estas páginas quisiéramos ofrecer un resumen de nuestros planteamientos más recientes al respecto, que responden a un intento no siempre logrado de aproximarnos a las situaciones de aula y a las propuestas del enfoque comunicativo.

Expondremos en concreto dos propuestas diferentes que intentan sortear la opacidad del proceso de comprensión. En la primera, inducimos artificialmente la reflexión sobre las propiedades de los textos induciendo diferentes situaciones de no comprensión. En la segunda, mucho más natural, consiste en asegurar, gracias a las ayudas del profesor, una experiencia gratificante con los textos que motive la reflexión y toma de conciencia lingüística. En cierta manera y aun cuando ambos procedimientos son complementarios, cabe resaltar que en un caso se propicia la incomprensión y en el otro justo lo contrario: el éxito.

1. LA INCOMPRESIÓN COMO MOTIVO PARA LA REFLEXIÓN

1.1. *Suscitando la incomprensión*

La primera posibilidad consiste en propiciar la reflexión sobre las dificultades que engendra el uso, creando artificialmente esas dificultades y facilitando con ello los procesos de autopercepción y análisis. Hemos propuesto en diversos trabajos (Sánchez, 1993 y 1998) la relevancia de que los alumnos aprendan a identificar dentro de la experiencia indiferenciada de no comprender lo que se lee, diferentes facetas que reflejan dificultades de diverso orden. En concreto y como se indica en el cuadro I, diferenciamos 6 problemas o dificultades de comprensión que tienen, como ya hemos indicado, una razonable justificación teórica (la que proporcionan los modelos sobre la comprensión del discurso) y empírica (la que se deriva de las evidencias sobre los lectores poco competentes).

Dimensiones	Problemas
(a) Problemas en desentrañar información del texto.	1. Cuando no sabemos el significado de una palabra. 2. Cuando perdemos el hilo entre las ideas. 3. Cuando no sabemos lo que se nos quiere decir.
(b) Problemas respecto a la integración del texto con los conocimientos.	4. Cuando los árboles no nos dejan ver el bosque. 5. Cuando no alcanzamos a saber qué es lo que se supone que ya sabemos y qué es lo que podríamos aprender.
(c) Problemas respecto a la regulación.	6. Cuando no estamos seguros de haber comprendido.

Cuadro I. Problemas que pueden surgir durante la interpretación de un texto agrupados según el tipo de procesos que hemos distinguido.

Los problemas son los siguientes:

1°. *Desconocimiento del significado de una palabra.* Es el problema más fácil de detectar: se desconoce el significado de palabras relevantes de un texto y, como consecuencia, se dificulta en algún grado la comprensión.

Ej. 1: "Los etreros arrastraban el mellen".

Aún es posible reflexionar que en el Ej.1 la incompreensión no es total y que, aun desconociendo el significado de dos de las tres palabras, cabe al menos entender que "alguién lleva a cabo la acción de arrastrar algo".

2°. *Pérdida de continuidad y reflexión entre las ideas.* El segundo problema puede ser definido, en términos próximos a las palabras que emplearían los alumnos, como "perder el hilo". Este problema corresponde a la experiencia que todos tenemos de que a veces perdemos la continuidad y conexión entre las ideas. Este tipo de dificultad se corresponde con un primer nivel de coherencia que ha de verificarse en todo texto: la coherencia local (*microestructura*). Una forma de ayudar a percibir este problema es comparar la lectura de estos dos textos:

Ej. 2a:

La atmósfera está compuesta de gases como el dióxido de carbono y el nitrógeno. *Otro elemento* es el vapor de agua. Esta *capa* constituye el aire que respiramos y sin ella la vida no podría mantenerse en la Tierra.

Ej. 2b:

La atmósfera está compuesta de gases como el dióxido de carbono y el nitrógeno. *Otro elemento gaseoso* es el vapor de agua. La atmósfera constituye el aire que respiramos y sin ella la vida no podría mantenerse en la Tierra.

En la primera versión, como será notorio, pueden surgir dificultades para apreciar la continuidad temática entre "otro elemento" y "gases" y entre "capa"

y “atmósfera”. Unas dificultades que en la segunda versión pueden desaparecer por completo.

- 3°. *No sabemos lo que el texto quiere decir.* El tercer tipo de dificultad que podemos experimentar tiene que ver con aquellas situaciones en las que sabemos de qué trata el texto pero no estamos seguros sobre “qué es lo que en el texto se nos quiere decir”.

Ej. 3:

Damián tuvo que esperar un buen rato en la acera atestada de soldados que iban, calle arriba calle abajo, paseando sus uniformes claveteados de botones e insignias. Botones e insignias que relucían al entrar en contacto con la apagada luz de aquel otoño de 1986. Un año lleno de desgracias y malas cosechas para la comarca de Dous. Una comarca rodeada de bosques inmensos de hayas y robles. Dos especies al borde de la extinción.

Aquí es evidente que no habrá dificultades para “seguir el hilo” (de “Damián” pasamos a “acera”, de “acera” a “soldados”, de “soldados” a “uniformes” y así hasta “las hayas y los robles”), pero que de ello no se desprende una idea que dé sentido a todo cuanto se ha leído. Este tercer tipo de dificultad tiene que ver con la imposibilidad de construir la *macroestructura* del texto.

Es importante destacar en este punto la pretensión básica de nuestra propuesta. Los alumnos deben aprender a diferenciar dentro de la sensación genérica “de que no se comprende” diferentes matices. En un caso, -ej. 2a-, podemos perder el hilo; en otro podemos conservar ese hilo pero no construir un significado preciso -ej. 3-. De ahí, la importancia de llevar a los alumnos a pasar de una formulación global (comprender, no comprender) a otras más específicas: “se que trata de X, pero no estoy seguro de qué es lo que se quiere decir de X”.

- 4°. *La no percepción del texto como un todo.* El cuarto tipo de dificultad alude al caso de que un lector que puede reconocer de qué se le está hablando (me han hablado de X, de Y o de Z) y qué ideas se le plantean al respecto, pero no acaba de ver la pretensión del texto como un todo: “vemos los árboles, pero no el bosque”. El contraste entre los ejemplo 4a y 4b puede clarificar este problema.

Ej. 4a :

Luisia es un país de mercaderes dispuestos a dar la vuelta al mundo si es preciso para vender sus mercancías.

Meria está poblada por hombres fieros y aguerridos,

Los dos países comparten las mismas creencias religiosas: el budismo.

Luisia es un pequeño país costero, que apenas si sobrepasa la extensión de la provincia de Salamanca.

Ej. 4b:

Luisia y Meria son dos países muy diferentes aunque tienen algunas cosas en común. Luisia es un país de mercaderes dispuestos a dar la vuelta al mundo si es preciso para vender sus mercancías. Se han hecho famosos en el mundo entero por sus compañías comerciales y sus bancos.

Meria, *sin embargo*, está poblada por hombres fieros y aguerridos, curtidos en mil batallas con todos los pueblos que les rodean. Sus ciudadanos admiran esencialmente la fuerza física y el valor

Una segunda diferencia reside en su geografía. Así, Luisia es un pequeño país costero, que apenas si sobrepasa la extensión de la provincia de Salamanca... Meria, *por el contrario*, constituye un inmenso país fruto de las guerras emprendidas por generaciones y generaciones de emerienses.

Obviamente, y aunque en las dos versiones se comparan las características de los dos países, en la segunda versión es mucho más transparente el plan global - el bosque - que anima al texto como un todo gracias a uso estratégico de expresiones como “sin embargo”, “una segunda diferencia”, “por el contrario”. Este cuarto tipo de dificultad que distinguimos tiene que ver con la noción de superestructura de los textos. Y de nuevo, se trata de ayudar a los alumnos a redefinir la experiencia difusa de que no estar comprendiendo en términos más precisos y resolubles.

- 5°. *Dificultad para comprender y conocer lo que ya se sabe y conectar con lo que el texto plantea.* Este problema alude a algo más sutil. Todo texto es redactado asumiendo que el lector potencial comparte un determinado conjunto de conocimientos. En muchas ocasiones se advierte al lector cuáles son esos conocimientos que se suponen compartidos, en otros las indicaciones son más indirectas. Se trata aquí de llevar a los alumnos a apreciar cuando tienen dificultades para conectar lo que el texto plantea con lo que ellos ya saben. Es muy posible que este tipo de problemas sólo pueda reconocerse una vez resueltos los dos primeros o al menos el primero de ellos.
- 6°. *Inseguridad de haber comprendido.* Finalmente, un último problema que consideramos en nuestro planteamiento tiene que ver con la sensación de seguridad de haber entendido o no el texto: ¿Estoy plenamente convencido de haberlo entendido? Es obvio que la respuesta a esta pregunta depende de que los cuatro problemas anteriormente señalados hayan sido resueltos satisfactoriamente. No obstante aún cabe la posibilidad de revisar sistemáticamente nuestra valoración sobre nosotros mismos.

1.2. Procedimientos metodológicos para resolver los problemas planteados

Hemos hablado de los problemas o dificultades sobre los que merece la pena pensar. Ahora es el momento de referirnos brevemente a la metodología para conseguirlo que sigue los pasos incluidos en el cuadro II:

1. Identificación del problema.
2. Revisión de la actividad espontánea
3. Reformulación
- 4 Ejercitación y transferencia de control
5. Reflexión.

Cuadro II. Pasos de la instrucción

El primer paso consiste en ayudar a los alumnos a identificar los diferentes problemas que puedan surgir durante la interpretación de los textos: es lo que de-

nominamos “identificación del problema”. Para ello, les presentamos distintas versiones de un mismo texto y se les pide que valoren cuál es más fácil de comprender y por qué. Es lo que hemos insinuado al analizar las diferencias entre 2a y 2b o entre 4a y 4b. Una vez identificado el problema, se compromete a los alumnos en la búsqueda de medios para enfrentarlos. Para ello, retomamos lo que esos alumnos pueden o suelen hacer al respecto: “revisión de la actividad espontánea” y reformulamos después, (sistematizando y explicitando), modos específicos (estrategias) que pueden ayudar a resolverlo: “reformulación”. A continuación proponemos a los alumnos que se ejerciten en la aplicación de la estrategia reformulada: “ejercitación y transferencia de control”.

Finalmente, en la “reflexión” cabe suscitar una toma de conciencia sobre ciertas regularidades que presentan los textos y que son pertinentes para deshacer los problemas de comprensión estudiados. Así, apenas cuesta trabajo entender que el estudio de procedimientos anafóricos es totalmente pertinente para acometer la resolución del problema de la conexión lineal entre las ideas (Perder el hilo). Las nociones de subordinación y coordinación (con sus diversas formas) pueden suscitarse con pleno sentido para vislumbrar cómo resolver el segundo tipo de problema y por tanto clarificar “qué es lo que nos quiere decir”. La noción de conectores es relevante para el apreciar el tipo de articulación global que predomina en el texto. Mientras la conciencia del cuarto tipo de problemas puede ser un contexto adecuado para reflexionar sobre las reglas y condiciones que están presentes en todos los intercambios comunicativos.

2. LA LECTURA CONJUNTA

2.1 *El éxito como motor de la reflexión.*

En la segunda de nuestras propuestas, intentamos sortear la inmediatez del proceso de comprensión y su opacidad resultante, creando situaciones de lectura conjunta en la que alumnos y profesores colaboran en el proceso de interpretación asumiendo responsabilidades distintas y complementarias. Obviamente, gracias a esa experiencia compartida es más fácil acceder a la mente del otro, a las operaciones que lleva o intenta llevar a cabo y a las dificultades que esa labor le reporta.

De manera más concreta, la lectura conjunta puede seguir tres principios:

- 1°. Garantizar con la ayuda del profesor que la lectura de los textos sea una experiencia comunicativa razonablemente exitosa. Y esto quiere decir que el alumno ha de experimentar, gracias a la intervención del profesor, su relación con el texto de una manera muy próxima a la que proporciona una buena experiencia comunicativa.
- 2°. Una vez alcanzada regularmente esta experiencia, puede ser el momento para “transferir progresivamente el control de la actividad al alumno (por ejemplo, el alumno asume un mayor grado de responsabilidad y/o participación en el proceso de interpretación)
- 3°. A lo largo del proceso e independientemente del nivel de responsabilidad asumido por el alumno, cabe encarar juntos la identificación de los problemas que surjan en su transcurso y la búsqueda de modos de resolverlas, todo lo

cual presupone algún grado de reflexión gramatical. De esta manera, las estrategias objeto de instrucción surgirían de una experiencia sistemática con los textos y como si constituyeran una respuesta a los problemas que tal experiencia pudiera haber suscitado.

El primer principio, supone asumir que la interpretación alcanzada depende no sólo de las palabras que constituyen el texto y las actividades y conocimientos que el lector pone en juego, sino también de la actividad desplegada por el profesor que selecciona ciertas palabras, instiga ciertas acciones, evoca ciertos conocimientos o juzga al alumno con unos u otros criterios.

Respecto a la segunda cuestión, se trata de dedicar ciertos momentos a reconsiderar la propia experiencia de lectura conjunta y examinar el origen de las dificultades que pudieran observarse. Es notorio que, atendiendo a lo expuesto en la primera parte de este trabajo, podemos anticipar cuáles habrán de ser esas dificultades.

Veamos un ejemplo que hemos desarrollado de forma completa en Sánchez (1998). El texto en cuestión es el siguiente:

El Mediterráneo se muere

La situación de las aguas del Mediterráneo es calificada por los expertos como alarmante y se habla incluso de la inminente muerte de este histórico mar por diversas razones.

Con una superficie equivalente a cinco veces España y una profundidad media de 1400 metros, sus aguas bañan las costas de 18 países, recibiendo permanentemente la basura de la actividad urbana e industrial de más de 150 millones de personas. A ello hay que añadir los 100 millones de turistas que se trasladan a sus riberas en el verano, cifra que puede duplicarse en los próximos veinticinco años. Estas aguas están irremisiblemente condenadas a convertirse en una cloaca inmundada, dado que sólo se renuevan a través del estrecho de Gibraltar.

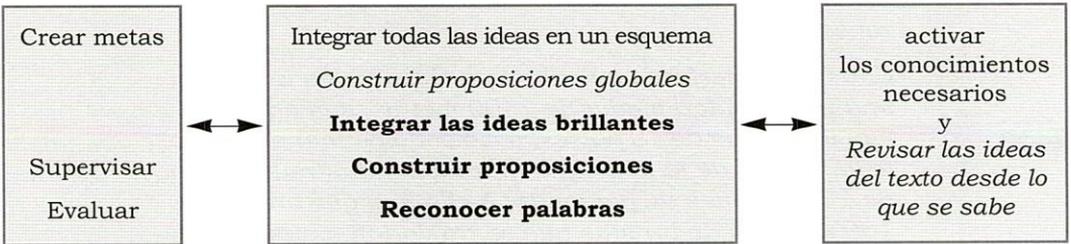
Este hecho determina que nuestro mar no pueda con los millones y millones de toneladas de residuos tóxicos y altamente contaminantes que llegan a sus aguas -petróleo, mercurio, plomo, y cuyos efectos son extraordinariamente peligrosos. Además, los vertidos de materia orgánica y fertilizantes están favoreciendo el desarrollo de grandes colonias de algas que segregan sustancias viscosas e irritantes que causan problemas a bañistas y pescadores.

Siguiendo los principios mencionados, se trata de crear un reparto de la tarea de comprensión que permita un acceso mutuo a las actividades y dificultades de los participantes. En el ejemplo que sigue, el profesor crea una meta para la lectura, ofrece el esquema de interpretación y resuelve una parte de la tarea. Una vez creado ese contexto, la participación del alumno puede ser viable y, lo que es más importante, cabe reparar en las dificultades que pueda llegar a experimentar.

Profesor

Identifica el tema	El texto nos plantea la existencia de un tema preocupante: el Mediterráneo se muere.
Clarifica la estructura	Y nos da algunas razones.
Identifica el objeto	Vamos a leer el texto para que nos quede claro cuáles son esas causas.
Identifica el plan de acción	Yo voy a encargarme de indentificar una de ellas. Tratad vosotros de identificar el resto
Realiza su contribución	Una de las razones es que el Mar Mediterráneo está casi cerrado y no renueva las aguas.
Reformula y especifica el plan	Intentad leer el texto para encontrar al menos dos razones.

En términos más precisos, si el esquema que se ofrece en el cuadro IV representa todo cuanto es necesario hacer para comprender un texto, el reparto de las tareas quedaría reflejado de la siguiente manera:



Cuadro III: *Reparto de las tareas para la comprensión de un texto.* En el cuadro figura en negrita la parte de responsabilidad asumida por el alumno; en cursiva las actividades realizadas conjuntamente y en letra normal las operaciones que quedan en manos del profesor.

Una vez resuelta la tarea de comprender el texto del Mediterráneo, cabe repensar la propia actividad conjunta e identificar algunas regularidades y propiedades. Por ejemplo, ¿cómo saben dónde se exponen las distintas causas?, ¿qué otras señales pueden ser útiles al respecto?

Además, sería enteramente factible reparar en las dificultades que los alumnos experimenten y no sería necesario inducir las artificialmente.

3. CONCLUSIONES

Iniciábamos estas páginas advirtiendo que el proceso de interpretación de un texto es inmediato y efímero y que, por eso mismo, puede ser esquivo a proceso de reflexión. En estas páginas hemos propuesto dos procedimientos que hacen más visible las actividades implicadas en la comprensión y, en esa medida, pueden ser utilizados en una dinámica como la que se defiende en el enfoque comunicativo de la lengua. Merece la pena señalar que ambos procedimientos pueden ser uti-

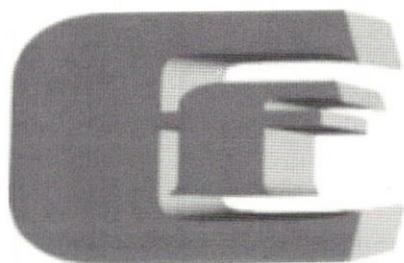
lizados simplemente para ayudar a los alumnos a comprender mejor, sin considerar expresamente su relevancia en la Didáctica de la Lengua; de hecho, fueron creados con esa finalidad. De ahí que interesen por igual a todos los profesores.

Aquí, hemos intentado insistir en su posible utilidad para los profesores de Lengua. No obstante, no quisiéramos hacer creer que la comprensión de un texto es una responsabilidad exclusiva de los profesores de esta disciplina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELINCHON, M., RIVIERE, A. e IGOA, J. M. (1992). *Psicología del Lenguaje*. Madrid: Trotta.
- CAMPS, A. (1995). "Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 51-64.
- CARRIEDO, N. y ALONSO TAPIA, J. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto?*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- CASSANY, D., LUNA, M y SANZ, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- DOLZ, J. (1994). "La interacción de actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación". *Comunicación Lenguaje y Educación*, 23, 17-28.
- FLOWER, L. (1995). "Collaborative planning and community literacy: a window on the logic of learners". En L. Schaublke y R. Glaser (Eds), *Innovations in learning: new environments for education*. Mahwah, New Jersey.
- GARCIA MADRUGA, J. A., MARTIN CORDERO, J. LUQUE, J.L. y SANTAMARIA, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (1999). *La enseñanza de la lengua*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.
- GREENO, J. G., A. M. COLLINS, A.M. Y RESNICK, L. B. (1996). "Cognition and Learning". En D.C. Berliner y R.C. Calfee (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*. Nueva York: Simon and Schuster Macmillan.
- JUST, M y CARPENTER, P. (1980). "A theory of reading. From eye fixations to comprehension". *Psychological Review*, 87, 329-354.
- KINTSCH, W. (1998). *Comprehension. A paradigm of cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LACASA, P., ANULA, J. MARTIN, B. (1995). "Leer y escribir: ¿Cómo lograrlo desde la perspectiva del lenguaje integrado?" *CLE*, 25, 31-50
- LAVE, J y WENGER, E (1991). *Situated Cognition*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- LEON, J. A. (1991). "Intervención en estrategias de comprensión. Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura de texto". *Infancia y Aprendizaje*, 56, 77-92.

- LOMAS, C., OSORO, A. y TUSON, A. (1993). *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós, Barcelona (1993)
- MATEOS, M. A. (1991). "Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora". *Infancia y Aprendizaje*, 56, 61-76.
- SANCHEZ, E. (1998). *Comprensión y Redacción de textos*. Barcelona: Edebé
- SOLE, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Van DIJK, T. A. y KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- VIDAL-ABARCA, E. y GILABERT, R. (1991). *Comprender y aprender*. Madrid: CEPE.
- YUILL, N. y OAKHILL, J. (1991). *Children's problems in text comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZAYAS, F. (1994). *El lugar de las tipologías textuales en la didáctica de la lengua*. Publicación colectiva del ICE de la Universidad de Zaragoza.



DE DÓNDE VIENE Y A DÓNDE VA LA ANIMACIÓN A LA LECTURA

Artículo: **Montserrat Sarto** *

RESUMEN

De 1974 a la actualidad, la evolución que ha seguido la lectura, y más concretamente la animación a la lectura, en nuestro país, es evidente. La toma en consideración de la responsabilidad asumida por cada uno de los estamentos sociales, así como la generación de experiencias diversas, han tenido en el protagonismo de la autora uno de los mejores estímulos. No obstante, como ella plantea, la tarea aún no se ha completado; es preciso continuar desarrollando iniciativas, y sobremanera, amando la lectura y los niños.

ABSTRACT

From 1974 to the present time, the evolution that has been continued in the reading, and more specifically the encouragement to read, in our country, is evident. The consideration of the responsibility assumed by each one of the social statements, as well as the generation of diverse experiences, have had one of the best stimuli in this author. Nevertheless, as she expounds, the task has still not been completed; it is necessary to continue developing initiatives, really, loving reading and children.

La animación a la lectura ya es idea extendida, tanto en el ámbito educativo como en la sociedad. Somos muchos los que hablamos de la animación a la lectura con o sin idea clara de lo que queremos decir con ello. Se trata, eso sí, de que el niño lea más "porque en nuestra sociedad se lee poco". El problema no está en que el niño no lea, tampoco los adultos leemos, o hemos abandonado la lectura. Con ello se ha perdido toda autoridad para transmitir a la infancia la necesidad, conveniencia, gozo y enriquecimiento de la lectura.

1. UN POCO DE HISTORIA

Busquemos las causas y retrocedamos unos años.

En las reuniones o encuentros que la sección de Prensa y Literatura Infantil del B.I.C.E. (Bureau International Catholique de l'Enfance) celebraba habitualmente, en 1974 se acordó, como trabajo, tratar el tema de la lectura. El mayo francés del

* Periodista y Diplomada en prensa y literatura infantil. En la actualidad es directora de los cursos de formación de la Asociación Cultural "Estel" (Estudio, Educación y Lectura).

68 estaba aún reciente y los ecos de algunos "gritos" alcanzaban a muchos sectores del mundo de la educación. Fuese por ello, o porque la evolución social se viera galopante, los trabajos que se desarrollaron allí fueron profundos y un aviso claro y concreto. Se estudió la lectura y el hecho de leer sobre unos puntos bien planteados. Por el sentido de futuro que tenían y porque nos parece que aquel estudio o "aviso" ha repercutido en la actual educación para leer, los resumo aquí.

- Primero, **El desarrollo de los medios de comunicación**. El desarrollo era evidente, los medios progresaban con rapidez y ofrecían mayor atractivo cada día, principalmente los audiovisuales.

El eje de la cuestión radica en el hecho de profundizar y descubrir el "rol" específico del libro y la revista para niños, ante el desarrollo de los medios.

Pero el libro y las revistas y periódicos eran también medios que tienen su papel en la cultura de los pueblos, que juegan un papel entre civilizaciones, que son medio-bisagra para la creatividad del niño. Hay que tener esto en cuenta.

Se vislumbraba una renovación profunda de la prensa destinada a los niños y también de la literatura infantil y juvenil. De otro modo no sobrevivirían.

Eje de la cuestión: profundizar y descubrir el "rol" específico del libro y la revista para niños, ante el desarrollo de los medios.

Si se analiza la prensa infantil y juvenil de hoy, comparándola con la de los años setenta, se puede ver la diferencia. La actual es una prensa más abierta y de mayor oferta.

Igual ocurre con la literatura, libros con menos páginas, años de abundante producción de títulos -no siempre a favor de la calidad-, crecimiento de editoriales y aparición abundante de literatura llamada de "no ficción", de contenido instructivo, que sirve de apoyo a la enseñanza.

- El segundo punto nos hacía reflexionar sobre los cambios sociales, que daban lugar a más horas de ocio en la infancia. Ante esta **ampliación del tiempo libre y los esparcimientos del niño** ¿cuál puede ser el lugar del libro y la lectura?

El planteamiento era el siguiente: si los libros y las revistas pueden formar personalidades activas y creativas habría que persuadir al niño y motivarle para la lectura de esos medios. Por lo tanto se favorecerán como recreo y esparcimiento y se les descubrirá el gusto por la lectura activa.

- Un tercer punto nos llevó a considerar **el nuevo lugar de la lectura en la renovación pedagógica**. El docente no puede limitarse a enseñar a leer, a descifrar los signos. En la renovación pedagógica la lectura se ve como información y documentación para el trabajo escolar. Y esta literatura requiere otra forma de leer. ¿Cómo la puede afrontar la escuela?

Se va a un niño con más libertad en la etapa crucial de su desarrollo. Los adultos, y aquí se incluye a padres, maestros, educadores, bibliotecarios, editores, autores, periodistas... ¿se han dado cuenta de las exigencias y de cuanto les compromete la renovación pedagógica? ¿Dónde queda en ese campo el desarrollo de la capacidad lectora?

— Merece la pena citar, también, el cuarto punto, por el reto que supone incluso en el momento actual: ante **una sociedad en cambio** ¿cómo actuar? A mitad de los años setenta, el niño vive aún en un mundo suyo, pero se vislumbra el paso de "su pequeño mundo", su "pequeño universo", al mundo abierto de los adultos. Todos vamos a vivir los mismos acontecimientos a la vez. Ya no hay vallas que cerquen el espacio de la infancia. "El niño está integrado en el mundo entero", se dice. Esto da como resultado un mundo ambiguo, con frecuentes contradicciones que le desorientan.

Recuerdo la carta de un lector infantil, cuando la transición política de España, dirigiéndose al responsable de las páginas infantiles de un periódico madrileño, carta que no se me ha olvidado todavía: "Yo no quiero libertad, decía, yo quiero saber lo que tengo que hacer". Se necesita vivir en un desconcierto notable para comunicar a unas personas "de papel", que ninguna opinión habían pedido a los lectores sobre la libertad, para enviar esta carta.

"Yo no quiero libertad, yo quiero saber lo que tengo que hacer".

Por eso, ante estos puntos, los participantes de diversos países europeos que estudiábamos el tema, nos preguntábamos: "¿En qué medida revistas y libros pueden favorecer una auténtica liberación del niño, que le permita desarrollar todas sus posibilidades, ejercer su sentido crítico, tomar parte activa en su propio desarrollo y en la construcción de un mundo mejor?"

El futuro que se adivinaba era que, si se educaba al niño como lector, si prosperaba la educación hacia una nueva forma de leer y se le llevaba al descubrimiento del libro y la revista, tendría defensas para esa liberación, ese vivir su propio estadio infantil.

El camino quedaba trazado: la animación a la lectura, no limitaba a la didáctica sino como auténtica educación lectora, podía lograr esta ayuda para el desarrollo de la creatividad del niño y del adolescente.

Así nació la animación a la lectura. Cada uno de los asistentes al encuentro decidió realizar los primeros ensayos en su país y presentar las experiencias en la siguiente reunión.

2. ANIMANDO A LEER

A través de años y encuentros se ha demostrado que cada cual ha entendido la animación a la lectura de modo diferente. Para algunos la animación es aproximar el libro al niño; hacerle crear un libro con la colaboración de otros niños; rodearle de libros; buscar finales diferentes a una historia; crear una dramatización partiendo de un cuento; proporcionarle encuentros con autores; y mil acciones más para hacerle leer. Pero ninguna de estas acciones va al fondo de la cuestión: cómo lee el niño.

Pero entremos en lo que se dice, se habla y se lamenta. Como si estuviéramos ante un escenario en el que presenciáramos la acción como simples espectadores, en los veinticinco años transcurridos desde 1974, lo más que hemos podido recoger son infinidad de lamentaciones, que podemos resumir en quejas, porque no se lee,

el niño no lee, la televisión tiene la culpa de que el niño no lea, o lo beneficiosa que ha sido la lectura para algunos adultos.

Los profesores de bachillerato se quejan de los alumnos que llegan con carencias lectoras que, en su opinión, inciden en el lenguaje, en el pensamiento y en la forma de estudiar.

Son más de cien los artículos que he podido recoger en los últimos años sobre la lectura, necesidad o beneficio. Predominan los que denuncian las carencias lectoras, principalmente en los niños y adolescentes. Pero por simple muestra, aquí van algunos:

"... La lectura no forma parte esencial del horario en el vivir español. Hay tiempo para muchas cosas esenciales unas, superfluas otras; no se le concede tiempo personal a la lectura".

"Un alumno medio de tercero de BUP o de COU lee silabeando y a tropicicones, tiene dificultades insalvables para entender el editorial de un periódico, escribe con oraciones simples donde apenas aparecen otros verbos que ser y estar, su bagaje es exiguo, quiere explicar algo y no le alcanzan las palabras".

Con el título "Clinton quiere enseñar a leer a los estadounidenses", leemos: "Al presidente le preocupa, sobre todo, que el 40% de los niños de ocho años sean analfabetos potenciales, incapaces de leer o de comprender lo que leen".

"... el placer de leer no teme a la imagen, ni siquiera a la televisiva, aun cuando se presente bajo forma de avalancha diaria.

"El 25% de los escolares alcanza los 15 años sin comprender lo que lee". Es opinión del profesor Ramón Canals, director del Laboratorio de lectura de la Universidad de Gerona, que dice: "Uno de cada cuatro estudiantes de quince años no comprende bien lo que lee y el catorce por ciento de los alumnos de esta edad lee igual que como lo hacía con nueve años".

"Sé que hay quienes afirman que, aunque nuestros jóvenes pudiesen comprar un libro, no sabrían usarlo, porque no es sólo que hayan perdido la costumbre, sino que nunca la tuvieron".

"Los malos hábitos de lectura contribuyen al fracaso escolar, la lectura es la base del estudio".

"Quien no puede leer queda excluido de la ciudadanía, condenado a vivir en los márgenes de la sociedad, menos libre, menos culto, menos feliz..."

"... en ese quinto grado sombrío e inolvidable, ya me resarcía de tanta maldad los miércoles por la tarde, día de la lectura, cuando mi demonismo de toda la semana se trocaba en angelismo lectivo y me tocaba sacar del armario los ejemplares de Corazón, repartirlo entre los niños e iniciar yo, puesto en pie, la lectura de un capítulo seguramente repetido, pues ya habíamos leído el libro varias veces. Yo, el que no servía para nada ni resolvió jamás un problema, resulta que sabía leer. Yo leía mucho en mi casa y en la calle, yo leía Corazón con placer literario, porque allí estaba descubriendo la literatura, y a medida que leía, iba sintiendo cómo la blancura de los ángeles me subía por dentro y el resplandor de los predestinados embellecía mis calcetines sucios".

Denuncias, lamentos... Podríamos seguir y llenar cien veces otro espacio igual a

este, pero iniciemos el camino de la esperanza. Daniel Pennac que en su docencia ha buscado soluciones, afirma: "... el placer de leer no teme a la imagen, ni siquiera a la televisiva, aun cuando se presente bajo forma de avalancha diaria.

Pero si el placer de leer se ha perdido (sí, como se dice, a mi hijo, a mi hija, a la juventud, no les gusta leer), no está muy lejos.

Sólo se ha extraviado. Es fácil de recuperar.

Claro que hay que saber por qué caminos buscarlos y, para ello, enumerar unas cuantas verdades que no guardan ninguna relación con los efectos de la modernidad sobre la juventud. Unas cuantas verdades que sólo se refieren a nosotros... A nosotros, que afirmamos que "amamos la lectura", y que pretendemos hacer compartir este amor".

Retrocedamos otra vez para ver cómo repercute en España lo estudiado en Dworp, en 1974.

El primer planteamiento fue estudiar qué se podía hacer, qué proyecto era factible, quién o quiénes podían emprender un programa. Se organizó un seminario asesorado por Francisco Cubells Salas en el que participaron miembros de la Sección de Prensa y Literatura de la C.C.E.I., de Talentum, y educadores, madres de familia y bibliotecarios escolares. La base de estudio era la Animación a la lectura: definición, cómo aplicarla y cómo analizar los primeros ensayos.

El segundo paso fue crear unas estrategias educativas y convocar a los maestros, profesores y bibliotecarios escolares para unos cursos que se celebrarían en la librería Talentum.

Hoy maestros y profesores van tomando conciencia de la necesidad de formar al niño lector, dedican grandes esfuerzos en realizar actividades para despertar en sus alumnos el interés por la lectura.

Para detectar experiencias se elaboró un cuestionario al que contestó un número suficientemente válido para indicar si se iba por el buen camino. Con estas primeras experiencias se publicó el libro "La animación a la lectura, para hacer al niño lector", en 1984.

Para el paso siguiente, con motivo de la jubilación de Carmen Olivares de la librería Talentum, se buscó el amparo de la Fundación Santa María y con el nombre de NOVAL se organizaron cursos en Madrid y en provincias, algunos con carácter de continuidad en profesores diplomados por la Universidad de Comillas y que han aplicado la educación lectora en sus tareas escolares.

En el momento actual se ha creado ESTEL (Estudio, Educación y Lectura), como asociación cultural no lucrativa, para continuar la tarea de extender un método que resulta válido. Su base, simplemente la aplicación de estrategias educativas apoyadas en la interiorización por medio del juego creativo. Y la preparación de profesores para que lo puedan aplicar con acierto.

3. LA ANIMACIÓN EN LA ACTUALIDAD

Hoy maestros y profesores van tomando conciencia de la necesidad de formar al niño lector, dedican grandes esfuerzos en realizar actividades para despertar en sus alumnos el interés por la lectura. Lo que ocurre es que, en la mayoría de los

casos, el efecto ha sido contrario a lo que se esperaba. ¿Por qué? Se ha partido de planteamientos exclusivamente didácticos y siempre añadiendo a la acción la exigencia de un trabajo, ya sea lo leído o lo investigado. Y en algún caso, con calificación y repercusión en las notas. Es una valoración más de la importancia de lo didáctico. Si damos una mirada a los libros relacionados con la enseñanza - reconozco que el compromiso didáctico del maestro es muy serio -, nos encontramos con títulos de este tenor: Didáctica de la Literatura, Didáctica de la Lengua, Didáctica del Arte, Didáctica... se puede añadir aquí cualquier tema o disciplina. Sí, la didáctica es enseñar -hasta el propio Diccionario de la Real Academia de la Lengua la define como arte- y aprender a enseñar está en el programa de las Escuelas Universitarias del Profesorado.

Pero la didáctica es objetiva, el alumno asume las lecciones que recibe, o no. Si su inteligencia es propicia las recibirá bien de su maestro y al salir de la escuela primaria habrá acumulado unos conocimientos básicos que le serán útiles. Pero sólo con la didáctica no se habrá completado la implicación de la voluntad en su formación, la parte subjetiva, la que le llega al corazón, al sentimiento.

Para la lectura, mejor dicho, para hacer al niño lector, necesitamos educarle, ayudarle a ejercitar su voluntad, en la convicción de que, si se adueña de la lectura, si la descubre y ama, habrá conseguido tener a su alcance el mejor instrumento para la vida.

Por eso la animación a la lectura tiene en cuenta la afectividad a la vez que cultiva la mente del niño, a veces tan cerrada, desarrollando su inteligencia, interiorizando la lectura y haciéndole dueño de unos esquemas que le hacen lector. ¿Cómo? Aplicando unas estrategias de educación lectora que, de momento, funcionan.

En el planteamiento que vivimos en Dworp en 1974, ya se veía la necesidad de unos nuevos educadores para un mundo en cambio. Para la animación a la lectura son necesarios, también, unos educadores que se planteen la urgencia de educar para leer. Educadores que deben prepararse para realizar esta labor. Los "nuevos educadores" no abundan. Por eso los acontecimientos, los cambios, las evoluciones nos han superado.

Un paso importante sería que las Escuelas Universitarias del Profesorado incluyeran en su programa la educación lectora

Un paso importante sería que las Escuelas Universitarias del Profesorado incluyeran en su programa la educación lectora seriamente, por el método que vieran más eficiente, pero siempre pensando en que el objetivo de esta educación es un proceso que ha de llevar a la lectura en libertad, para que el niño sea capaz de leer sin ayuda de otro y leer cuando quiera sin estar sometido a trabajo alguno.

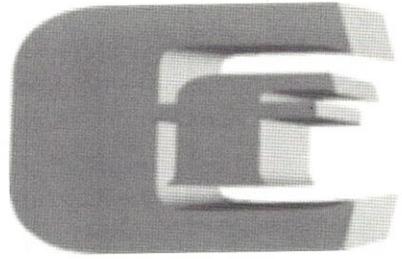
Para cerrar estas simples reflexiones, más informativas que sabias, me parece interesante incluir unas palabras del profesor José Antonio Marina: "La lectura no es importante porque divierta, o porque transmita información, o porque nos permita conocer la literatura de nuestro Siglo de Oro, sino por algo más radical, porque la inteligencia humana es una inteligencia lingüística. Sólo gracias al lenguaje podemos desarrollarla, comprender el mundo, inventar grandes cosas, convivir, aclarar nuestros sentimientos, resolver nuestros problemas, hacer planes. Una inteligencia llena de imágenes y vacía de palabras es una inteligencia mínima, tosca, casi inútil.

Para que nuestra inteligencia sea viva, flexible, perspicaz, divertida, racional, convincente, necesitamos en primer lugar, saber muchas palabras. No se trata de un adorno, sino de algo más importante. Cada vocablo es una herramienta para analizar la realidad¹⁴.

NOTAS

- 1 CASTRO, C. Lectura y Cultura. Diario YA (18-2-1978)
- 2 LANDERO, L. (1994). «Experiencia pedagógica de un escritor». en *C.L.I.J.* n° 63. Julio-Agosto.
- 3 FRESNEDA, C. (1997). «Clinton quiere enseñar a leer a los estadounidenses». *EL MUNDO*, 13 de Febrero
- 4 GRADO, A. (1997). «El 25% de los escolares alcanza los 15 años sin comprender lo que lee». *ABC*, 4 marzo.
- 5 GALA, A. (1999). «Feria y Libros». *EL MUNDO*, 5 de Junio.
- 6 BARRAL, J. A. (1999). «Los malos hábitos de lectura». *EL PAÍS*, 22 de Junio.
- 7 SÁNCHEZ CÁMARA, I. (1999). «La dignidad vulnerada». *ABC*, 30 de Junio.
- 8 UMBRAL, F. (1999). «Edmundo d'Amicis. La escuela». *EL MUNDO*, 8 de mayo.
- 9 PENNAC, D. (1993). *Como una novela*. Madrid: Anagrama.
- 10 C.C.E.I. *Comisión Católica Española de la Infancia*.
- 11 TALENTUM, *Librería infantil y juvenil*, de Madrid, ya desaparecida.
- 12 SARTO, M. (1984). *La animación a la lectura, para hacer al niño lector*. Madrid: SM.
- 13 NOVAL, *Centro de Lectura e Imagen de la Fundación Santa María*. Madrid.
- 14 MARINA, J.A. (1998). Prólogo del libro *Animación a la lectura, nuevas estrategias*. Madrid: SM.





BIBLIOTECA ESCOLAR Y HÁBITO LECTOR

Artículo: **Kepa Osoro** *

RESUMEN

La incidencia de los problemas relacionados con la lectura en el fracaso escolar es evidente. Por eso es cada día más urgente diseñar un riguroso PROYECTO DE LECTURA en el que estén programados y evaluados los distintos tipos de lectura. La didáctica de la lectura sólo es posible desde una óptima biblioteca escolar que ha de ser el corazón de la escuela, el eje sobre el que gire todo el desarrollo del currículo, el motor del cambio y la mejora del sistema educativo, y, más tarde y como consecuencia, del entramado social en todos los aspectos culturales, éticos y estéticos.

ABSTRACT

The relation between problems that concern reading and failure at school is evident. Because of that, it is more and more necessary to design an accurate READING PROJECT in which different kinds of reading are planned and assessed. The teaching of reading is only possible if there exists an excellent school library that needs to be the heart of the institution, the centre around which the curriculum is developed, the engine of change and improvement in the education system, and later, as a result of that, of the social framework in all of its aspects: cultural, ethical and aesthetic.

1. HACIA UNA LECTURA CRÍTICA, COMPENSIVA Y PLACENTERA

Todo nace de la abrumadora constatación de una realidad hiriente: el fracaso escolar va creciendo progresiva y devastadoramente entre nuestros escolares. Muchas son las posibles causas del fracaso escolar, de acuerdo; y aunque no queremos de ningún modo simplificar, nos vamos a detener en el análisis de la repercusión de la lectura en el éxito/naufragio de nuestro sistema educativo. Una primera aseveración podrá parecer radical, pero nuestra experiencia nos ha llevado a formularla: estamos convencidos de que el 90 % de los barcos escolares que encallan antes de llegar a puerto están siendo torpedeados por problemas relacio-

* Profesor de Educación Primaria. Es Coordinador de Lectura y Biblioteca del Colegio Maravillas de Madrid. Experto en Bibliotecas Escolares, Literatura Infantil y Juvenil, Animación a la Lectura y Comprensión Lectora, temas sobre los que tiene interesantes publicaciones. Imparte cursos de formación para profesores.

nados con la lectura. Reflexionemos juntos: ¿cómo puede desarrollar adecuadamente su proceso de maduración y aprendizaje un individuo medio que no tiene ninguna afición por los libros -por la lectura gozosa y recreativa- y cuya comprensión lectora se encuentra bajo mínimos?

...¿Es posible el desarrollo adecuado de los procesos de maduración y aprendizaje sin afición por los libros?

Un muchacho que ni siquiera es capaz de disfrutar de las fantásticas aventuras -unas veces tiernas, otras apasionantes o patéticas, o exultantes, o misteriosamente íntimas- que se esconden en la literatura infantil que existe en el mercado, ¿cómo va a ser capaz de “leer”, de estudiar, de “temblar de emoción” cuando se le obligue a aprender teoremas y teorías, ideas e ideologías, historias y filosofías que están en otra onda totalmente distinta a la de sus gustos, sus intereses y sus motivaciones? Y si ese individuo tipo no tiene ni siquiera una lectura comprensiva, ¿cómo va a ser capaz de realizar tareas tan poco atractivas y motivantes como la resolución de un problema matemático? ¿No hemos caído en la cuenta de que tras un chaval al que “se le dan mal los números” puede haber simplemente un problema de comprensión lectora? Si un individuo no entiende el planteamiento escrito de la tarea que pretendemos que resuelva, ¿cómo podremos saber si tiene capacidad, dificultad o ineptitud?

Otro hecho: los niños, al llegar a la escuela, se estremecen de emoción cuando se inician en el aprendizaje lector. Es una emoción entre divertida y traviesa, entre misteriosa y expectante porque saben que cuando sean capaces de descifrar aquellos signos que lo invaden todo (folletos, camisetas, TV...) habrán dado un paso de gigante para que sus padres les consideren... ¡más mayores! Están deseando bucear entre las letras, entre esas mágicas páginas cargadas de símbolos a las que los mayores llaman cuentos y de las que mamá y papá, la abuela y con un poco de suerte el maestro, extraen fabulosas historias de duendes y enanitos, de brujas y de hadas, de tierras lejanas y de objetos cercanos. Entonces el niño comienza su paso por la escuela y es ésta la encargada de provocar ese aprendizaje hechizador. Pero algo está fallando porque el empuje inicial, el entusiasmo innato a la curiosidad infantil se apaga a los pocos meses y dificulta el afianzamiento de un auténtico hábito lector. ¿Que la culpa la tienen la tele y los videojuegos? ¿Que la familia no lee, que no se preocupa de fomentar el gusto por los libros? Sí, todo eso es muy real -

“¿No será la escuela la que está matando el apasionado empuje con el que el niño se acerca a los libros?”

y a la vez muy discutible-, pero no podemos cerrar los ojos por más tiempo y debemos preguntarnos: ¿no será la escuela -con sus métodos, actitudes y planteamientos- la que está matando el apasionado empuje con el que el niño se acerca a los libros?

No podemos negar que la lectura en esos primeros años supone para el niño un amplísimo horizonte de fantasía y sueños, una estimulante mezcla de conjuros mágicos que le permitirán abrir mil puertas y descubrir infinitos mundos de la mano de utópicos, irreales y al mismo tiempo cercanos y entrañables seres. Nos empeñamos en dotarle de las técnicas y mecanismos para descifrar los signos gráficos, pero nos olvidamos del objetivo didáctico que ha de inspirar nuestro trabajo:

Lograr que el niño ame la lectura

Ahí es donde reside el matiz revolucionario que hemos de introducir urgentemente

en nuestra didáctica de la lectura: hasta ahora nos limitábamos en los primeros cursos de Primaria a “enseñar a leer” (deberíamos decir “enseñar a descodificar signos escritos”). Y para lograrlo rebuscábamos en las editoriales hasta dar con el método que nos permitiera lograr que a final de curso nadie nos pudiera reprochar que “nuestros niños NO SABÍAN leer”. Estaba en juego nuestro prestigio profesional.

Preguntémosnos **qué es lo que entendemos por lectura**, planteémosnos si esta tarea tan compleja y a la vez fantástica y trascendente consiste sólo en trasladar el mensaje escrito a nuestro cerebro para que éste lo recicle y modifique nuestra conducta o nuestros razonamientos posteriores, o si creemos que *el proceso lector va mucho más allá, que profundiza desde lo intelectual a lo afectivo, lo emocional, lo íntimo, lo onírico e incluso lo irreal*. Mientras en la escuela no se enseñe a los niños paralelamente a descifrar signos y a alcanzar una lectura crítica, comprensiva, libre y motivadora, no se conseguirá que el proceso sea perdurable y progresivo, no sólo en el tiempo sino, sobre todo, en el interés y la emoción espontánea. Logremos que el primer contacto del niño con los libros sea apasionante, emotivo, gozoso y que sus primeros pasos empapándose de letras le resulten inolvidables y habremos sembrado en él tal “adicción” a la lectura que un libro le arrastrará hacia todos los demás.

1.1. La biblioteca, eje del centro educativo

Hasta ahora el libro ha sido considerado en la escuela como fuente de conocimiento y de nociones teóricas sobre los distintos campos del saber. En las aulas durante muchos años sólo han estado presentes tres tipos de libros: los de texto, los que podían ampliar la “cultura” de los escolares y la llamada literatura “clásica” (Quijote, Divina Comedia, Lazarillo...). Pero, poco a poco, y gracias al empuje y entusiasmo de algunos docentes, se han ido introduciendo otro tipo de lecturas: las obras de Literatura Infantil y Juvenil.

Afortunadamente en nuestro país hemos asistido durante los últimos años a una impresionante expansión del sector editorial dedicado a los más pequeños. Nuestra tradicional carencia de narrativa para ellos se ha superado por completo y ahora es una auténtica gozada sumergirse por los pasillos de las librerías porque por todas partes asoman obras magníficas (aunque por el afán de vender algunas editoriales han perdido el rumbo), tanto en ilustraciones como en calidad literaria y presentación física de los libros. Pero esta auténtica “edad de oro” de la Literatura Infantil y Juvenil todavía no ha penetrado con suficiente rigor, continuidad y sentido común en nuestras escuelas. Los maestros que están verdadera y personalmente comprometidos con la lectura luchan aisladamente por acercar la lectura recreativa y placentera hasta sus alumnos. Pero los equipos directivos de los centros escolares parecen todavía reticentes a admitir que la literatura para niños ha de ocupar un lugar preferente en nuestras aulas y que lo ha de hacer de la mano de otros soportes documentales todavía más “revolucionarios” para muchos docentes: publicaciones periódicas, materiales sonoros (videos, casetes, discos compactos...), productos multimedia interactivos, etc. Es por eso que se hace evidente la necesidad de disponer en nuestros colegios e institutos un lugar en el que poder centralizar toda esa información. Ese lugar ha de ser la biblioteca escolar y tal vez si reflexionamos sobre sus funciones y su importancia llegaremos a ser capaces de reivindicar su establecimiento en los centros educativos por parte de las autoridades ministeriales.

La escuela ha de alentar la búsqueda de investigación documental, ha de facilitar a los estudiantes los mecanismos y las herramientas para que ellos mismos sean capaces de acceder a la información y puedan dirigirla de un modo creativo y riguroso hacia su interior de manera que lo aprendido sea asimilado de un modo inteligente, significativo y duradero. Pero no podemos olvidar que la biblioteca escolar ha de *estar abierta hacia el exterior*, ha de comunicarse de un modo decidido y entusiasta con otras instituciones sociales que pueden aportarle otros recursos y a las que puede enriquecer. Y esta apertura ha de venir dada no sólo por un absoluto convencimiento de que es deseable sino también por la constatación de otra evidencia, dolorosa, pero de momento irresoluble: los recursos materiales y de personal con los que cuentan nuestros centros educativos no universitarios son escasos. Ante esta realidad no podemos cruzarnos de brazos y esperar a que la administración venga a socorrernos. Mientras esa ayuda llega impregnemos nuestra función docente de imaginación, entusiasmo y clarividencia. Faltan recursos, sí, pero muchas veces lo que escasea por parte de docentes y bibliotecarios es el interés por avanzar y emprender aventuras y proyectos innovadores y comprometidos. Si no cambian las estructuras escolares, las jerarquías de prioridades dentro de los currícula y el lugar en ellos de la lectura y de la biblioteca... Mientras ésta no se sienta como necesaria en la escuela y se rompan los esquemas de trabajo de muchos docentes que se aferran al libro de texto como tabla de salvación de sus propias limitaciones..., mientras todo esto no se produzca la biblioteca escolar seguirá siendo una utopía.

Cuando se habla de bibliotecas escolares diferentes adjetivos calificativos se incorporan al debate: necesidad, utopía, delirio necesario¹, ilusión, etc. Nosotros nos inclinamos por dejar a un lado las consideraciones pesimistas y las grandilocuentes: la *biblioteca escolar es un derecho irrenunciable*² de todos nuestros estudiantes no universitarios. Y es que no debemos condenarles a una educación obsoleta basada en el libro de texto y en el "profecentrismo" sino que hemos de darles acceso a una formación que les facilite las herramientas intelectuales y técnicas que les permita manejar la avalancha de información que se les viene encima, que les ayude a desarrollar un espíritu crítico ante la manipulación de los medios de comunicación, que les aporte los mecanismos intelectuales para saber escoger, decidir, interpretar, cuestionar y reelaborar la información ante el al logro de unos criterios personales, libres y equilibrados.

La *biblioteca* ha de ser el corazón de la escuela, el *eje sobre el que gire todo el desarrollo del currículo*, el motor del cambio y la mejora, en primer lugar del sistema educativo, y, más tarde y como consecuencia, del entramado social en todos los aspectos culturales, éticos y estéticos. Pero reivindicar la biblioteca no es pedir un espléndido espacio físico lleno de los materiales librarios y no librarios más sofisticados y futuristas. Es enarbolar una bandera que rebose compromiso, autocrítica y voluntad de transformación. Que nadie crea que la biblioteca será, en sí misma, la solución a ningún problema, ya sea éste académico, estructural o cultural. Puede ser la tierra fértil sobre la que brotará el bosque más exuberante si la riegan maestros, padres, alumnos y bibliotecarios dispuestos a llevar a cabo una revolución consensuada y tolerante, realista pero valiente. Tendrán que emplear fertilizantes "ecológicos" y vanguardistas: respeto, diálogo, cooperación, igualdad, honestidad y sentido común.

La *biblioteca* escolar habrá de ser un auténtico *centro de recursos*, un manantial

eterno de información, de sugerencias, de actividades socioculturales y a la vez festivas, una fuente inagotable de herramientas para ampliar el conocimiento y, al mismo tiempo, la cuna de la fantasía, el hogar de lo poético, el rincón de la palabra serena, la amistad, la libertad y los sueños. Las administraciones tienen una gran responsabilidad en este terreno, pero no son las únicas culpables de la situación actual. El *profesorado* tiene mucho que decir, mucho que cambiar y mucho a lo *que comprometerse*. No podemos seguir escondiendo la cabeza y justificando nuestra apatía y falta de formación porque “el MEC no hace nada”. No hay medios ni económicos ni humanos suficientes, de acuerdo, pero ¿no es menos cierto que escasea, por parte de la mayoría de los profesores y bibliotecarios, el interés por avanzar y llevar a cabo proyectos comprometidos e innovadores? Si los docentes estuvieran decididos a transformar sus hábitos didácticos, a elaborar coherentes y minuciosos proyectos de lectura y biblioteca (como los llevados a cabo, por ejemplo, en Fraga y Teba), se llevarían por delante la apatía del Ministerio y las Consejerías de Educación y se convertirían en prioridades programáticas para los partidos políticos.

La biblioteca escolar aportará muchas ventajas a la escuela, pero también exigirá el compromiso entusiasta y decidido de los diversos agentes de la educación lectora: maestros, bibliotecarios, padres, estudiantes y legisladores. Ninguno de ellos podrá delegar en los otros sus responsabilidades ni incumplir su papel porque echaría a perder el trabajo de todos. Trataremos de definir más adelante las aportaciones de la biblioteca al proceso de enseñanza/aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela y los compromisos que habrán de asumir todos los miembros de la comunidad escolar. Antes comenzaremos por exponer nitidamente qué modelo de biblioteca escolar propugnamos, qué pedimos concretamente a las distintas administraciones públicas sobre bibliotecas escolares y qué relaciones pueden establecerse entre éstas y las bibliotecas públicas.

1.2. ¿Qué biblioteca escolar estamos defendiendo?

En el I Encuentro Nacional sobre Bibliotecas Escolares³, se definió la biblioteca escolar como *un centro de recursos multimedia* al servicio de la comunidad escolar. Se añadía que debía estar integrada plenamente en los proyectos educativo y curricular del centro y que debía fomentar métodos activos de enseñanza y aprendizaje. Guillermo Castán va más allá y dice que “debemos plantear un modelo de biblioteca escolar entendido no sólo como un *centro de información* y de *recursos materiales*, sino también como un centro de *recursos intelectuales* capaz de generar en las escuelas una dinámica transformadora. La biblioteca escolar está llamada, por tanto, a constituir la infraestructura necesaria para el cambio curricular. Es necesario que los centros docentes establezcan espacios dedicados a la enseñanza de las técnicas de estudio y de trabajo intelectual, técnicas de tratamiento de la información, técnicas de tratamiento e interpretación de los lenguaje audiovisuales, etc.” Todos estos espacios estarían ubicados en la biblioteca escolar.

La biblioteca escolar:

- *ha de estar abierta al exterior*
- *es un derecho irrenunciable*
- *debe ser el eje sobre el que gire todo el desarrollo del currículo*
- *es un centro vivo de recursos multimedia es un proyecto colectivo para el cambio y mejora del sistema educativo*

Luis Miguel Cencerrado y Raquel López entienden que la biblioteca escolar “es un *proyecto* colectivo para el cambio y *la mejora del sistema escolar* porque introduce en los centros educativos otras posibilidades para que profesores y alumnos se relacionen de maneras distintas. Relaciones que se basan en la ayuda para construir el conocimiento a partir de la selección, la comparación y el contraste entre fuentes de información variadas. La biblioteca escolar es el espacio idóneo para acercarse a la multiplicidad de textos (informativos, periodísticos, literarios...) y a una gran variedad de formas de leer: para encontrar un dato, para realizar un trabajo en profundidad, para presentar una noticia, para justificar una opinión...”⁵

El Programa Hipatía llevado a cabo en Canarias entre 1988 y 1992 por iniciativa del Colectivo Matilde Ríos defendió un concepto de biblioteca escolar como “un *centro documental y de recursos culturales* cuyo objetivo principal era formar lectores polivalentes capaces de comprender y expresarse en cualquier lenguaje (escrito, cinematográfico, musical, plástico...), que tuvieran la posibilidad de aprender por sí mismos cualquier cosa que les interesara y de acceder a cualquier ámbito de la cultura que pudiera formar globalmente su personalidad”⁶.

Nuestro modelo de biblioteca escolar recogería las magníficas ideas que hemos reseñado hasta aquí ya que estaríamos hablando de una *biblioteca viva* como *centro de recursos multimedia y eje del desarrollo curricular*, planteamiento que supone un impresionante salto cualitativo y cuantitativo en el concepto tradicional de biblioteca. Es el modelo moderno y el único operativo ante el futuro. Apostamos por hacer realidad el concepto de *mediateca*. Concebiremos y utilizaremos la biblioteca como un centro de aprendizaje, comunicación, información y ocio, como verdadero núcleo de la labor educativa y como fuente de documentación e investigación. La biblioteca escolar ha de dar un paso al frente para convertirse en: Centro de recursos (entendiendo por recurso todo aquel material que aporta información lingüística, numérica, visual, sonora o plástica, que puede intervenir en el proceso enseñanza/aprendizaje); espacio ideal para la didáctica interdisciplinar y la transversalidad; el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación; el vínculo perfecto entre la escuela y el exterior, tanto el entorno próximo con los otros agentes de la comunidad educativa como el lejano con otros centros docentes o instituciones relacionadas con la cultura y el conocimiento.

1.3. ¿Qué funciones debe desempeñar la biblioteca escolar?

El MEC⁷ habla de seis funciones básicas que ha de desempeñar la biblioteca escolar:

1. *Recopilar la documentación* del centro, así como los materiales/recursos didácticos relevantes, independientemente del soporte.
2. *Organizar los recursos* de tal modo que sean accesibles y haciendo posible su uso, mediante un sistema de información centralizado,
3. Ofrecer información en diferentes soportes para satisfacer las necesidades curriculares y culturales.
4. Constituir el ámbito adecuado en el que los alumnos adquieran las capacidades necesarias para el uso de las distintas fuentes de información y ofrecer servicios a los profesores para la consecución de los objetivos pedagógicos relacionados con este aspecto.

5. Fomentar la lectura como medio de entretenimiento e información.
6. Actuar de enlace con otras fuentes y servicios externos y fomentar su uso por parte de alumnos y profesores.

1.4. ¿Qué compromisos deben asumir los distintos agentes de proceso de enseñanza-aprendizaje?

Una vez que tenemos claro el concepto de biblioteca escolar que propugnamos y sus funciones, convendría aterrizar en medidas concretas: exigir que las distintas Administraciones lo pongan en práctica para lograr que todo lo anterior tenga sentido. Aunque como se verá, también hay otros agentes que deben recordar y asumir sus responsabilidades.



a) Las Administraciones:

- Deben crear bibliotecas escolares que puedan cumplir sus funciones, para lo que dispondrán de la suficiente dotación y de personal especialmente formado, con dedicación exclusiva⁸.
- Deberá desarrollarse, paralelamente, una campaña de sensibilización social para la formación de lectores.
- Crearán un marco legal nítido, decidido y ambicioso que establezca la obligatoriedad de que todos los centros educativos no universitarios cuenten con una biblioteca entendida como centro de recursos multimedia y que contemple aspectos de personal, equipamientos, instalaciones, horarios, recursos documentales y financiación.
- Los Centros de Formación del Profesorado han de introducir en sus planes de formación permanente cursos de especialización sobre Organización y Dinamización de Bibliotecas Escolares y sobre los distintos aspectos de la didáctica de la lectura (comprensión lectora, animación a la lectura, etc.).
- Se introducirá, en los planes de estudio de los futuros maestros, formación específica en temas como Literatura Infantil, Bibliotecas Escolares, diseño de proyectos globales de lectura, etc.

b) El profesorado:

- Habrá de estar dispuesto a introducir en su labor docente todos los cambios metodológicos que conlleva la puesta en marcha de una biblioteca escolar y de una didáctica basada en el manejo de diferentes fuentes documentales y el autoaprendizaje.
- Entenderá y favorecerá las nuevas relaciones que tendrán que construirse entre docentes y estudiantes (enriquecimiento mutuo, mayor flexibilidad, incremento del protagonismo del aprendiz...).

- ❑ Se introducirá voluntariamente y con entusiasmo en una dinámica de autoformación, que le haga apto para poner en manos de sus alumnos las nuevas tecnologías del conocimiento y la comunicación.
- ❑ Ofrecerá una mayor personalización en su docencia introduciendo herramientas que favorezcan la evolución de los diferentes ritmos y que equilibren las desigualdades.

c) Los alumnos:

- ❑ Estarán dispuestos a asumir el papel de protagonistas de su propio aprendizaje.
- ❑ Habrán de descubrir la necesidad de desarrollar al máximo sus propias capacidades y de abrir su mente a los nuevos conocimientos y las nuevas tecnologías.
- ❑ Participarán en el proceso de enseñanza/aprendizaje con espíritu crítico y creatividad.
- ❑ Serán respetuosos con los ritmos de los demás y sabrán descubrir las ventajas del trabajo en equipo y la colaboración con otros estudiantes y con los profesores.

d) Los otros agentes de la comunidad:

- ❑ Contribuirán a la creación de un auténtico clima lector en la familia y la escuela, exigiendo y desarrollando políticas de Estado tendentes a la formación de lectores libres, críticos y creativos.

1.5. Transformaciones didácticas que conlleva la biblioteca escolar

Al poner en marcha una biblioteca en la escuela no sólo se habrán de llevar a cabo modificaciones estructurales, espaciales, temporales y materiales. Sobre todo se habrán de producir transformaciones en las didácticas, en el concepto mismo de la labor docente y en las relaciones entre los agentes del proceso enseñanza/aprendizaje. La biblioteca escolar entendida como eje del currículo impondrá al profesorado cambios radicales en su metodología: el libro de texto dejará de ser la fuente principal de información y conocimientos; más que explicar conceptos, ideas y datos se tendrán que facilitar herramientas que permitan al alumno sumergirse en el mare magnum de información que le ofrece la sociedad de la comunicación con garantías intelectuales de que será capaz de seleccionar, jerarquizar, reestructurar, asimilar y fusionar con su propio bagaje mental toda esa ingente cantidad de documentación.

Las relaciones sobre las que se asienta el trabajo de la escuela también se modifican radicalmente: el profesor deja de ser figura dominante, guía y fuente soberana de sabiduría para transformarse en copartícipe y acompañante activo y respetuoso del aprendizaje de los alumnos. No tendrá que ofrecerles conocimientos, sino ayudarles a desarrollar sus propias capacidades y a descubrir por sí mismos los procesos mentales que habrán de poner en marcha si quieren llegar a enriquecer su propio bagaje intelectual, cultural y humano.

El rol del alumno cambia también porque deja de ser mero receptor de la labor docente del profesorado a erigirse en auténtico protagonista activo, reflexivo, imagi-

nativo e innovador de su propio aprendizaje. Al introducirse nuevas fuentes de documentación e información y permitir el acceso a nuevas tecnologías de la comunicación se facilita la personalización del proceso, el respeto de los ritmos individuales y la compensación de las desigualdades intelectuales y madurativas.

Se alteran las relaciones entre los alumnos porque se deja de trabajar desde una perspectiva individual para favorecer el trabajo en equipo, la cooperación, el intercambio de criterios, la discusión de enfoques, el pensamiento divergente y el desarrollo del espíritu crítico, la responsabilidad y valores como la aceptación de las desigualdades y las diferencias. También varían las relaciones de la escuela con el exterior ya que la biblioteca escolar simplifica la integración del centro docente en una red de documentación educativa que permitirá colaborar con bibliotecas públicas, asociaciones, instituciones especializadas en lectura, Centros de Profesores y Recursos y otras escuelas. La informatización de la biblioteca escolar dará acceso a bases de datos en línea y expandirá los recursos organizativos, humanos, formativos y tecnológicos.

Si la biblioteca escolar posibilita el empleo de un conjunto múltiple y bien compensado de recursos y materiales (obras de referencia, de creación, documentales) y los presenta en diferentes soportes pone al alcance de todos multiplicidad de textos, de mensajes y de formas de leer (para obtener información precisa, para seguir unas instrucciones, para aprender, por placer, para comunicar un texto a alguien, para satisfacer necesidades personales), aprender, disfrutar y establecer vínculos sociales plurales. El diseño de un proyecto de lectura y biblioteca entre todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, alumnos, padres, bibliotecarios y otros agentes) logra que todos descubran que la lectura no es cosa sólo de los primeros niveles ni exclusiva de los profesores de lengua y literatura. Como comentó recientemente Luis Miguel Cencerrado, "la lectura, a través de la biblioteca, se dibuja como un eje transversal, posibilita el desarrollo de programas interdisciplinares y se configura como una herramienta que, bien dominada, permite al alumno seguir aprendiendo".

1.6. Conclusiones

La biblioteca escolar no debe ser la reivindicación de unos cuantos apasionados ilusos sino la bandera que tejan diaria y afanosamente todos los miembros de la comunidad escolar. Está en juego el futuro de nuestro sistema educativo y, por extensión, de la sociedad del siglo XXI. La creación de buenas mediatecas escolares debe constituirse en una prioridad de los equipos de profesores y de todas las administraciones educativas.

Es incuestionable en palabras de Inmaculada Vellosillo en la revista "Educación y Biblioteca" que "para que los alumnos puedan desarrollar sus capacidades deben contar con materiales, espacios y estrategias que permitan llevar a cabo aprendizajes autónomos, integrados y activos. Y es ahí donde se hace imprescindible la organización de la documentación, el acceso a la información y la disponibilidad de los recursos. Los alumnos deben aprender a construir sus propios aprendizajes a través de la búsqueda, la experimentación

"Los alumnos deben aprender a construir sus propios aprendizajes a través de la búsqueda, la experimentación y la investigación, y esto hace necesaria una adecuada organización de la biblioteca y un conocimiento profundo de sus posibilidades y aprovechamiento". (I. VELLOSILO)

y la investigación, y esto hace necesaria una adecuada organización de la biblioteca y un conocimiento profundo de sus posibilidades y aprovechamiento”.

Debemos dibujar un minucioso plan de implantación de la biblioteca escolar en el que estén jerarquizados los objetivos y definidos según su prioridad. Tampoco podemos caer en la demagogia de ciertas medidas populistas que se están llevando a cabo desde ciertas administraciones y en ciertos centros escolares que quieren vender a toda costa las virtudes de la informática educativa como timón de la biblioteca escolar. Aunque las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son excelentes herramientas para acceder al conocimiento y favorecer el aprendizaje, no sustituyen la interrelación que conlleva todo proceso de enseñanza. Acumular indiscriminadamente datos, informaciones y noticias no tiene nada que ver con la maduración, el crecimiento intelectual y personal, la socialización y el conocimiento que deben ser los objetivos de la formación y no la tecnología en sí misma.

Jaime Denis¹⁰ lo define magníficamente: “la biblioteca escolar se concibe como una ventana de acceso al conocimiento, siendo conscientes de que una parte importante del conocimiento reside en soportes diferentes al libro y facilitando que la biblioteca sea un lugar donde *usar la tecnología para aprender*”.

2. HACIA UN PROYECTO DE LECTURA

Los términos “animación” y “lectura” mantienen relaciones matrimoniales por conveniencia desde hace ya casi veinte años en nuestro país, pero aquello de que “leer es una maravilla y un placer” a lo mejor no está muy claro para nuestros niños y jóvenes -mientras que para casi todos los adultos está oscurísimo-. Porque si la lectura es un placer, ¿por qué tenemos que animar a nadie a disfrutarlo?, ¿por qué tenemos que organizar todas esas “movidas” festivoculturales para que los chavales “piquen” y lean? ¿Acaso a alguien hay que motivarle con “estrategias de animación” para que goce con la contemplación de un amanecer junto al mar, con una taza de té ante una chimenea una fría noche de invierno, con un paseo por los jardines del Generalife o con las caricias de la persona amada? ¡Eso sí que son placeres lujuriosos!

Leer no es en sí mismo un acto fantástico. Es decir, leer no es siempre un placer. Puede llegar a serlo, pero muchas veces -sin duda demasiadas- es una actividad rutinaria, insulsa y hasta desagradable. ¿Con qué argumento podemos convencerles y exigirles que lean si nunca nos ven hacerlo a nosotros -padres y educadores-? Seamos honestos: sólo se contagia aquello que se siente, que se ama, que nos hace vibrar. Sólo la pasión discreta, serena, respetuosa y sincera puede crear adictos a la causa lectora. Sabemos nítidamente por qué la animación no cuaja. Está muy de moda hacer Animación Lectora y quien más quien menos en todos los colegios y bibliotecas de pro se están haciendo “cosillas”, pero en la inmensa mayoría de los casos la animación consiste en cuatro o cinco actividades a lo largo del año; espectáculos de luces y sombras, más o menos vistosos e impactantes que no son negativo, pero a los que se les saca mucho menos beneficio a largo plazo del que se debiera: traemos a un entusiasta cuentacuentos que lo borda, organizamos una sesión de *Pinocho* con títeres, invitamos a Fernando Alonso o a Elvira Lindo para que se fajen con nuestros alumnos, ponemos en marcha una semana del libro que “vende” muy bien ante la comunidad educativa (a lo mejor lo-

gramos que nos saquen en la TV local)..., pero ¿y el resto del año?

Mientras en el aula los chavales sigan teniendo diariamente una experiencia lectora rutinaria, opresora, formalista... Mientras se sigan utilizando métodos absolutamente deleznable (todos en la misma página del libro de texto de lectura, en silencio, un alumno lee en voz alta, los demás ni se menean y el profe está a la caza del despistado de turno para mandarle seguir y dejarle en evidencia...)... Mientras los métodos de iniciación en la lectura sigan siendo los tradicionales del “aquí pone ma-me-mi porque lo dice el profe”, no porque tenga sentido o sea significativo para los pequeños... Mientras no se dé oportunidad ni tiempo para la lectura libre, espontánea, informal y gratuita (sin pedir nada a cambio: resumen, ficha de lectura...)... Mientras no sepamos hacerles descubrir a los chavales la ternura de Arnold Lobel, el humor de Quentin Blake, la delicadeza de David McKee, la rebeldía de Roald Dahl, la candidez de Sendak, el misterio de Joan Manuel Gisbert, la dulzura de Asun Balzola, el realismo de Farias... Mientras –en una palabra– sigamos demostrando a nuestros chicos y chicas que leer es un tostón, una obligación, una actividad oficial y lectiva más..., ¿de qué servirá la mejor animación lectora del mundo?

¿Cuál es, por tanto, nuestra propuesta? Es imprescindible diseñar un minucioso y riguroso **PROYECTO DE LECTURA** en el que estén contemplados los distintos tipos de lectura: mecánica lectora, velocidad, entonación/ritmo, la lectura comprensiva, la lectura como instrumento de aprendizaje, la lectura expresiva, la lectura lúdica, la lectura creativa, la lectura reflexiva... Y cada tipología lectora llevará su planificación específica, con sus objetivos, materiales y recursos, estrategias y metodologías, capacidades a desarrollar, adaptaciones según la diversidad, instrumentos y procesos de evaluación, etc. Y este Proyecto estará diseñado con continuidad, buscando la coherencia desde la primeros niveles de la escolaridad hasta el último (la lectura no es un “problema de los pequeños” como creen muchos docentes, afecta y debe trabajarse planificadamente tanto en Primaria como en Secundaria). En cada etapa de la escolaridad habrá que hacer más hincapié en unos aspectos específicos. Por ejemplo, en Educación Infantil habrá que reflexionar sobre los prerrequisitos lectores, las habilidades lectoras (lingüísticas, neuropsicológicas, intelectuales, emocionales, sociales), los métodos de introducción en la lectura, la lectura de imágenes... En Primaria habrá que definir el proceso psicofisiológico del acto lector, el diseño y puesta en práctica de estrategias de comprensión lectora, las habilidades perceptivas a desarrollar... En Secundaria se trabajará más la lectura de investigación, las técnicas de estudio basadas en el acto lector reflexivo, la lectura selectiva, las estrategias metacognitivas de comprensión...

De nada sirve que diseñemos un **Programa de Promoción Lectora** –con actividades impactantes y atractivas– si el resto de la experiencia lectora en el aula, las otras facetas del acto lector que tienen lugar en el trabajo diario, son desmotivadoras, aburridas, nada espontáneas y poco respetuosas con los intereses, niveles madurativos y la evolución personal de cada lector. Y señalaremos una serie de consideraciones generales que no debemos olvidar a la hora de planificar un Proyecto de Lectura:

- El Proyecto Lector estará integrado en el Proyecto Educativo del Centro y en el Proyecto Curricular.
- Será diseñado –y puesto en práctica– por todo el equipo docente.

- ❑ Se promoverá la formación continua del profesorado en temas de lectura.
- ❑ Los alumnos deben tener un protagonismo considerable en el diseño del Proyecto.
- ❑ Será prioritario el conocimiento de su psicología, preocupaciones y gustos.
- ❑ Se registrarán por escrito todas las incidencias, aciertos y fracasos, observando no sólo a los alumnos sino también al equipo de profesores (llevar un diario del proceso ayuda a no olvidar las ideas positivas que muchas veces se pierden, a matizar cada intervención con las vivencias "frescas" y a ser más objetivos).
- ❑ Todo el proceso estará envuelto en una dinámica rigurosa y sincera de autoevaluación en la que se analizarán tanto las didácticas como las actitudes y motivaciones mostradas por chavales y profesores, la idoneidad de los materiales y recursos, la temporalización, etc.
- ❑ Se implicará a los otros agentes de la educación lectora (padres, bibliotecarios...), definiendo claramente las funciones y responsabilidades de cada uno. En el caso de los padres, se diseñará un plan paralelo de formación en torno a la lectura.
- ❑ Se creará un clima y una cultura lectora en todo el centro (en las actitudes, los comentarios, las ambientaciones, etc.).
- ❑ Se trabajará alrededor de la biblioteca escolar y las bibliotecas de aula. Para ello se concebirá la biblioteca escolar como un centro de documentación, información y recursos y un eje sobre el que girará todo el desarrollo del proceso curricular.
- ❑ Se tendrán en cuenta las diferencias (capacidades, actitudes, intereses...) entre los alumnos.
- ❑ Lectura y escritura se entenderán y planificarán como un acto paralelo y complementario.

Proyecto de lectura

- ☒ Basado en los diferentes tipos de lectura.
- ☒ Desarrollado en distintos niveles educativos. V.Gr.:
 - INFANTIL : Prerrequisitos lectores, habilidades lectoras, métodos de introducción a la lectura, lectura de imágenes...
 - PRIMARIA: Procesos psicofisiológicos del acto lector, diseño y puesta en práctica de estrategias de comprensión y habilidades perceptivas...
 - SECUNDARIA OBLIGATORIA : Lectura de investigación, técnicas de estudios como hábito lector reflexivo, lectura selectiva, estrategias metacognitivas de comprensión...
- ☒ Integrado en los PEC y PC, dentro de un "clima y una cultura lectoras"
- ☒ Diseñado por el equipo docente interdisciplinar, con participación activa de los alumnos e integración de otros agentes lectores como los padres
- ☒ Contemplar todos los elementos propios de una planificación: Objetivos, capacidades a desarrollar, estrategias, metodologías, materiales y recursos, seguimiento y control, instrumentos y criterios de evaluación.
- ☒ Tener en cuenta la diversidad y diferenciación de los alumnos.
- ☒ MEDIÁTICO: integrador de los Medios de Comunicación y las Nuevas Tecnologías de la Información.
- ☒ Fomentar la investigación, la reflexión, el respeto y el estímulo.

- ❑ Se aprovecharán los Medios de Comunicación de Masas y las Nuevas Tecnologías de la Información integrándolas en el Proyecto de Lectura como herramientas fundamentales.
- ❑ Se realizará un trabajo multidisciplinar perfectamente coordinado.
- ❑ En todo momento se favorecerán la investigación, la reflexión, el respeto y el estímulo.
- ❑ Se diseñará un programa de sensibilización artística, enseñando a los estudiantes a interpretar y “leer” las ilustraciones de los libros, tanto de Literatura Infantil y Juvenil como los documentales.
- ❑ Se integrarán en el Proyecto de Lectura los lenguajes no verbales.

La familia, la escuela y la biblioteca son los agentes y ámbitos de la Animación a la Lectura (nosotros añadiríamos, “de todo el proceso lector). Cada uno de ellos debe asumir sus responsabilidades sin delegarlas en los otros. Todos los instrumentos y estrategias de animación (encuentros con autores, hora del cuento, talleres literarios, clubs de lectores, libro-fórum, etc.) son positivos si forman parte de un *proyecto* amplio, coherente y continuado en el que se definan los objetivos, el grado de profundización, las actitudes y el clima afectivo a adoptar por el bibliotecario o maestro. Cabe resaltar la absoluta necesidad de llevar a cabo una programación rigurosa que persiga la coherencia y la globalidad de estrategias, instrumentos, materiales, etc. y que parta siempre de la detección de las necesidades de los destinatarios. Debemos demandar a las distintas administraciones la puesta en práctica de cursos de especialización en programación y evaluación de Animación Literaria. Asimismo, pedir su apoyo estratégico y financiero no a campañas puntuales (semanas o días del libro) sino a programas globales de Animación Lectora.

En conclusión, si queremos mejorar las encuestas catastrofistas que circulan por doquier (unas que hablan de “¡escasísimos índices lectores!”; otras que acusan al sistema de producir futuros universitarios con comprensión lectora casi nula y formación lingüística plana), debemos entender la lectura como un proceso complejísimo y de capital importancia a lo largo de toda la escolaridad. La incidencia de los problemas de lectura (ya sea de comprensión, de hábitos, o de fluidez) en el fracaso escolar es trascendental por lo que merece la pena embarcarse en la ardua y apasionante travesía de diseño y desarrollo de un minucioso Proyecto de Lectura.

Para terminar recordemos un hermoso pensamiento de Pierre Gamarra: “*No pueden leerse libros si antes no se ha leído el mundo*”. Enseñemos a nuestros chavales a descubrir y apreciar su entorno y sabrán después saborear las delicias de cualquier menú lector.

NOTAS

- 1 Raquel López y Luis Miguel Cencerrado califican la biblioteca escolar de "delirio necesario" en LÓPEZ, R. y CENCERRADO, L.M.: "La biblioteca escolar: un delirio necesario", en OSORO, K. [Coord.]. (1998). *La biblioteca escolar: un derecho irrenunciable*. Madrid: Amigos del Libro Infantil y Juvenil, p. 110.
- 2 Op. cit. p.12.
- 3 El Encuentro fue organizado por la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas, la Secretaría General de Educación y la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y se celebró en Madrid los días 13, 14 y 15 de marzo de 1997
- 4 CASTÁN, G. "Sobre el concepto, el modelo y las funciones de las bibliotecas escolares". En op. cit. p. 31.
- 5 CENCERRADO, L.M. y LÓPEZ, R. "La biblioteca escolar: un delirio necesario". En op. cit. p. 111.
- 6 ÁLVAREZ, M. y COBOS, L. "El centro documental y de recursos culturales: del Proyecto Hipatía a la Asociación de Bibliotecarios Escolares de Canarias ABEC". En op. cit. p. 249.
- 7 Documento marco "La biblioteca escolar en el contexto de la Reforma Educativa".(1995).Madrid: MEC.
- 8 Tomado de las Conclusiones del "Encuentro Iberoamericano para una educación lectora. V Simposio sobre Literatura Infantil lectura", Organizado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y celebrado en Madrid entre el 4 y el 6 de noviembre de 1998.
- 9 En la mesa redonda "La biblioteca escolar: un derecho irrenunciable" organizada en Madrid con ocasión del Día de la Biblioteca 1998 por la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil el pasado 21 de octubre, Luis Miguel Cencerrado expuso brillantemente las "Transformaciones didácticas y estructurales que conlleva la biblioteca escolar".
- 10 DENIS, J. "Tecnologías para el conocimiento". (1998), en *La biblioteca escolar: un derecho irrenunciable*. Madrid: Asociación. Amigos del Libro Infantil y Juvenil.

BIBLIOGRAFÍA

- BAUMANN, J. (1990). *La comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- BETTELHEIM, B. y ZELAN, K. (1982). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- CARRIEDO, N. y ALONSO TAPIA, J. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto?*. Madrid: UAM.
- COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/MEC.
- COOPER, J. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor/MEC.
- GARCÍA GUERRERO, J. (1996). *Bibliotecas y escuela*. Antequera (Málaga): Junta de Andalucía.
- GÓMEZ, M. (1985). *Cómo hacer a un niño lector*. Madrid: Narcea.
- KERGUÉNO, J. (1988). *Ayudar al niño a convertirse en lector*. Barcelona: CLIJ, 1, pp. 86-91.
- LACAU, M. (1966). *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- LEBRERO, M.P. y M.T. (1988). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.
- : (1992). *Cómo y cuándo formar buenos lectores*. Madrid: Escuela Española.
- MORENO, V. (1993). *El deseo de leer. Propuestas creativas para despertar el gusto por la lectura*. Pamplona: Pamiela.

OSORO ITURBE, K. [coord.] (1998). *La biblioteca escolar: un derecho irrenunciable*. Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil/Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

PENNAC, D. (1993). *Cómo hacer una novela*. Barcelona: Anagrama.

QUINTANAL, J. (1997). *La lectura. Sistematización didáctica de un Plan Lector*. Madrid: Bruño.

- (1995). *Para leer mejor*. Madrid: Bruño.

RODARI, G. (1996). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Ediciones del Bronce.

SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó-ICE Universidad de Barcelona.

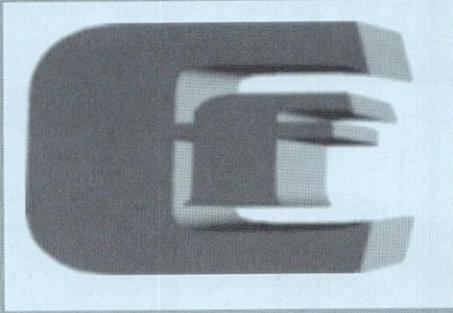
VALVERDE, P. y otros. (1997). *La biblioteca: un centro-clave de documentación escolar*. Madrid: Narcea.

ed@bé

digital

Copyright © 2000, grupo edebé

www.edebe.com
www.edebedigital.com



C.E.S.
DON BOSCO

Educación y Futuro

REVISTA DE INVESTIGACIÓN APLICADA Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Abril 2000. Número

DIDÁCTICA DE LA LENGUA **2**



Materiales

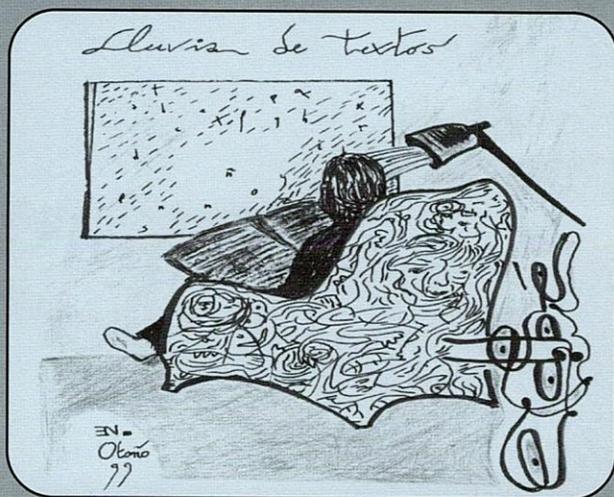
TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA

IMPRIME: EDEBÉ

EDITA: CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN "DON BOSCO".

C/. María Auxiliadora 9. 28040 - Madrid Tfn: 91 450 04 72. FAX: 91 450 04 19. E-mail: futuro@olemail.com

LLUVIA DE TEXTOS



CONTENIDO

PRIMARIA	El país del abecedario. 4 ¡Huy, qué miedo!. 6 Bestiario. 7 El León de Tom. 8 El libro de los animales. 9 El amigo indio. 10
SECUNDARIA	Guía de lectura. 11 Nukui, creadora de las plantas. 12 Corrijo mis escritos. 13 La llave de la sabiduría. 14 Atalanta Fulgiens. 15 ¿Racista yo?. 16 Emblemas. 17 ¿Cómo se dan instrucciones?. 18 La locura y la quema de libro. 19 Guía para una lectura emblemática del Quijote. 21 Adivinanza sobre el más famoso escritor del S.XX. 22 El diálogo: hablando se entiende la gente. 22 Puntos de vista. 23 La traducción. 23 Los mundos posibles. 24

Eusebio Delgado Fernández (*) y Núria Espasa Rodríguez (**)

(*) Licenciado con grado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Coautor del libro de Lengua y Literatura de 1º ESO de la Ed. EDEBÉ. En la actualidad, profesor del IES Juan de Padilla de Illescas (Toledo).

(**) Licenciada con grado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Coautora del libro de Lengua y Literatura de 1º ESO de la Ed. EDEBÉ. En la actualidad, desempeña labores de asesoría pedagógica en el Departamento de Promoción Educativa de la Editorial EDEBÉ.

Dibujo de la portada: Juan José García Arnao: Licenciado en Bellas Artes. Profesor del C.E.S Don Bosco.

INTRODUCCIÓN

*Sabe esperar, aguarda que la marea fluya
-así en la costa un barco- sin que el partir te inquiete.
Todo el que aguarda sabe que la victoria es suya;
porque la vida es larga y el arte es un juguete.*

Antonio Machado

Invirtamos el tópico clásico sobre la brevedad de la vida y lo inabarcable del arte. El pedagogo era en la Antigüedad el que acompañaba al niño a la escuela. De la mano de caminantes como Machado, pensamos que es posible enseñar y aprender. Por eso en *Lluvia de textos* hemos dedicado tiempo a seleccionar escritos arquetípicos que den juego. Pensamos que en las aulas un buen texto representa al menos la mitad de la partida. El resto consiste en actividades que incentiven la escritura. Y, entre lo uno y lo otro, lectura y escritura, difuminar la frontera. Leer con un lápiz; escribir con un libro. Stevenson cuenta lo infructuoso que resulta alfabetizarse buscando la inspiración directa en la naturaleza, al contrario de lo que sucede cuando imitamos modelos literarios. ¿Acaso el arte es otra cosa que la facultad de recrear o dar voz propia a viejos mitos? Se puede enseñar a escribir, y el que escribe lee cada vez mejor.

Presentamos, pues, material que facilite la tarea de la iniciación. Porque lo más difícil, lo padecemos en carne propia, es levantar el vuelo. La *estructura* de las propuestas de trabajo, tanto para Primaria como para Secundaria, se repite: actividades previas, lectura, actividades de comprensión y actividades de ampliación. Las breves explicaciones al profesor pretenden dar posibles pistas, aunque la creatividad y las necesidades de cada cual harán el mejor uso.

Consideramos esencial potenciar la imagen que acompaña los textos: cargarla de elementos simbólicos, incluso, dibujar con palabras... La contundente memoria visual, siempre inteligente, busca salida a los enigmas abriéndose paso y animando bosques fantásticos. Quizá esta lluvia propicie un verdadero sueño: un País del Abecedario en que se mantenga fértil el campo de la lengua.

EL PAÍS DEL ABECEDARIO.

¡ Hagamos ruidos! ¿Cómo suenan las palabras?

Actividades previas que nos preparan para la lectura del texto. "El nacimiento de las gemelas."

Objetivo: practicar la diferencia fonética entre la erre de sonido débil y la erre de sonido fuerte.

1. Pediremos a los alumnos que imiten los sonidos de algún motor que está acelerando ¡ruum, ruuum...!, de un timbre ¡riiiiiing!, de algún instrumento ¡tararaaa! ¡tarariara!, que busquen sonidos similares utilizando otras vocales. En este caos de ruidos es muy importante que el profesor les dirija hacia los sonidos que realmente quiere enseñar. Nuestro objetivo es que se familiaricen con los sonidos [r] y [rr].
2. Buscar entre las palabras que ya conocen e identificar cuáles tienen un sonido de erre fuerte y cuáles de erre débil. En este aprendizaje es indispensable familiarizarse con la simbolización gráfica. Se proponen palabras como: carrera, raro, rizo, rosca...

Imaginemus lo que vamos a escuchar.

El objetivo de estas cuestiones es que los alumnos anticipen algunas hipótesis de lo que luego leerán o escucharán. Así se producirá una lectura o escucha más activa.

3. ¿Sabes quién vive en el país del abecedario?
4. Inventa un nombre para cada personaje:
P..... Pereza. O..... S..... C.....
R..... M..... Z.....
5. ¿Qué letra crees que será el rey del país?
6. ¿Conoces alguna letra que sea doble?



El nacimiento de las gemelas.

Había un gran revuelo en el país de las letras. Todas corrían hacia la Plaza Mayor para ver lo que sucedía. ¡No es posible! ¡Qué cosa más extraña! se oía por todas partes. La **A**, la **B**, la **C**, la **D** y hasta la terrible **T** iban a ver lo ocurrido. Allí estaban todas.

Este gran país, alejado de la tierra, se llamaba *Abecedario* y su rey era la **Z**. La **P**, hija de **Pereza**, era algo despistada y siempre la última en saber qué pasaba. Su vecina la curiosa **C** le informó: Ha nacido una hermana de la **R** que es doble y nadie sabe lo que significa. Todos corren a la plaza para verla ¡Vamos! ¡deprisa! le dijo la **C** a la **P**.

Se abrieron paso como pudieron hasta llegar a donde estaba la nueva letra. Fíjate, si son idénticas- exclamó la **Ohhh**. En medio del asombro y el griterío salió el rey **Z** al balcón:

- Querido pueblo de *Abecedario*. Sorprendido como vosotros ante lo que ha ocurrido me he reunido con mi corte y después de mucho discutir hemos decidido que esto no puede ser más que un error de la naturaleza. Así que hemos acordado que habrá que cortarlas por la mitad para convertirlas en dos letras.
- ¡No!, ¡No!, ¡No! -protestaron todos.

El pueblo no estaba muy conforme, gritaba y se quejaban pidiendo saber el porqué de tan cruel decisión. No comprendían cómo la naturaleza podía haberse equivocado.

Entonces el rey volvió a hablar:

- No podemos tener entre nosotros una e**RR**e doble, no sabemos qué significa ni para qué ha venido a este país. Dejémosla, pues, que se separen en dos e**R**-Res y que vivan libres junto a su hermana y sus padres **Raro** y **Rosa**.

Se hizo tal como el rey había ordenado y al cabo de pocos días las dos e**R**-Res enfermaron. Todas las e**M**es fueron a curarlas, pero nada pudieron hacer. Su enfermedad era muy rara. No hablaban, no tenían fuerza para juntarse con otras letras y poco a poco se iban apagando. Hasta que un día de pena se murieron. El pueblo de *Abecedario* quedó sumergido en un mar de tristeza.

Después de un año, en la siguiente primavera, Rosa volvió a tener un hijo con la misma figura, en el mismo día y a la misma hora.

- ¡Ha nacido una nueva e**RR**e doble! -gritaban por las calles las letras. La **S**, hija del **Silencio**, las hizo callar y guardar el secreto. Les explicó un plan y con la doble e**RR**e

en brazos se refugiaron en las montañas que rodeaban la ciudad.

Pocas letras supieron lo que le había ocurrido a la doble eRRe. Nadie conocía su escondite.

A los seis años, cuando los niños llaman a las letras porque van a aprender a leer, apareció de repente la eRRe doble y explicó el porqué de su nacimiento: *Mi hermana mayor es frágil, suave y dulce. Siempre está cuidada por otras letras. Cuando va la primera yo me escondo detrás de ella para darle fuerza. Otras veces me oculto en medio de otras letras. Pero no me olvidéis porque sin mí no habría ni pizarras, ni carreras. Y los perros se confundirían con los peros y las perras con las peras. Así se instaló para siempre la eRRe doble en la escuela del país Abecedario.*

Núria Espasa.

Pensemos lo que hemos escuchado o leído

Actividades de comprensión lectora y de comprobación de hipótesis previas.

- Escribe la letra de la que se habla:
 - La cotilla, que todo lo cuenta: C.
 - El gobernante del país:
 - Los padres de la doble eRRe:.....
 - La que sabe callar y guardar secretos:
 - La perezosa que nunca sabe lo que pasa:
 - Los médicos que curan a las letras:
- ¿Crees que el rey tomó una buena decisión?
- ¿Por qué crees que se enfermó la doble eRRe cuando la cortaron?

Expresión oral

Descubriendo el mensaje de la doble eRRe

- Lee en voz alta las dos listas de palabras:
 - sirena carro duro gorro
 - pera tarro aro corre
 - ¿Por qué crees que la doble eRRe dice que su hermana la eRe simple es frágil, suave y dulce?

Ahora mira como suena la eRe simple cuando se escribe en primer lugar:

raro, río, rosa, rama, ruido, roca, risa

 - Explica estas palabras de la doble eRRe: "cuando la eRe simple va la primera yo me escondo detrás para darle más fuerza".

Inventa tu propia historia

- Imaginate que tienes que salvar a la doble eRRe del rey Z. Piensa qué hubieras hecho.
- ¿A dónde la llevarías?
 - ¿En qué lugar la esconderías?
 - ¿Cómo se alimentarían?
 - Dibuja tres escenas del cuento.
 - ¿Dónde vivirían?

Juego del abecedario regalado.

El objetivo de la actividad es jugar con las letras del abecedario. En este caso lo ilustramos con un ejemplo elaborado con vocales.

- Piensa en alguien por quien sientas afecto.
- Escribe algo que te gustaría regalarle y algo que nunca le regalarías.

La única condición es que comience con la vocal señalada.

	¿Qué le regalarías?	¿Qué no le regalarías?
a	Amor	armas
e	Entusiasmo	envidias
i	Ilusión	incendio
o	Osito	odio
u	Uvas	uña



¡HUY, QUÉ MIEDO!



Ilustrador: Gusti

- ¿Cómo te sentías el primer día del cole? (Miedo, alegría, nerviosismo...).

- Algunos consejos para hacerte amigos el primer día de colegio.

- ¿Cómo te imaginabas el cole?

Fíjate en el dibujo y cuenta a tus compañeros cómo crees que es esta bruja.

Pancheta era una bruja normal y corriente. Sin ser demasiado lista, tampoco era tonta.

Al igual que muchos niños, vivía con sus padres. Y al igual que otros, no tenía hermanos.

“¡Qué lata!”, pensaba Pancheta, pues muchas veces no tenía con quien jugar.

- Cuando vayas a la escuela tendrás muchos amigos -la tranquilizaba su madre.

- ¿Y cuando podré ir? -preguntaba ella, impaciente.

- Cuando tengas seis años.

Durante el invierno cumplió los seis años. Pero aún tuvo que esperar a que acabara el verano.

Entonces, sí. ¡Ya podía ir a la escuela!



Ilustrador: Gusti

Pancheta estaba tan nerviosa, que hasta la nariz le temblaba.

Y no era para menos. (Al fin iba a dejar de estar sola!

Su madre le puso en una mochila lápices, libretas y un bocadillo para el recreo.

Mientras tanto, Pancheta metió en sus bolsillos canicas, una peonza, la cuerda de saltar y ... (se marchó entusiasmada a la escuela!

Se fue sola, montada en su escoba.

(Se interrumpe la lectura para que los niños imaginen lo que va a pasar.)

¿Qué imaginas que ocurrirá cuando los demás niños vean llegar a Pancheta?

¿Cómo crees que la recibirán?

[...] Cuando por fin divisó la escuela, el corazón le empezó a latir con más fuerza. Y sin poder contenerse por más tiempo, se dirigió veloz hacia el patio.

En el patio había un buen número de niños. Cuando la vieron aparecer, se armó un terrible revuelo.

-¡Mirad! (Es la bruja! -dijo uno a voz en grito.

-¡Anda, es verdad! -exclamó otro.

¡Qué miedo! Las brujas son muy malas... - comentó un tercero muy asustado -.

Y antes de que fuera demasiado tarde, echaron todos a correr.

ALCÁNTARA, R.(1991) *¡Huy, qué miedo!*. Barcelona: Edebé.

Actividades

- Señalemos entre todos lo que sabemos de Pancheta.
- ¿Por qué crees que los niños piensan que la bruja es mala?
- ¿Juzgas a las personas por su aspecto?
- ¿Crees que las primeras impresiones nos engañan? Pon un ejemplo.
- ¿Qué crees que pasaría si en la escuela de brujas llegara un niño? ¿Cuál crees que sería su reacción?
- Inventa un final para esta historia. ¿Cómo logró Pancheta hacer amigos en la escuela?

Comentario para el profesor

- Trabaja la descripción de las personas: ¿Cómo es Pancheta?

Ampliación:

- a) ¿Cómo es mi mejor amigo (mi abuelo...)?
- b) Selecciona unas fotos o dibujos. Entre todos imaginamos cómo es la gente que aparece allí.
- c) ¿Cómo soy yo? Imagen que tiene el niño de sí mismo.
- d) Trabaja los prejuicios A "no siempre somos como parecemos". Creemos que las brujas son siempre malas y Pancheta es buena.

BESTIARIO

Objetivo: Imaginar personajes inexistentes que estimulen la creatividad. Ayudamos a nuestros alumnos a inventar seres fantásticos ofreciendo alguna indicación.

Inventa un ser que pueda volar, tenga escamas y hable gracias a su gran boca.

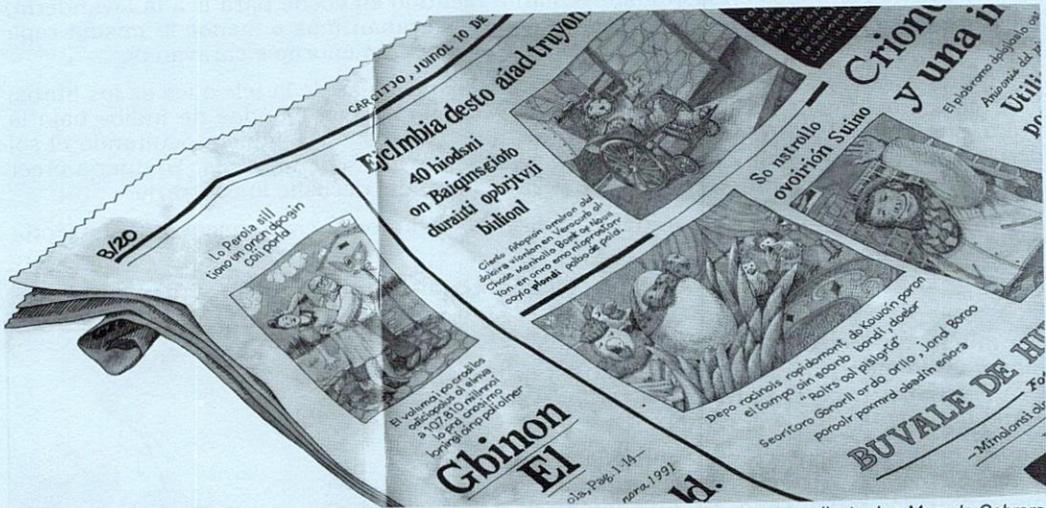
Háblanos de él/ella, siguiendo estas pautas:

- Cuál es su origen y describe su cuerpo.
- Describe el lugar donde vive.
- Describe cómo es su comportamiento y cuáles son sus aptitudes.
- Explica cómo se mueve, camina...
- Habla de las personas-animales con las que convive.
- Explica qué piensa de los hombres y de las mujeres.



EL LIBRO DE LOS ANIMALES

Sección exclusiva de notas sociales para la semana de los animales
Objetivo: Trabajamos la tipología textual de un periódico y su peculiar modo de lectura.



Ilustrador: Marcela Cabrera

Recorta los siguientes titulares e introdúcelos en el periódico. Haz una breve crónica de lo que ha sucedido.

El loro que compraron los García dijo ayer su primera grosería.

La gallina Cló-Cló de esta ciudad presentó anoche un huevo en sociedad

Mejora de un reciente zapatazo la gata de Parménides Otazo.

El mono de Pompilio Maldonado salió de gira ayer por el tejado.

Actividades

1. ¿Cómo leemos el periódico?
2. ¿Qué nos muestran los dibujos?
3. ¿Cuántas cosas podemos decir de la noticia mirando sólo las fotos

Comentario para el profesor

Inventa una noticia en la que el protagonista sea una jirafa que se ha perdido en un edificio. ¿Cómo se la arregla para salir por una puerta demasiado pequeña?

EL AMIGO INDIO

A pocos kilómetros de mi casa, se encuentra la reserva india de Chicutirni, un parque natural de varios centenares de hectáreas, con sólo algunas casas y dos o tres comercios. Solía pasar cerca de ella con mi bicicleta. En aquella época -acababa de cumplir ocho años- no tenía demasiadas ganas de entrar en la reserva.

Ya veía bastantes indios en la ciudad: venían a menudo en coche para ir a la lavandería, o para comprar un simple paquete de cigarrillos. Llevaban más o menos la misma ropa que nosotros, iban en los mismos coches americanos o en enormes caravanas.

Los indios que yo admiraba eran los que veía en las películas de la tele o los de los libros: guerreros emplumados galopando sobre sus veloces caballos, tiendas de indios bajo la Luna, el canto de los tambores alrededor de las hogueras... Y también, ocultando el sol de mediodía, enormes nubes de polvo levantadas por miles de bisontes. Yo quería creer que estos indios existían todavía y no le permitía a nadie decirme lo contrario.

Un día de otoño bastante desagradable- caía una lluvia torrencial y hacía mucho viento- fui al colegio en autobús.

En estos casos, me gusta sentarme en el fondo. Los asientos traseros estaban desocupados.

Por mucho que se conozca el paisaje, éste se ve de una manera totalmente distinta cuando uno está situado en lo alto y sentado en el sentido contrario de la marcha. Tenía la nariz pegada a la ventana.

En ese momento, sentí claramente cómo alguien detrás de mí me estaba mirando. No soy tímido, pero aquello me impresionó muchísimo. Me di la vuelta de golpe.

Era un indio de mi edad. Estaba de rodillas en el asiento delante de mí, con la cabeza descansando sobre los brazos, apoyados en el respaldo.

Me miraba intensamente y me sonreía.

Parecía ir solo y estaba empapado.

Entonces, los guerreros, las tiendas, los caballos y los bisontes aparecieron una vez más en mi cabeza. Le dije entonces muy rápido y en voz baja, seguro de que me oiría:

- No tienes derecho a mirarme, no tienes derecho. Sus manos se crisparon en el respaldo del asiento y se enderezó. Noté una expresión dura en sus ojos.

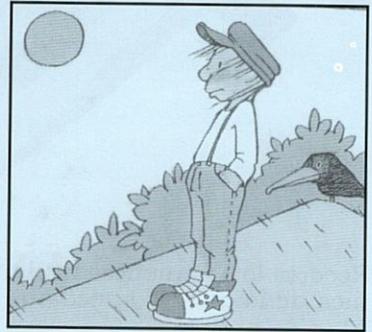
En ese momento, hice una tontería enorme. De repente, dije más alto:

- ¿Tú no eres un indio!, ¿me oyes? (No eres un indio de verdad!)

Su boca se abrió, pero no dijo una palabra.

Justo en este momento, se paró el autobús. Él bajó corriendo sin mirarme. Fuera, el viento empujaba grandes paquetes de hojas muertas. Yo tenía la cabeza apoyada en el cristal. El autobús había recorrido un buen trecho cuando me di cuenta de que estaba llorando.

TOUVET. J.(1992). *El amigo indio*. Barcelona: Edebé.



Ilustrador: María Espluga i Solé

Actividades

1. ¿Por qué crees que le dice el niño al indio que no es un indio de verdad?
2. ¿Cómo se imagina el protagonista a los indios?
3. ¿Dónde crees que los ha visto?
4. Inventa un final para esta historia.

Comentario para el profesor

- Trabaja las diferencias culturales (vestidos, comidas, costumbres...).
- El respeto a los que son diferentes.
- La diferencia entre lo que imaginamos y lo que luego son las cosas en la realidad.

GUÍA DE LECTURA

Las estrategias habituales de lectura tienen como objetivo responder a una serie de preguntas prefijadas: resumen, personajes, estilo... Aquí hacemos algunas sugerencias teóricas de lo que se puede hacer antes, durante y después de la lectura. Para ponerlas en práctica hay que tener en cuenta el tipo de texto, seleccionando aquellas que más convengan.

ANTES DE LEER

Pensamos en el objetivo de lectura.

¿Por qué vamos a leer este texto? ¿Cuál es nuestra intención?

Nos situamos

¿Qué tipo de publicación es?

¿En qué fecha fue publicado el texto?

¿Quién es el autor?

Hacemos las primeras predicciones

¿Qué nos dice el título?

¿Nos da idea del tema del texto?

¿Qué suponemos que vamos a encontrar?

¿Qué información nos ofrecen las figuras o las ilustraciones?

Recordamos lo que sabemos del tema

¿Tenemos algún conocimiento previo?

¿Nos parece fácil? Creemos que podemos entenderlo?

¿Nos parece interesante?

Decidimos empezar a leer

¿Cómo vamos a leer el texto para conseguir lo que pretendemos?

¿Pensamos que vamos a necesitar tomar notas, subrayar, pararnos, leerlo más de una vez...?

MIENTRAS LEEMOS

Comprobamos si vamos bien

Después de leer el primer párrafo, ¿se confirma nuestra primera suposición o hipótesis?

¿Debemos revisarla? ¿Matizarla?

¿Podemos resumir y explicar con nuestras palabras lo que acabamos de leer?

¿Hay nueva información que nos hace suponer que se va a introducir un nuevo tema o un nuevo enfoque? ¿Eso nos va a generar nuevas hipótesis?

¿Lo que vamos comprendiendo nos ayuda a conseguir lo que pretendemos? ¿Responde a nuestro objetivo?

¿Hay que cambiar la forma de leer? ¿Hay que ir más o menos rápido, volver atrás, tomar notas...?

DESPUÉS DE LEER

Revisamos lo que hemos hecho y lo que hemos conseguido.

¿Hemos cumplido el objetivo que pretendíamos? ¿Hemos entendido bien el texto?

¿Si volviéramos a leerlo, lo haríamos de la misma forma? ¿Por qué?

MONEREO, C. y CASTELLÓ, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Edebé

NUNKUI, CREADORA DE LAS PLANTAS.

Actividades previas.

Desde los tiempos más remotos los hombres se han preguntado por el misterioso origen de los seres y las cosas. Antes de leer esta leyenda de los shuaras en Ecuador, imagina cómo tuvo lugar el nacimiento de la naturaleza cuando la tierra era desértica.

Hace largos años, cuando los shuaras recién empezaban a poblar las tierras orientales del Ecuador, la selva no existía. En su lugar se extendía una llanura manchada solamente por escasas hierbas. Una de éstas era el unkuch, el único alimento de los shuaras. Gracias al unkuch, los shuaras pudieron soportar durante mucho tiempo la aridez de la arena y el calor sofocante del sol ecuatorial. Lamentablemente, un día, la hierba se esfumó y los shuaras comenzaron a desaparecer lentamente. Algunos, recordando otras desgracias, echaron la culpa a Iwia y a Iwianchi, seres diabólicos que desnudaban la tierra comiéndose todo cuanto existía; pero otros continuaron sus esfuerzos por encontrar el ansiado alimento. Entre éstos había una mujer: Nuse. Ella, venciendo sus temores, buscó el unkuch entre los sitios más oscuros y tenebrosos, pero todo fue inútil. Sin desanimarse, volvió donde sus hijos y, contagiándoles de su valor, reinició con ellos la búsqueda. Siguiendo el curso de un río, caminaron muchos días; pero a medida que transcurría el tiempo, el calor agobiante de esas tierras terminó por aplastarlos. Así, uno a uno, los viajeros quedaron tendidos en la arena. Inesperadamente, sobre la transparencia del río, aparecieron pequeñas rodajas de un alimento desconocido: la yuca. Al verlas, Nuse se lanzó hacia el río y las tomó. Apenas probó ese potaje sabroso y dulce, sintió que sus ánimos renacían misteriosamente y enseguida corrió a socorrer a sus hijos. De pronto, percibió que alguien la observaba desde el viento. Inquietada, hundió sus ojos por todos los rincones, mas sólo vio la soledad plomiza del desierto y de súbito, de entre esas ráfagas que silban lejanías, se descolgó una mujer de belleza primitiva. Nuse retrocedió asustada, pero al descubrir la dulzura en el rostro de esa mujer le preguntó:

- ¿Quién es usted, señora?

- Yo soy Nunkui, la dueña y soberana de la vegetación. Sé que tu pueblo vive en una tierra desnuda y triste, en donde apenas crece el unkuch, pero...

- ¡El unkuch ya no existe! Era nuestro alimento y ha desaparecido. Por favor, señora, ¿sabe dónde puedo hallarlo? Sin él, todos los de mi pueblo morirán.

- Nada les ocurrirá, Nuse. Tú has demostrado valentía y por ello te daré, no sólo el unkuch, sino toda clase de alimentos.

En segundos, ante los ojos sorprendidos de Nuse, aparecieron huertos de ramajes olorosos. Nuse quedó extasiada pues jamás había visto nada semejante: el paisaje era majestuoso y la música que cantaba la floresta, le había robado el corazón. Nunkui continuó:

- Y para tu pueblo, que hoy lucha contra la muerte, te obsequiaré una niña prodigiosa que tiene la virtud de crear el unkuch y la yuca que has comido y el plátano y...

- Gracias Nunkui, gracias!

Nunkui desapareció y en su lugar surgió la niña prometida. Nuse quedó deslumbrada por lo que había visto, y aún no salía de su asombro cuando la pequeña la guió entre la espesura. Tan a gusto llegó a sentirse en ella, que deseó permanecer allí para siempre. Sin embargo, el recuerdo de su pueblo la entristeció. Pero entonces, la pequeña, la hija de Nunkui -como luego la llamaron- le anunció que allá también, en el territorio de los shuaras, la vegetación crecería majestuosa. Entonces, alborozada, Nuse reanímó a sus hijos y retornó a su pueblo. Cuando llegaron, la niña cumplió su ofrecimiento y la vida de los shuaras cambió por completo. El dolor fue olvidado. Las plantas se elevaron en los huertos y cubrieron el suelo de esperanzas.

ANÓNIMO. *Nunkui, la creadora de las plantas*. Ed. Subsecretaría de Cultura de Ecuador, recreado por Renán De la Torre Torres.

Después de leer

Actividades

1. Señala los momentos mágicos y misteriosos de la leyenda. Por ejemplo, cuando Nusé encuentra el alimento desconocido, la yuca, que hace renacer sus fuerzas.
2. Comenta y compara la actitud de los que echaron la culpa de su desgracia a Iwia y Iwianchi con la decisión de Nusé.
3. Escribe un mito:
 - a) Piensa en algo que sea importante para la vida humana.
 - b) Imagina una historia en la que se cuente su origen o descubrimiento.
4. Compara tu historia con lo que dice al respecto la ciencia actual.

Comentario para el profesor

- Trabaja la narración mítica. Los misterios de la vida recogidos por los poetas.
 - El relato mítico que pretende sobre todo una enseñanza moral frente al científico que aporta un conocimiento objetivo de los hechos.
 - Paralelismos con nuestra tradición, por ejemplo, el Génesis.
- Los mitos anónimos dentro de la tradición oral que, con el tiempo, para vencer el olvido, se pusieron por escrito.

CORRIJO MIS ESCRITOS

Es importante para mejorar la escritura recojas los errores que te suele corregir el profesor. A menudo cuando releemos nuestros escritos pasamos una y otra vez por omisiones, erratas o faltas sin verlas

PLANILLA DE ERRORES

ORTOGRAFÍA	EXPRESIÓN	PRESENTACIÓN
------------	-----------	--------------

<ul style="list-style-type: none"> ◆ Uso de las mayúsculas ◆ Tildes. ◆ Mis faltas ortográficas más comunes b/v, ll/y, j/g. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Signos de puntuación. No te compliques la vida y escribe oraciones cortas. ◆ Evita la repetición y el uso de coletillas. ◆ Buscar la precisión, por ejemplo, no abusar del verbo ser. Sustituirlo por otros verbos más concretos. ◆ La concordancia: recuerda que sujeto y verbo son buenos amigos y casi siempre tienen la misma persona y número.- Organiza tus ideas en párrafos. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Cuida los márgenes. ◆ No se debe usar lápiz ni bolígrafo rojo. ◆ Claridad y limpieza.
---	---	---

LA LLAVE DE LA SABIDURÍA

Consejos prácticos para estudiar.

Hay tres escalones para poder acceder a la casa de los libros. Los peldaños te parecerán demasiado altos.

Al principio somos como niños en un mundo de gigantes. Cada escalón nos parecerá un mundo inaccesible. Sólo con la ayuda de alguien que me tienda su mano puedo alcanzar mi objetivo.

Piensa en cuando paseas con un niño pequeño. Cuando llega a los escalones, extiende su brazo hacia ti para que con fuerza y firmeza le echés una mano. ¿Quién es el maestro en esta pequeña historia?

1. Leer. Cada vez que leo un texto descubro algo nuevo.

- Lectura rápida: conocer el tema.*
- Segunda lectura: comprensiva.*

Exige esfuerzo; algo más que pasear los ojos por las líneas. Aclaración de expresiones y vocabulario que no hayas podido descubrir por el contexto. Para que no cunda el desánimo, conviene agotar todos los recursos antes de acudir al diccionario.

- Otras lecturas: responder a las preguntas o, incluso, disfrutar del texto¹.*

2. Resumen. Exprimir un texto para extraer su néctar.

Se trata de en una o dos frases condensar el tema general. Difícilmente puedo estudiar algo si no soy capaz de expresar por escrito el tema.

Para hacer un buen resumen lo importante es distinguir entre lo principal, argumentos, ideas generales... de lo secundario, ejemplos, repeticiones, aclaraciones, etc.

3. Mapa conceptual. Dibujar con palabras.

Se trata de colocar, como si fuera un dibujo, los conceptos y las ideas más importantes de un texto en un orden lógico. De este modo, será más fácil estudiarlo porque con un golpe de vista coloco ante mí el esqueleto a partir del cual se ha construido el texto.

Si memorizo esta imagen podré recordar y explicar sus ideas con facilidad. Saber lo que quiere decir el autor y si estoy o no de acuerdo con lo que se dice, dependerá de mi capacidad de esquematizarlo.

¹ Sobre la lectura literaria resultan recomendables algunas de las provocativas propuestas de DANIEL PENNAC en: *Como una novela*. Ed. Anagrama

ATALANTA FUGIENS²**Actividades previas:**

1. Imagina una de esas sociedades en las que todavía existen matrimonios concertados por las familias. ¿Qué harías en una sociedad semejante?
2. ¿Qué es la dote? ¿Sabías que hay lugares en el mundo en los que la mujer es maltratada por carecer de una dote?
3. Observa la ilustración e intenta descubrir el argumento.



La joven y bella semidiosa griega Atalanta fue víctima de los planes ambiciosos de su padre. Quería casarla con alguno de los descrebrados ricos que por aquellos años vivían en Atenas. Para esquivar el matrimonio de conveniencia, Atalanta, siempre con su inteligencia alerta, pone una condición: "Me casaré con aquel pretendiente que sea capaz de vencerme en una carrera por el bosque. Pero, si el muchacho fracasa en su intento, no volverá a darme el plastazo". "De este modo, pensaba, me quitaré a los pesadísimos moscones amigos de mi padre". Pues era ella una excelente atleta. No puede negarle el anciano la única condición que le pide su hija.

La veloz Atalanta sorteaba los árboles, mientras los mentecatos jovencuelos tropiezan y comen, uno tras otro, el barro de sus sandalias. Ruedan humilladas las cabezas de los pretendientes. El padre, arrepentido por sus concesiones, no tiene más remedio que morirse la lengua. ¡Quién puede detener el decidido paso de nuestra atleta!

Un buen día, cuando ya nadie se atrevía a molestarla, mientras disfrutaba del canto de los pájaros sin duda inspirados por Orfeo, se presenta un hombre de deslumbrante belleza con una hoja de laurel en sus labios. Sus miradas se cruzan y, como suele ocurrir en este tipo de encuentros, quedan prendados de sus mutuos encantos. Cuando el viejo se entera de la unión de su hija con un tal Hipómenes, entra en cólera. Piensa en la amarga venganza; en una estratagema que la aparte de ese don nadie. Impone, entonces, como condición que se someta a la carrera.

¿Cómo logrará Hipómenes superar a la escurridiza Atalanta?

Imagina qué estratagema urde Hipómenes para vencer a Atalanta. El muchacho no era, desde luego, uno más entre los abundantes atolondrados que dedicaban su tiempo a presumir en la plaza pública de sus riquezas. Hipómenes era estudioso de las matemáticas y amante de la poesía. Gracias a su buena disposición atlética podía afrontar con dignidad cualquier carrera, pero desconfiaba poder vencer a su amada.

Ante un orfebre que funde oro en sus alambiques se le prende la bombilla a nuestro héroe. ¡Eureka! Si arrojo áureas manzanas en la carrera, puede que Atalanta quede a la zaga, entretenida con los destellos. Así fue como con una ligera ventaja logra Hipómenes alcanzar el cielo. Pero aquí, donde se suele acabar siempre la historia con "fueron felices y comieron perdices", empiezan los verdaderos problemas.

Eusebio Delgado.

Actividades

1. Inspirándote en la historia que acabas de leer, haz una recreación del mito en diferentes claves: ciencia ficción, actual, trágica, cómica...
2. Continúa la historia de Atalanta e Hipómenes.
3. Consulta en un diccionario de mitología la continuación verdadera en las Metamorfosis de Ovidio.

Comentario para el profesor

- Contenido liberador de la mujer en el mito clásico. El padre de Atalanta deseaba un varón. Atalanta desarrolla todo su ingenio y la fuerza para demostrarle su valor.
- Literatura e imagen.
- Los diversos géneros literarios (actividad 1).
- El uso de diccionarios específicos (actividad 3).

² Fugiens (latín) se traduce por huidiza. La ilustración está sacada de un tratado de alquimia y representa la dificultad de fijar el mercurio. Recordemos las dificultades con las que se encontraban estos químicos del pasado en la consecución de obtener oro a partir de materiales innobles.

¿RACISTA YO?

SERGIO SALMA, *¿Racista Yo?*, Ed. Comunidad Económica Europea.



Objetivos del cómic.

Alertar sobre actitudes racistas de la vida cotidiana. Decimos una cosa, pero en la práctica...

Actividades.

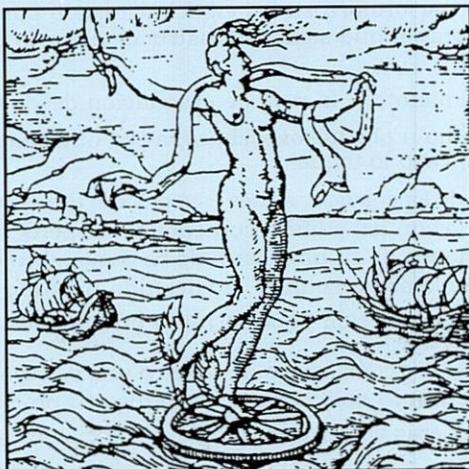
¿Cuáles crees que son los temores de la madre? ¿Podrías explicar su actitud?

Escribe un breve comentario en el que expliques qué podemos hacer para mejorar la convivencia entre las personas.

EMBLEMAS

Actividades previas.

1. ¿Por qué se dice: "la ocasión la pintan calva"? Ayudándote del dibujo imagina alguna respuesta.
2. Fijate en todos los detalles de la ilustración: interprétalos.
3. Con ejemplos, explica qué nos enseñan los refranes.



Emblema CXXI
SOBRE LA OCASIÓN

Esta es obra de Lisipo de Sición.

- Tú, ¿quién eres?

- El instante de tiempo capturado que domina todas las cosas.

- ¿Por qué estás de pie y tienen alas?

- Porque doy vueltas continuamente.

- ¿Por qué tienes alas en los pies?

- Por doquier me arrastra la brisa más leve.

- Dime por qué tienes en la diestra una afilada navaja.

- Este signo enseña que soy más aguda que toda agudeza.

- ¿Por qué el mechón de cabellos en la frente?

- Para ser cogida cuando me presento.

- Pero, ay, dime, ¿por qué tienes calva la parte posterior de la cabeza?

- Para que si alguna vez alguien me deja escapar con mis pies alados, no pueda atrapar-me de nuevo por el pelo.

Con tal artificio me hizo el artista para tí, forastero, y me puso en una pérgola abierta para que sirva a todos de advertencia

ALCIATO. *Emblemas*. Ed. Akal.

Actividades

1. Busca un refrán que parezca verdadero.
2. Elabora un emblema que acompañe al refrán.
3. Escribe un texto corto explicativo al modo del que recopila Alciato.
4. ¿Cuál piensas que es la función de acompañar los textos con imágenes?

Comentario para el profesor

- La literatura barroca española y la emblemática: Quevedo, Góngora, Gracián...
- Utiliza los emblemas como instrumento mnemotécnico de transmisión de la sabiduría grecolatina a través de los mitos.

¿CÓMO SE DAN INSTRUCCIONES?

Objetivos:

- Trabajar la tipología de los textos instructivos: recetas, evacuaciones, direcciones, manejo y uso de un apartado.
- Estudiar su forma: claridad, tipo de verbos, simplicidad, estructuración, explicación paso a paso, etc.

Instrucciones a seguir en caso de emergencia

Si se produce una evacuación forzosa del edificio causado por un incendio o cualquier otro motivo es muy importante que sigas las instrucciones y los consejos que te presentamos a continuación.

- Familiarizarse de antemano con la ruta de evacuación desde tu aula.
- Si descubres un incendio u objeto sospechoso, avisa inmediatamente a algún profesor del colegio. En ningún caso lo toques.

Cuando suene la alarma de emergencia, sigues este proceso de evacuación:

1. Procede a la evacuación del edificio con calma, sin perder tiempo pero sin correr.
2. Sigue las instrucciones de tu profesor o de otro miembro del personal del colegio.
3. Lleva contigo tus objetos personales, no dejando ninguno en el aula.
4. El delegado o el último en salir debe cerrar la puerta del aula asegurándose de que está totalmente vacía.
5. Reúnete con tu profesor y compañeros de clase en una de las salidas de emergencia.
6. No abandones este punto hasta que no te lo diga tu profesor.
7. En ningún caso deberás volver a entrar en el edificio sin recibir las órdenes que te permitan hacerlo.

Actividades

1. Haz un plano de tu centro y dibuja en él un plan de evacuación.
2. Elabora unas instrucciones que expliquen el montaje de unas estanterías, una silla, un armario... o el uso de un electrodoméstico, una herramienta...
3. Unas instrucciones pueden convertirse en literatura. Inventa una máquina o cualquier otro cachivache y explica al resto de la clase su funcionamiento.
4. Piensa en algo que hagas cotidianamente, atarte un zapato, dar cuerda al reloj, usar el cuchillo y el tenedor, etc. y al modo en que lo hace Cortázar, elabora un texto instructivo.

Instrucciones para subir una escalera

[...] Las escaleras se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin esfuerzo, la cabeza erguida aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente. Para subir una escalera se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en el escalón. Puesta en el primer peldaño dicha parte, que para abreviar llamaremos pie, se recoge la parte equivalente de la izquierda (también llamada pie, pero que no ha de confundirse con el pie antes citado), y llevándola a la altura del pie se la hace seguir hasta colocarla en el segundo peldaño, con el cual en este descansará el pie, y en el primero descansará el pie. (Los primeros peldaños son siempre los más difíciles, hasta adquirir la coordinación necesaria. La coincidencia de nombre entre el pie y el pie hace difícil la explicación. Cuidese especialmente de no levantar al mismo tiempo el pie y el pie). [...]



J. Cortázar. *Historia de Cronopios y de Famas*. Ed. Alfaguara

LA LOCURA Y LA QUEMA DE LIBROS

Objetivo de la actividad:

En esta propuesta de trabajo con textos encadenados prescindimos de las actividades previas. En su lugar, sugerimos explicar el contexto. En nuestra introducción buscamos la sorpresa, los paralelismos arriesgados. Los textos de Unamuno y Cervantes quieren abrir quizá la más importante reflexión acerca del papel utópico de la literatura.

Contexto

Don Quijote, en los cinco primeros capítulos de la novela homónima de Cervantes, se ha decidido a convertirse en caballero andante en pleno siglo XVI, cuando esos modelos estaban en franca decadencia. En España, por ejemplo, donde fueron tan tempranamente adoptadas las reformas políticas modernas, los Reyes Católicos habían conseguido una cierta unidad y pacificación de la Península Ibérica. La nueva situación política deja sin oficio ni beneficio, en situación de parados de larga duración, a muchos de los que se dedicaban a guerrear con los del pueblo vecino.

Cervantes nace durante el reinado de Carlos V. La situación política impuesta por los Reyes Católicos se ha consolidado. España se encuentra en plena expansión imperial y La Mancha, lugar donde se desarrolla la acción de nuestro caballero Quijote, resulta ya un lugar liberado de guerras internas donde los campesinos, los pastores, los venteros... se aburren como ostras en un acuario.

Para que nos hagamos una idea, los caballeros medievales eran como los sheriff de las películas de vaqueros, imponiendo el orden allá por donde van. Ni que decir tiene, que estos personajes conseguían toda clase de favores económicos y un amplio éxito social, especialmente de las damas.

Quijote es, por tanto, un personaje pasado de moda. Alguien pintoresco y extravagante. Tras las desventuras de su primera salida, vuelto a su casa, mientras duerme, su familia, con la ayuda del barbero y del cura, se disponen a realizar el famoso escrutinio de libros para ser arrojados a la hoguera:

Texto

“Pidió las llaves, a la sobrina, del aposento donde estaban los libros, autores del daño, y ella se las dio de buena gana. Entraron dentro todos, y la ama con ellos, y hallaron más de cien cuerpos de libros grandes, muy bien encuadernados, y otros pequeños; y así como el ama los vio volvióse a salir del aposento con gran priesa, y tornó luego con una escudilla de agua bendita y un hisopo, y dijo:

—Tome vuestra merced señor licenciado; rocíe este aposento, no esté aquí algún encantador de los muchos que tienen estos libros, y nos encanten, en pena de las que les queremos dar echándolos del mundo.

Causó risa al licenciado la simplicidad del ama, y mandó al barbero que le fuese dando de aquellos libros uno a uno, para ver de que trataban, pues podía ser hallar algunos que no merecieran el castigo del fuego.

—No -dijo la sobrina-; no hay para qué perdonar a ninguno, porque todos han sido los dañadores; mejor será arrojarlos por las ventanas al patio, y hacer un rimero dellos, y pegarles fuego; y si no, llevarlos al corral, y allí se hará la hoguera, y no ofenderá el humo.” (Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*: I Parte, cap. VI) .

GUÍA PARA UNA LECTURA EMBLEMÁTICA DE EL QUIJOTE

Fijándote en todos los detalles del dibujo trata de responder las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué significa en castellano ser un lunático? ¿Por qué? (Clave: la escalera, la luna y las estrellas).
2. ¿Por qué la noche es el espacio para la imaginación? (Clave: cierra los ojos.)
3. ¿Qué representa el fuego? (Clave: perseguidos, como siempre, por el fuego).
4. ¿Cómo se llama el compañero de fatigas del caballero de La Mancha? ¿Se parecían en algo? (Clave: yin / yan.)
5. Según el texto de Unamuno, la quema es injusta. ¿Por qué? (Claves: haber tomado por causa el efecto / libro de la vida).
6. Según Cervantes, nuestro caballero pasaba las noches a la luz de la vela leyendo una tras otra viejas historias de encantamientos, castillos, princesas, dragones, milagrosas espadas, gigantes... Por eso se dice "del poco dormir y mucho leer se le secó el cerebro". ¿Con qué símbolo aparece esto en nuestro emblema? Explica su significado al igual que el de la palabra que lo acompaña. (Clave: desvelar).
7. ¿Cuál es el nombre de la dama por la que se impacienta y deshace en suspiros el pecho de nuestro caballero Quijote?
8. ¿Qué significado tiene en todo este juego literario el espejo y el laberinto? (Clave: yo me miro en el espejo cada mañana y veo invertido mi rostro como alguno de los aforismos de este emblema. Por eso los antiguos y modernos coinciden en la imposibilidad de verme a mí mismo. No puedo penetrar en mi interior, no puedo descender a las entrañas de un yo que siempre se escapa como la sombra del caminante solitario o la del corredor de fondo.)
9. ¿Qué te sugiere un molino -carga simbólica-? (Claves: viento/ nubes / paraje desértico: La Mancha).
10. Por qué la razón -el discurso, la palabra escrita o hablada- puede llegar a producir terroríficos monstruos -descarga simbólica-. (Clave: El pintor español Goya representa en un grabado a un hombre dormido sobre la mesa de su escritorio. En su sueño aparece el murciélago. Piensa en lo que hace Drácula con sus víctimas. Aplica el cuento a Quijote.)

Recomendación

Como ampliación del tema de la quema de libros se sugiere la lectura del libro: Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*. El autor nos cuenta la historia sobre un futuro próximo en el que está terminantemente prohibido leer. Al emplear materiales ignífugos para construir viviendas, los bomberos asumen una nueva función: quemar libros.

Inspirado en el argumento de la novela un alumno escribió el siguiente texto:

Una sociedad sin literatura y sin habla.

Un estado de aburrimiento. El único saludo un ruido sin fin: "hummm". La única comida plato de "hummm" y de bebida "hummm". Los nombres de la familia y de los amigos "Hummm", "Hemmm", "Omm" y cuando intentas expresar tu felicidad las personas que escuchan se quedan igual que estaban, un saludo "hummm". El único pensamiento el "Hummm", desde tu infancia hasta tu muerte. Y de lo que hablan los libros más actuales es del dichoso "hummm".

Francisco Javier Pérez (3º ESO).

ADIVINANZA

sobre el más famoso escritor del Siglo de Oro

Ni el oro ni la plata ni la graciosa fortuna acompañaron a nuestro enigmático personaje.

Luchó en la cruenta batalla de Lepanto en la que es herido en la mano izquierda.

De regreso es hecho prisionero y conducido a Argel.

Ya en España, visita también la prisión al menos en dos ocasiones

Posiblemente, en la oscuridad de su celda, ideó algunos versos, se confió a la memoria de viejas historias aprendidas en su juventud y tejió con ellas laberintos de palabras por los que ahora discurre nuestra inteligencia.



Quizá fue gracias a la imaginación, a la compañía secreta de novelescos personajes, la que le ayudó a vivir mejor en aquellos solitarios tiempos en los que los libros eran perseguidos, como siempre, por el fuego.

¡Ayúdame a sacar a tan insigne caballero de la prisión del olvido!

Aprende alguna de sus bellas historias y cuéntalas a tu compañero porque la literatura, ¡No lo olvides! Es el principal gesto de la locura amorosa o de la amistad sin intereses. Te invito a entrar en las páginas de un libro titulado...escrito por...

(Alcalá de Henares 1547 - Madrid 1617)

Actividad

1. *Elabora, a partir de la biografía de Shakespeare, tu propia adivinanza.*

EL DIÁLOGO:

Hablando se entiende la gente

Imagina que eres el padre de Pablo. A tu hijo le gusta una chica. ¡Quiere tus consejos! Completa el siguiente texto:

—¿Puedo hablar contigo papá?

—

— Sólo era un momento -insistió Pablo.

—

— Pues... -el muchacho vaciló-. Bueno, se trata de las chicas.

—

— Claro, papá. Pero no es eso.

—

— Bueno, es sobre... -Pablo no estaba muy seguro de cómo debía enfocar el tema-¿Qué es lo que hay que hacer para que una chica...? O sea, imagina que yo quisiera conquistar... Aunque conquistar no es la

palabra adecuada... Pero supón que hay una chica especial y yo...

—

— No, no. Se trata de una cuestión puramente teórica.

—

— No se... -Pablo hizo un gesto vago-¿Cómo hay que comportarse con ellas?

—

— Vaya eso parece muy complicado.

—

— Me parece que yo no soy un tipo duro.

—

— Ya -Pablo enarcó una ceja-. ¿Tú cómo conquistaste a mamá?

—

CESAR MALLORQUÍ,
El último trabajo del señor luna, Ed. edebé.

PUNTOS DE VISTA

El narrador

Objetivo: La actividad se enmarca dentro de un posible taller de escritura creativa. Se trata de hacer ver al alumno el papel central del narrador en la literatura. A través de la creación propia se puede comprender mejor lo que leemos. Partiremos de unos datos mínimos que recogen una historia de la manera más neutra posible.

Actividad

1. Planteamos una situación con una serie de personajes.

Lugar: un viejo autobús con dos grandes espejos retrovisores.

Recorrido: escoger uno que le sea familiar al alumnado. Es importante que sea un trayecto que vaya de la periferia al centro o de los pueblos a una capital de provincia.

Situación: El conductor espera a que se suba el cobrador que llega corriendo en el último minuto.

Primera parada: sube un jubilado que se une a la conversación del conductor y el cobrador. Detrás se sienta una niña con su madre que van, en pleno mes de febrero, a comprar un vestido de primera comunión.

Segunda parada: un grupo de oficinistas de maletín y periódico ocupan el centro del vehículo, la parte en la que no hay asientos. Prefieren quedarse de pie. Una muchacha joven-cita con su carpeta de estudiante se dirige a la academia para aprender mecanografía e inglés.

Tercera parada: una pareja de novios atraviesa el bus para acabar sentándose en los dos últimos asientos libres.

Cuarta parada: sube una monja con un montón de bolsas de ropa y comida. Un grupo de adolescentes armados con sus mochilas ocupa el pasillo del fondo. Un señor y una señora de mediana edad creen reconocer a sus respectivos hijos.

Quinta parada: tras treinta años sin pisar un transporte público hace su entrada un general de brigada al que se le acaba de averiar el coche. Lleva gafas de sol, bigote y una gabardina que se le queda enganchada en la puerta de acceso.

Instrucciones

1. A cada alumno se le asigna un personaje de la historia, cobrador, señora, niña, enamorados, oficinistas, etc. Es importante que sea lo más variado posible. Incluso algún alumno puede relatarlo desde el punto de vista del espejo retrovisor.
2. Se les explica lo importante que es meterse en el pellejo del personaje que les ha tocado. Tiene que ser lo más realista posible; mantener el tono, el vocabulario y el comportamiento.
3. Poner en común los textos para advertir las diferencias. Les comentaremos la técnica caleidoscópica: narrar varias veces la misma historia cambiando el punto de vista (ejem. La Colmena de Cela). Entre todos resulta fácil buscar la manera de mejorar las historias.
4. Resulta interesante que vuelvan a escribir tranquilamente en casa la historia.

LA TRADUCCIÓN

Cabe una propuesta estilística para rizar el rizo: traducir lo que han escrito al lenguaje de la geometría, economía, historia, física, química, ética, deporte, etc.

Punto de vista biológico.

Un núcleo y un ADN. El nucleolo llega tarde. La célula consume en el Intestino dos proteínas, madre e hija. También se introduce una joven molécula de oxígeno. En el Páncreas, aparecen dos Centriolos que se esconden al fondo de la célula. Segunda vez que se para. Un Liposoma decide entrar para poder llegar a través de la sangre al corazón. En el estómago se suben muchos Ribosomas que empiezan a dar golpes a la membrana celular. Los Flagelos iban rozando la pared de los vasos sanguíneos por el peso. En la arteria Aorta se suben dos Vacuolas y creen reconocer a los Centriolos del fondo. También se sube un Reticulo Endoplasmático Rugoso. Adherido a su pared, lleva un montón de Ribosomas para los más necesitados. En la entrada del corazón, sube una Mitochondria que parece enfadada porque se queda enganchada a la Membrana Plásmi

Beatriz Benito López y Nieves Caballero (4º ESO).

Reflexión final sobre esta actividad literaria:

Se trata de hacer ver que todos encarnamos un determinado personaje. Muchas veces nos comportamos en función de lo que socialmente se espera de nosotros. ¿Somos realmente libres? ¿Cuál es mi papel social? ¿Qué esperan los demás de mí? ¿Por qué no me sería fácil cambiarme de personaje? ¿Podría rebelarme como hace el protagonista de Niebla contra Unamuno?

LOS MUNDOS POSIBLES



Ilustrador: Lewis Carroll

Otra propuesta para el taller de escritura

Dentro de esta actividad de escritura cabe reinventar los mundos de la fantasía. Rodari en su libro Gramática de la fantasía nos aconseja estimular la imaginación con propuestas como ¿qué ocurriría si Caperucita Roja viajara en helicóptero?. Nosotros ya conocemos lo que da de sí todo este juego literario de cambios. Pensemos en Caperucita en Manhattan de Carmen Martín Gaité. Sirve cualquier personaje con el que el alumnado se sienta lo suficientemente familiarizado.

Samuel Butler (1835-1902) en **Erewhom o Allende las montañas** propone a través de uno de los personajes una curiosa manera de educación con un sistema que denomina hipotético: ¿...el enseñar a un muchacho tan sólo la naturaleza de las cosas existentes en el mundo que le rodea, y de las que tendrá que ocuparse toda la vida, sería infundirle un concepto harto estrecho y superficial del Universo...?

Aquí tenemos una estrategia para adentrar nuestra imaginación en lo que llamaríamos quizá hoy realidades virtuales. Trabajaremos de otra manera el conocimiento de la realidad como algo abierto a posibilidades infinitas. De este modo podemos además introducir al alumno en temas transversales

Actividades

Escribe relatos cortos a partir de las siguientes hipótesis:

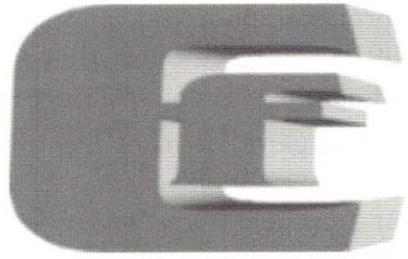
¿Que ocurriría si...?

- Un mundo sin guerras.
- Un atasco que dura horas.
- Descubro que la gente que me rodea en realidad son autómatas.
- El mundo fuera perfecto.
- La vida humana sin vejez.

Ampliación

Buscar noticias sorprendentes en los periódicos o revistas. Recortar el titular y pasárselo a un compañero/a de clase para que elabore sobre él una noticia. Aquí entresacamos algunos ejemplos reales:

- Los mosquitos invaden Nueva York.
- Los indios descubren un antídoto.- Peligros del amor cibernético.



EL TEATRO A ESCENA O TÉCNICAS DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

Experiencia: **Marian García de Rivera Hurtado** *

RESUMEN

Se realiza en esta experiencia un recorrido por el hecho teatral dentro del sistema educativo español. Con una atención especial a los diferentes niveles de programación y a los pasos necesarios para llevar la actividad teatral de lo prescrito en el currículo a la práctica cotidiana en los centros y en el aula. La autora expone la realidad educativa y propone instrumentos de trabajo para la redacción y la concreción curricular de dicha actividad teatral.

ABSTRACT

This experience explores theatrical performance inside the Spanish Educational System. It gives special relevance to the different levels in programming and to the steps needed to take the theatrical activities from the normative curriculum to the daily practice in the educational centres and in the classroom. The author shows the reality of education and proposes some working tools to state explicitly those drama activities in the curriculum.

1. INTRODUCCIÓN

Partimos de vías muy distintas para acceder a la realidad. El académico y humanista Pedro Laín Entralgo (1993, 31) nos recuerda que entre las posibles formas de *aprehender*, de asir la realidad, están el pensar, el imaginar, el querer, el sentir, y por supuesto el *actuar y el jugar*. Efectivamente la actividad educativa tiene mucho de representación, de presencia, de símbolo, de mimesis. El gesto y la palabra son instrumentos constantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Han sido numerosos los autores que desde diferentes campos han abordado el estudio del aspecto lúdico del ser humano. Para Spencer el juego es una actividad propia del desarrollo humano, K. Groos y F. Buytendijk lo definen como una

* Maestra y pedagoga. Es profesora en el C.E.S. Don Bosco- Madrid- y en la Facultad de Educación (Departamento de Teoría e Historia de la Educación) de la Universidad Complutense de Madrid. Y colabora en el curso *El teatro como recurso educativo* perteneciente al Programa de Formación del Profesorado de la UNED.

forma de aprendizaje para la vida e incluso J. Huizinga un juego y teatro cuando afirma: «El juego es una lucha por algo o una representación de algo»¹.

El paradigma cognitivo, presenta su estudio desde dos puntos de vista:

- a) Los partidarios del *desarrollo* con Piaget y la Escuela de Ginebra como representantes.
- b) Y los defensores del *aprendizaje* con Vygotski y La Escuela Soviética.

Mientras Piaget en sus cuatro etapas evolutivas distingue otros tantos tipos de juegos: sensoriomotor, simbólico, de reglas y de construcción. Vygotski considera que el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje. Es el aprendizaje -y más concretamente el aprendizaje con otros (adultos o iguales)- quien pone en marcha una serie de procesos evolutivos internos. y especialmente la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo. Lo que este psicólogo ruso denomina el nivel de *desarrollo potencial*.²

A través del juego y más concretamente de la actividad teatral, podemos *educar deleitando*. Es un instrumento de aprendizaje natural, espontáneo, motivador y divertido. Si además somos capaces de sistematizarla y secuenciarla adecuada y oportunamente conseguiremos uno de los procesos de enseñanza más enriquecedores y eficaces.

2. EL TEATRO EN LA REFORMA

La administración educativa contempla dos tipos de enseñanza: las enseñanzas de régimen general y las enseñanzas de régimen especial. En ambas ha sido incorporada la actividad teatral. Dentro del *currículo* en el caso de la Enseñanza Obligatoria y en las denominadas *Enseñanzas Artísticas* (Danza y Música) correspondientes a las Enseñanzas de Régimen Especial.

ETAPA OBLIGATORIA	0	EDUCACIÓN INFANTIL Área de Comunicación y Representación V. Expresión Corporal
	6	EDUCACIÓN PRIMARIA 1. Área de Educación Artística (Música, Plástica y dramatización) 2. Área de Educación Física
	12	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Literatura Educación Física. (Comunicación Corporal o Gestual Optativa. Taller de Teatro
ETAPA NO OBLIGATORIA	16	BACHILLERATO DE ARTES Artes Plásticas y Diseño

Cuadro 1.- El teatro en las Enseñanzas de Régimen General

En la Educación Infantil y más concretamente en el segundo ciclo (3 a 6 años) aparece el bloque de contenidos *V. Expresión Corporal* dentro del área de Comunicación y Representación. En estos primeros años la actividad artística está muy relacionada con la psicomotricidad, la comunicación y el lenguaje corporal. Todavía es muy pronto para representaciones al público aunque sí se realizan los primeros pasos ante los propios compañeros. El teatro entra en la escena escolar a través de la expresión corporal, la actividad lúdica y la imitación al trabajar aspectos como el ritmo, el espacio, el movimiento controlado, la imaginación, las actividades manuales (caretas...).

Será en la Educación Primaria (6-12 años) donde la *Dramatización* comparta con la Música y la Plástica la denominada Área Artística. Y se continúe el trabajo de expresión corporal dentro del Área de Educación Física. En este periodo se consolidan las técnicas más utilizadas y habituales en la iniciación a la actividad teatral: mimo, juego dramático, títeres, sombras, creación de textos y piezas teatrales, expresión corporal pero sin especificar dotación material alguna para su puesta en escena. Aquí aparecen los primeros tanteos con el teatro espectáculo, con el público.

En la Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.) el tratamiento del hecho teatral posee una triple vía:

- a) La optativa propiamente dicha del *Taller de Teatro*.
- b) El aspecto más teórico (los géneros literarios) en el área de *Literatura*,
- c) Y además aparece también en los bloques de contenido de comunicación corporal o gestual del área de *Educación Física*.

En esta etapa se manifiesta como objetivo y prioridad la representación teatral y la actuación de nuestros alumnos ante un público externo y diferente de sus compañeros³.

Todo este esfuerzo para incorporar el teatro al escenario escolar no tiene continuidad al finalizar la enseñanza obligatoria. Aunque se contempla una modalidad de Bachillerato, su articulación se centra en las Artes Plásticas y Diseño. Sin tener en cuenta la posibilidad de otras artes como la pintura, el teatro y las artes escénicas en general.

3. CÓMO PROGRAMAR LA ACTIVIDAD TEATRAL

Maestros, educadores y pedagogos conocemos la importancia de la programación para conseguir que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea realmente eficaz. En el D.C.B (1989, 28) se nos recuerda que existen tres niveles de concreción en el planteamiento curricular español:

3.1. Nivel prescriptivo: MEC y CC.AA.

Lo constituyen los documentos legales: R.D. y Decretos curriculares de las correspondientes Comunidades Autónomas o del Ministerio de Educación y Cultura. En él se presentan los objetivos, contenidos y criterios de evaluación orientativos de cada nivel educativo. Serán posteriormente las comunidades autónomas las que adaptarán los currículos a la realidad educativa de cada localidad.



Cuadro 2.- Niveles de concreción

3.2. Segundo nivel: el centro

Cada centro concreta en un documento denominado Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.) su oferta curricular específica. Según las características del centro, del alumnado, del entorno. Su elaboración es responsabilidad del claustro, coordinado por el jefe de estudios y aprobado por el Consejo Escolar del centro. En él aparecen los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación por niveles educativos y por áreas; por eso los profesores de educación infantil, primaria o secundaria tendrán que elaborar en este documento un primer acercamiento a lo que posteriormente será la actividad teatral en el aula. En el área de educación artística de Educación Primaria y en las áreas correspondientes de la E.S.O. (Taller de teatro, Educación Física y Literatura) se redactarán los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación a tener en cuenta en la actividad dramática.

3.3. Tercer nivel: el aula

En el aula, el maestro/a diseña y elabora sus unidades didácticas o programaciones del aula que posteriormente desarrollará en sesiones de clase. Entendemos por Unidad Didáctica el instrumento de trabajo que articula los objetivos, contenidos, actitudes y métodos en torno a un eje organizado, ajustado al grupo y al alumno. Es el último eslabón de todo un proceso lógico, organizado y jerarquizado "en común" que parte de la toma de decisiones de un Claustro, el cual proyecta su acción educativa a través de la elaboración de: P.E.C., P.C. y Proyecto de Aula. Y éstas se llevan a cabo en cada una de las sesiones de clase que realizamos con nuestros alumnos.

3.4. Cómo concretar la actividad teatral en la escuela

Es decir, cualquiera de ustedes que desee programar en el ámbito de la escuela su actividad teatral ha de:

- Conocer el currículo correspondiente al nivel educativo que imparten
- Participar, si no está elaborado, o revisar si ya estuviese redactado, el Proyecto Curricular de Centro y elaborar el Proyecto Curricular de Área.
- Enumerar las unidades didácticas o programaciones de aula de cada área.
- Redactar las unidades didácticas propuestas en el apartado anterior.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA U.D.	<input type="checkbox"/> Enlaza la U.D. con el segundo nivel de concreción y en ella se recuerda los objetivos y contenidos que desarrolla la programación. <input type="checkbox"/> Especifica el nivel, el curso y la duración de la U.D. <input type="checkbox"/> Aparecen por primera vez los principios psicopedagógicos motivadores de la programación diseñada.
OBJETIVOS	<input type="checkbox"/> Objetivos Terminales <input type="checkbox"/> Objetivos Didácticos
CONTENIDOS	<input type="checkbox"/> Secuenciación y organización de contenidos <input type="checkbox"/> Conceptos <input type="checkbox"/> Procedimientos <input type="checkbox"/> Actitudes
ACTIVIDADES	<input type="checkbox"/> Introductorias <input type="checkbox"/> De desarrollo <input type="checkbox"/> De evaluación <input type="checkbox"/> Agrupamientos
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS	<input type="checkbox"/> Tiempos <input type="checkbox"/> Materiales <input type="checkbox"/> Atención a la diversidad <input type="checkbox"/> Temas Transversales
EVALUACIÓN DEL ALUMNO	<input type="checkbox"/> Evaluación de los alumnos: - inicial, - formativa y - sumativa o final. <input type="checkbox"/> Evaluación del funcionamiento de la U.D.

Cuadro 3.- Elementos de una unidad didáctica *

* Para profundizar en la elaboración y redacción de la programación de aula se puede ver algún ejemplo en el material que el MEC publicó en las Cajas Rojas bajo el título: Taller de Teatro (1992). Y también en GARCÍA GONZÁLEZ, F. (1996). *Diseño y Desarrollo de Unidades Didácticas*. Madrid: Ed. Escuela Española

4. A MODO DE CONCLUSIÓN: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA PEDAGOGÍA TEATRAL EN LA ESCUELA

Los maestros y profesores intentamos educar a los niños/as para la vida. Entre tantos conceptos y actividades nuestro objetivo último es enseñar a vivir. Y vivir es interpretar tu papel. Los *pedagogos-artistas* - como nos denomina el G. Laferrrière a aquellos que nos dedicamos al teatro en la escuela- no podemos olvidar que en este compromiso de educar desde la actividad teatral, además de la técnica dramática (de ahí la formación artística) también, tenemos una responsabilidad con la pedagogía, con la formación de la persona. Para ello creo que sería interesante no olvidar cuatro ámbitos pedagógicos de actuación:

4.1. La pedagogía de la provocación

Ante el aburrimiento y la apatía se hace necesario provocar, llegar con nuestros alumnos a encontrar de forma natural y responsable sus propias respuestas. En la actividad teatral maestros y alumnos nos *enseñamos*, nos mostramos y desde nuestra identidad vamos encontrando nuestro sitio. La pedagogía de la provocación es la alternativa al desencanto y a la apatía. El adulto y sobre todo el educador tiene que lograr sintonizar, comunicarse, alentar a sus alumnos. Desde la cercanía y el respeto, inventando retos que consigan inquietar y conquistar al adolescente. El educador ha de acercar los conocimientos a sus alumnos y a su vez ayudarles a encontrar sus cualidades mientras abandonan o aminoran sus defectos. Me refiero que la naturaleza dramática permite que el pedagogo artista oriente, suscite, ayude, ilumine y, así, facilite desde fuera este proceso interior.

4.2. La pedagogía del «Enseñar a pensar» y del «Aprendizaje significativo»

A través de la actividad teatral dotamos a los alumnos de herramientas para aprender y para crecer como ser humano.

Kant cuando en el curso académico 1765-1766 anunciaba sus clases para el semestre de invierno proponía, mucho antes que los ideólogos cognitivos, que el profesor «No debe enseñar pensamientos, sino enseñar a pensar».

Al alumno no hay que transportarle sino dirigirle, si es que tenemos la intención de que en el futuro sea capaz de caminar por sí mismo. La reflexión kantiana consiste en algo que constituye una de sus obsesiones pedagógicas y que había desarrollado a propósito de la *filosofía*: «No se aprende Filosofía, se aprende a filosofar. No se deben enseñar pensamientos, sino enseñar a pensar.» Y es que siguiendo a este autor en su *Pädagogik*: «El hombre no es otra cosa sino lo que la educación hace de él». Un aprendizaje *ilustrado* -dice Kant- tiene que basarse en la creación, en esa disponibilidad interior por la que el hombre es principio y sentido de su mundo.

4.3. La pedagogía del esfuerzo, el compromiso y la responsabilidad

En un mundo informatizado en el que, a través de Internet, se nos abre una puerta a millones de posibilidades con sólo pulsar una tecla o mover el ratón. En esta comodidad y facilidad de acceso a casi cualquier necesidad, no tiene buena acogida hablar de esfuerzo y responsabilidad. Pero lo cierto es que si el ser humano es autor libre de una buena porción de lo que llega a ser, significa que es en par-

te dueño de sí y capaz de saberse *responsable*. Decide y asume las consecuencias. Decide y pone los medios, los *esfuerzos* para conseguirlo. Porque lo que merece la pena cuesta alcanzarlo. Los deseos se hacen realidad a base de sacrificios y de paciencia. Para ello tenemos que crear actitudes de generosidad, resistencia a la frustración, autoanálisis, y dejar -siempre que las consecuencias sean asumibles- que nuestros alumnos decidan y se equivoquen. La persona no sólo necesita situarse en relación con la realidad que le rodea, sino también en relación con su propia realidad. A esto se ha referido en parte X. Zubiri, al decir que el hombre es un *animal de realidades*.

4.4. La pedagogía de los afectos

Encontrar el equilibrio entre cabeza y corazón es fundamental para una vida plena. Nuestros alumnos sufren cuando no saben identificar sus sentimientos. Hay sensaciones que pasan por ellos sin disfrutarlas. Y a veces incluso, se sienten vacíos porque no saben afrontar lo que les ocurre. Se hace cada vez más urgente una pedagogía de los afectos, donde enseñemos a crecer desde los sentimientos.

La actividad teatral reúne los requisitos personales y pedagógicos idóneos para un desarrollo individual pleno. Ahora sólo falta salir a escena y que comience la función.

NOTAS

- 1 HUIZINGA 1990, 27
- 2 Vygotski, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- 3 Para la realización de las primeras representaciones teatrales con jóvenes y adolescentes, donde éstos también participen en el montaje es interesante el libro de DORREGO, L. (1996) . *Dirección Escénica*. Madrid: La Avispa.

BIBLIOGRAFÍA

- LAÍN ENTRALGO, P. (1993). *Crear, esperar, amar*. Madrid: Círculo de Lectores.
MEC. (1989). *Diseño Curricular Base*. Madrid: Autor.
HUIZINGA, J. (1990). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

LIBROS DE INTERÉS

- BARTA MARTÍNEZ, F. (1995). *En escena*. Madrid: Alhambra Longman.
BARTOLUCCI, G., (1982). *El teatro de los niños*, Barcelona , Ed. Fontanella.
CERVERA BORRÁS, J. (1991). «Teatro en el aula». *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 9, 8-15. (1996). *La Dramatización en la escuela*. Madrid: Bruño.
GARCÍA HOZ, V. , comp. (1996). *Enseñanzas Artísticas y Técnicas*. Madrid: Ed. Rialp S.A.
LAFERRIÈRE, G. (1997). *El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. Ciudad Real: Editora Ñaque.

- LAFERRIÈRE, G., TORDERA SÁEZ, A. y MOTOS TERUEL, T. (1995). *Los escenarios de fin de siglo: teatro, tecnología y educación plural*. Québec: Bibliothèque nationale du Canada.
- MANTOVANI, A. (1996). *El Teatro: un juego más*. Morón de la Frontera: Proexdra.
- MATILLA, L. (1997). «Teatro de animación en la escuela». En García de Rivera H., M.A. (Comp.) *III Jornadas de Teatro Infantil y Juvenil*, 53-60, Madrid: UNED/AETIJ.
- M.E.C. (1988). *Dramatización*. (Carpeta archivo del profesor). Madrid: Autor.
- MORATE, A. (1999). «Sobre la dramatización». *Teatro Expresión Educación*. Ciudad Real: Ñaque Editora 11, 10-13.
- POVEDA, L. (1996). *Teatro dramático. La palabra en acción*. Madrid: Narcea.
- ROMERA CASTILLO, J. (1995). «Sobre la enseñanza del teatro: notas bibliográficas». En *II Jornadas de Teatro Infantil y Juvenil*, 75-76. Madrid: UNED/AETIJ.
- TEJERINA LOBO, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.
- VV.AA. (1998). *El Teatro en la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- VV.AA. (1999). «Teatro y juego dramático» (núm. 19). *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Grao.

DIRECCIONES EN INTERNET Y CORREOS ELECTRÓNICOS

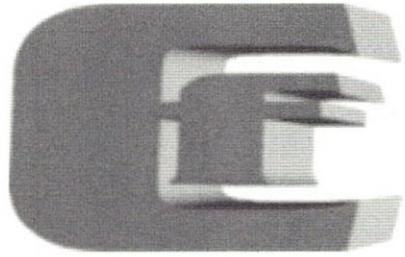
Fundación Juan March: <http://www.march.es>

Fundación Germán Sánchez Ruipérez. E-mail: fgrs.salamanca@fundaciongsr.es

Institut del Teatre. E-mail: iteatre@diba.es

Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil. E-Mail: oepli@arrakis.es

IDEA (International Drama and Education Association ó Association Internationale Théâtre et Education) 63 rue Royale à B-7141. Carnières/Morlanwelz (Belgique)



JUGAR CON EL LENGUAJE TÉCNICAS DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

Experiencia: **Antonio Sánchez Romo ***

RESUMEN

Se presentan en el artículo una serie de Técnicas de Expresión Oral y Escrita ejercitadas con los alumnos que cursan esta asignatura optativa dentro del Plan de Estudios como Maestros en el C.E.S. Don Bosco. Ellos han evaluado positivamente los ejercicios realizados en clase y han experimentado, con éxito, muchas de ellas durante las Prácticas con alumnos de Primaria, seleccionando las más adecuadas para cada edad. Las sugerencias y ejemplos ofrecidos pueden servir de pista y orientación para otros profesores en la práctica docente.

ABSTRACT

In this article some Speaking and Writing Techniques are presented. They were practiced with a group of students from the C.E.S. Don Bosco, who have taken a course on this subject within their curriculum. As for the exercises they did during their lessons and successful application of the techniques they carried out during their teaching practice period with Primary School Students, the scores have been regarded as very positive, so that the most suitable exercises have been chosen to be used at each level. The given suggestions and examples may offer other teachers same useful advice concerning their use at school.

INTRODUCCIÓN

Una impresión personal, compartida con otros profesores y corroborada por los alumnos de Magisterio cuando regresan de las Prácticas, es que los niños de hoy van contentos al colegio y se lo pasan bien en clase. Me estoy refiriendo a los niveles de Enseñanza Infantil y de Primaria.

La Reforma Educativa ya no se propone sólo la formación del homo sapiens o el homo faber, sino que atiende también al desarrollo del homo ludens y el homo loquens. Y esto se refleja en los contenidos que se imparten, métodos empleados, procedimientos y actitudes que tienden a desarrollar.

* Licenciado en Psicología y Ciencias de la Información. Profesor del C.E.S. Don Bosco.

(*) Traducción: D. Xavier Frías Conde.

Por eso, creo que ya no es justa la acusación de Leopardi, citada por Gianni Rodari en su estupenda *Gramática de la Fantasía* “*A la infancia, la más hermosa y afortunada etapa del hombre, se la atormenta de mil maneras, con mil angustias, temores, agobios, que provienen de la educación e instrucción, hasta tal punto que el hombre adulto, aún en medio de la infelicidad... no aceptaría volver a ser niño si ha de sufrir lo mismo que en su infancia ha sufrido*” (RODARI, 1991, 24).

RODARI y los muchos maestros que intentan seguir hoy su ejemplo están haciendo cada día que esto ya no sea del todo verdad.

1. TÉCNICAS ENSAYADAS CON Y POR FUTUROS MAESTROS

Para contribuir un poco a que la enseñanza de la lengua sea de verdad un juego, selecciono alguno de los múltiples ejercicios –técnicas- inventados o tomados de diversos autores y ensayados en el aula con los estudiantes de Magisterio, dentro de la materia optativa: Técnicas de expresión oral y escrita. Los futuros maestros, a la vuelta de sus Prácticas, manifiestan que les han sido útiles y que han funcionado con los niños.

Para los maestros en ejercicio no revestirán demasiada novedad. Hay abundante bibliografía sobre el tema. Aún así, pienso que pueden servir a quienes aún no se han decidido a experimentarlas.

La Reforma Educativa, en cada una de las etapas, da una importancia extraordinaria a las capacidades de comunicación y expresión.

Aquí voy a referirme a algunas actividades o técnicas para fomentar la expresión oral o escrita. Prescindo de las formas de expresión no lingüística: icónica, plástica, corporal, etc...

Por expresión entiendo la comunicación vista desde el emisor: el que habla o escribe, en oposición al que escucha o al que lee. Supone siempre la manifestación de la interioridad del que habla mediante signos lingüísticos. Mediante la expresión el niño revela su interioridad: sus sentimientos, emociones, su propia percepción de la realidad exterior.

Enumero, con ligeras explicaciones, alguna de las actividades sencillas que podemos emplear para la enseñanza del lenguaje y fomento de las capacidades lúdicas y expresivas de los alumnos en Primaria y primeros cursos de Secundaria. Cada profesor verá cuáles son las actividades más adecuadas según la edad y evolución de conocimientos de los alumnos.

Excluyo intencionadamente y por condicionamientos de espacio, otras muchas técnicas que tendrían que ver con formas más complicadas de narración a partir del cuento, la prensa, el cómic, la poesía, etc.

2. MATERIAL LECTO-ESCRITOR PARA PEQUEÑOS

Hay abundante y caro material prefabricado en las librerías pedagógicas o en algunas editoriales educativas.

Quizás sea mejor que lo construyan los mismos chicos o que elaboremos junto con ellos nuestro propio material.

OBJETIVOS

- ◆ Desarrollar la motricidad del alumno mediante la confección de las cartas de la baraja o las fichas del dominó
- ◆ Favorecer un clima de colaboración entre los alumnos en la elaboración de los materiales
- ◆ Fomentar su espíritu de observación mediante la discriminación de formas y de letras (Juego de cartas)
- ◆ Enseñar el aprendizaje de letras y fonemas (Juego de cartas)
- ◆ Hacer grato el aprendizaje de la lengua o las diversas partes de la gramática (morfología, ortografía...) u otras materias escolares: conocimiento del medio, historia, etc.. según las variables empleadas en el dominó
- ◆ Incrementar la relación y sociabilidad en el aula, mediante la participación en el juego

2.1. Barajas para jugar a las cartas

Puede servirnos para la enseñanza aprendizaje de letras y fonemas. Se trata de elaborar una serie de cartas –pueden ser cuarenta o más– que contengan un dibujo y su nombre, destacando la letra que pretendemos enseñar:

Vg. **Aro**

Casa

Pera

3 a	2 b	1 ch	1 ñ
3 c	2 f	1 d	1 q
3 e	2 l	1 h	1 v
3 g	2 m	1 i	1 w
3 o	2 r	1 j	1 x
3 p	2 t	1 k	1 y
3 s	2 u	1 n	1 z
1 comodín			

Para completar la baraja de cuarenta o más cartas, que nos permitan realizar diversos juegos, repetiremos o incluso fabricaremos tres modelos de las letras más usuales. Cada niño puede dibujar cuatro o cinco cartas con el dibujo y la letra correspondiente en cartulina, del tamaño de los naipes ordinarios. El juego a es educativo por la construcción de la baraja.

atención al doble sonido de la c y de la g

Posibles Juegos:

- IDENTIFICAR LETRAS CON SUS CORRESPONDIENTES FONEMAS:

Se van mostrando las cartas y se trata de identificar el fonema.

- FORMAR PALABRAS:

Se reparten las cartas entre los jugadores. Las sobrantes se dejan boca abajo en el centro de la mesa.

Cada jugador se desprende de aquellas cartas con las que logre formar alguna

palabra, o tríos de letras seguidas en el alfabeto, dejándolas a su lado boca arriba. Los demás jugadores pueden añadir letras a las palabras del vecino formando nuevas palabras. O seguir los tríos formados añadiendo las letras siguientes o las anteriores.

Cuando se han descartado todos, el que es mano coge una carta de la mesa y deja en el centro la que le convenga. Si no logra formar otra palabra, pasa el turno al siguiente. Gana el que antes se descarta del todo.

■ EL MENTIROSO DESAFÍO:

Se reparten todas las cartas.

Los jugadores van diciendo por orden y sucesivamente las letras del alfabeto y depositan boca abajo una carta que corresponde o no con la letra pronunciada, según su conveniencia. El que sospecha que la carta no corresponde a la letra pronunciada dice "¡Desconfío!". Si el que depositó las cartas mintió vuelven a él todas las cartas que hay sobre la mesa. Si dijo la verdad, el desconfiado se queda con todas las cartas depositadas. Gana quien antes se queda sin cartas.

■ BUENA VISTA:

Se reparten cuatro cartas a cada jugador y se deja el resto en el centro de la mesa en tres montones boca arriba de modo que se vea la carta superior. Cada jugador roba la carta que le conviene para formar una palabra y va depositando en su montón las cartas con las que logre formar alguna palabra.

En caso contrario pasa el turno al siguiente jugador que tiene derecho a formar alguna palabra con sus cartas y la que robó del centro. Gana quien al final de la partida ha logrado acumular mayor número de cartas.

Pueden hacerse otros juegos según la creatividad de cada cual.

2.2. Dominó

También puedo aprender gramática u ortografía jugando al dominó. Un dominó construido por el profesor o los mismos alumnos.

Todos estamos acostumbrados a jugar al dominó con 28 fichas que combinan siete variables: del cero -la blanca- al seis.

Pero podemos construir dominós con menos o más fichas según nuestro gusto o conveniencia.

El número de fichas de cada dominó viene dado por la fórmula siguiente, siendo N el número de variables a combinar.

$$\frac{N \cdot (N-1)}{2} + N \quad \text{En el dominó tradicional:} \quad \frac{7 \cdot (7-1)}{2} + 7 = \frac{42}{2} + 7 = 28$$

En caso de ser cinco las variables que quiero introducir me resultaría un dominó de 15 fichas. O si pretendo un dominó más amplio para más jugadores combinaré más variables v.g. 10 y me resultarán 55 fichas.

Las variables a introducir pueden ser de diversos tipos: morfológicas, ortográficas, etc...

Morfológicas:

Introduciendo como variables diversas partes de la oración y combinándolas entre sí.

Por ejemplo, para un dominó con cinco variables:

Nombrar	Adjetivos	Verbos	Pronomb. Person.	Preposición
Casa	Bueno	Jugar	Yo	Con
Perro	Alto	Correr	Ellos	Desde
Flor	Dulce	Escribir	Vosotros	Entre
Botón	Barato	Cantar	Ella	Por
Mano	Verde	Dibujar	Tú	Sin
Flauta	Caliente	Tener	Nosotros	Para

Ortográficas:

Introduciendo como variables palabras con dificultad ortográfica:

B	V	H	Y	LL
Brazo	Vela	Hielo	Yema	Llama
Nube	Nieve	Honra	Reyes	Calle
Lobo	Lava	Hule	Ayer	Llanura
Bandera	Vida	Huerta	Yugo	Llegada
Buitre	Jueves	Hermoso	Rayo	Llanto
Sobre	Ave	Herida	Mayo	Lleno

Para confeccionar las fichas basta formar primero las fichas dobles en cada serie y luego ir combinando cada palabra de una serie con las palabras libres de las series siguientes.

Así, en el dominó anterior:

Para jugar iremos enlazando las fichas que contienen la misma letra de dificultad ortográfica.



Pueden formarse otros dominós en conocimiento del medio con las variables:

- ◆ Ríos, montes, cabos, etc...
- ◆ Ciudades de España, de Francia , de Italia, etc..
- ◆ En ciencias naturales: aves, mamíferos, peces, etc.
- ◆ En historia del arte: escultores, pintores, etc...

3. JUGAR CON LAS PALABRAS

Objetivos

- ◆ Desarrollar la capacidad de expresión oral o escrita de los alumnos
- ◆ Educar su aprendizaje de la fonética y correcta pronunciación
- ◆ Incrementar la riqueza de su vocabulario
- ◆ Fomentar la creatividad y originalidad en el uso del lenguaje
- ◆ Hacer grato el aprendizaje de la lengua
- ◆ Transformar el clima del aula mediante la participación y el trabajo creativo de todos los alumnos

Se pueden proponer diversos juegos que pueden realizarse de forma oral o por escrito

3.1. Oralmente

Ejercicios de fonética:

Se trata de educar en los alumnos la pronunciación de ciertos fonemas difíciles. Cada uno va diciendo alguna palabra donde salga la combinación de fonemas propuesta.

- Por ejemplo:
- mb:** comba, cambio, hambre, hombre
 - mp:** campo, siempre, hampa, trompeta...
 - z final:** voz, vez, capaz, tapiz. capaz...
 - d final:** salud, virtud, Madrid, alud...

Encadenar palabras:

- * Por la sílaba final: Cada alumno pronuncia una palabra y el siguiente continúa la serie con otra que contenga la sílaba final del anterior.

Por ejemplo: *casa-sapo-potro-tropa-pareja-jamón, etc...*

- * O alternando una doble serie a un determinado gesto o palmada del profesor:

Por ejemplo: Nombres masculinos y femeninos: *río, niño, banco* rosa, mesa* libro, lápiz, caballo, pelo * blusa, casa, luna...*

Nombres de ayer y de hoy:

Proponer que vayan diciendo en orden una serie de nombres propios modernos -de los chicos actuales- o antiguos de tiempo de los abuelos:

Ejemplo: *Noemí, Nereida, Jaime, Borja, Jennifer, Aitor...*

Petronila, Sinforosa, Metodio, Teódulo, Ceferino...

Mis palabras favoritas:

Se trata de que los alumnos vayan enumerando una serie de palabras que les resulten agradables o por el contenido o por que son eufónicas y agradables al oído. Algunas que han salido:

- * Palabras preferidas por el contenido:

Amor, paz, madre, amistad, casa, mar, vida...

- * Palabras eufónicas:

Luciérnaga, brisa, ternura, amigo, arroyo, lágrima, sonrisa...

Inventar palabras y definir las -Para alumnos de eso:

Cada uno de los alumnos propone una nueva palabra que no figura en el diccionario y da su propia definición.

Por ejemplo:

- * *Solifando: especie de laúd con cinco cuerdas que se tocaba en las fiestas cortesanias en la Edad Media*
- * *Tamugo: dicese de una silla de tres patas usada por los árabes*
- * *Carire: divinidad venerada junto a los ríos por los indios*

El zoo prehistórico - Para alumnos de eso:

Se trata de dar vida una serie de animales que surgen por la combinación de otros animales existentes. Por ejemplo:

- * *De jirafa, tigre caimán: Jigremán: animal que tenía cuello de jirafa, cuerpo de tigre y cola de caimán*
- * *De buitre, cebrá, hipopótamo: Buicepótamo: especie de paquidermo con la piel del cuerpo a rayas, dotado con alas de buitre*
- * *De rinoceronte, cocodrilo, elefante: Rinodrilofante: mezcál de reptil y paquidermo que habitaba en las selvas del África tropical*

Otros muchos ejercicios:

Y así se pueden proponer otros muchos ejercicios: lingüísticos, semánticos, morfológicos, de modo que los alumnos los enumeren todos seguidos o alternativamente a una señal del profesor:

- * *Palabras que empiecen o terminen por la misma letra o sílaba*
- * *Palabras que contengan las mismas vocales o consonantes que la anterior*
- * *Palabras con el mismo número de sílabas*
- * *Palabras con la misma sílaba acentuada (agudas, llanas o esdrújulas)*
- * *Palabras con tilde o sin ella, etc...*
- * *Palabras de la misma parte de la oración: nombres, adjetivos, etc.*
- * *Palabras con el mismo o distinto género*
- * *Sinónimos o antónimos... etc*

3.2. Por escrito

El ogro come-palabras

Podemos iniciar el ejercicio contándoles a los niños un cuento, con estas o parecidas palabras:

Erase una vez un ogro muy malo, enemigo de los niños. No le gustaba que los niños leyesen cuentos ni historietas. Y se dedicaba a comer e ir eliminando de los libros de cuentos una serie de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos o cualquier otra parte de la oración) para que los niños no pudieran leerlos.

A continuación les entregamos un texto copiado del que se han eliminado determinadas palabras, por ejemplo, los sustantivos.

Se los ha comido el ogro y se trata de reconstruir el texto.

era un niño muy travieso. Todas las su tenía que acompañarle al para que no se escapase por el para hacer alguna de las suyas. Le gustaba perseguir a las , cambiar los de los de los o recoger del unos cuantos para llevarlos a la escondidos en la.

Si creemos que encierra mucha dificultad podemos entregarle, en desorden, la lista de palabras omitidas. En este caso:

Bosque cartera, mañana, Jorge, ardillas, jilgueros, colegio, grillos, nidos, niño, huevos, clase, madre

MENÚ PARA EL OGRO

Como el ogro tiene mucho apetito, podríamos pedirle que confeccionen para él un menú con dos platos y postre.

Así no destrozaría más los libros de las bibliotecas infantiles.

Por ejemplo:

* SOPA DE DETERMINANTES POSESIVOS Y DEMOSTRATIVOS

Cuando me levanté mañana madre me había preparado un estupendo desayuno. Me gustan mucho huevos fritos con beicon y especie de tortitas de nata que ella suele prepararme.

* CHULETAS DE CORDERO CON ENSALADA VERBAL

Anoche una gran nevada en el pueblo. Cuando para al colegio, el paisaje un belén. Los tejados cubiertos con una sábana blanca y en la calle la nieve a que con mucho cuidado para no en las aceras.

* Postre:

Helados variados con tarta al sustantivo

Corrientes puras, cristalinas, / que os estáis mirando en ellas

Verde de fresca lleno, / que aquí sembráis vuestras ,

que por los caminas, / torciendo el por su verde

Otros ejemplos de menú:

- * ENTRANTE: *Rollitos de primavera rellenos de adjetivos*
- * PRIMER PLATO: *Salpicón de conjunciones con salsa agri dulce*
- * SEGUNDO PLATO: *Solomillo de ternera con guarnición de determinantes*
- * POSTRE: *Fruta del tiempo con verbos en presente*
- * ENTRANTE: *Sorbito de pronombres con zumos tropicales*
- * PRIMER PLATO: *Paella a la valenciana con tropezos de preposiciones*
- * SEGUNDO PLATO: *Ensalada de adverbios modales e indefinidos*
- * POSTRE *de la casa con verbos al caramelo*

Acróstico (Para Secundaria)

Se trata de aplicar al propio nombre y apellido o a una frase una serie de adjetivos, nombres o verbos en infinitivo que lo definan.

Por ejemplo:

Burlona	Ser
Elegante	Educar
Afectiva	Respetar
Trabajadora	
Risueña	Motivar
Ingenua	Amar
Zalamera	Evaluar
	Sembrar
Mimosa	Trabajar
Alegre	Razonar
Rubia	Orientar
Creativa	
Observadora	
Sociable	

Palabras reversibles o de ida y vuelta

Se trata de que los alumnos descubran palabras que dan origen a otra palabra con sentido leídas al derechas y al revés.

Ejemplos: *Roma / amor; saco/ocas; sopas/sapos; animal/lámina; sábanas/sanas.*

Es clásica la frase completa que tiene el mismo sentido leída en un sentido o en otro:

Dábale arroz a la zorra el abad.

Fuga de vocales:

Escribir en el encerado un refrán o una frase sólo con las consonantes y tratar de adivinarlo.

Ejemplos:

V_l m_s p_j r _n m_n q_ c_ nt_ v_l nd_.

N_ p_r m_ch_ m_dr_g_r_ mn_c_ m_s t_mpr_n_.

Palabra que crece

Se trata de ir construyendo con la ayuda de los alumnos en la pizarra una palabra que va creciendo gradualmente con letras añadidas al principio o al final. Por ejemplo:

A	E	A
LA	ES	AS
ALA	ESTA	ASA
SALA	CESTA	PASA
SALAD	ENCESTA	PASAR
SALADA	ENCESTAR	PASARA
ENSALADA	ENCESTARE	REPASARA
ENSALADAS	ENCESTAREMOS	REPASARAS

Y así, la creatividad del profesor, puede inventar otras muchas técnicas de expresión y juegos con las palabras y el lenguaje para hacer más divertida y atractiva la clase de gramática.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- BADÍA, D. y MILÁ, M. (1992). *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Graó.
- MILLA LOZANO, F. (1998). *Actividades creativas para la lecto-escritura*. Barcelona: Oikos-Tau.
- MUÑOZ, A. (1989). *Cuando el lenguaje se hace pasatiempo*. Madrid : Bruño.
- OTERO M. J. (1996). *Jugamos a animar a leer*. Madrid : Editorial CCS .
- QUINTANAL, J. (1999). *Actividades lectoras en la Escuela Infantil y Primaria*. Madrid: Editorial CCS.
- RECASENS, M. (1986). *Cómo jugar con el lenguaje*. Barcelona: CEAC.
- RECASENS, M. (1997). *Cómo estimular la expresión oral en clase*. Barcelona: CEAC.
- RODARI , G. (1991). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Aliorna.

NOVEDADES



Didáctica para maestras

Benjamín Zufiaurre y Mª Inés Gabari

1.900 ptas.

Didáctica general aplicada elaborada desde la interacción continua entre la teoría y la práctica.



Psicología del ciclo vital

Eugenio González (Coord)

3.250 ptas.

Manual de Psicología del Desarrollo pensada para las Diplomaturas de todas las especialidades de Magisterio, Educación Social y Licenciatura de Pedagogía.



Educar hijos inteligentes

Superdotación, familia y escuela

Luz Pérez, Pilar Domínguez, Carmen López y Elida Alfaro

1.400 ptas.

Claves para la educación familiar de los hijos más capaces.

El tutor

Dimensión histórica, social y educativa

Francisco Menchén

1.100 ptas.

Identidad social y educativa del tutor en la actualidad y en su trayectoria histórica.



Educar para el siglo XXI

Jesús A. Beltrán y Luz F. Pérez.

2.100 ptas.

Conocimientos para que los padres entiendan mejor a sus hijos, y, desde este entendimiento, ayudarles a descubrir por sí mismos estrategias educativas para actuar.



La evaluación en bachillerato

Una perspectiva práctica

José Luis Gómez

1.435 ptas.

Libro necesario para resolver con competencia todo lo relativo a la evaluación en Bachillerato.



Vivir los valores en la escuela

Propuesta educativa para Educación Infantil y Primaria

Mercé Saiz (Coord)

1.600 ptas.

Cómo trabajar detalladamente en la escuela Infantil y Primaria los valores: diálogo, tolerancia, alegría y solidaridad.



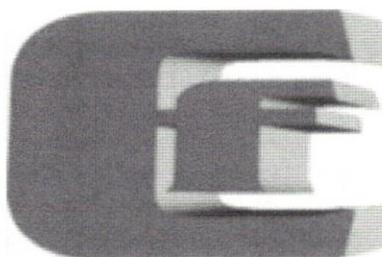
Editorial CCS

Calle Alcalá, 166 - 28028 Madrid
Tel 91 725 20 00 - Fax 91 726 25 70
www.editorialccs.com

visite nuestra nueva web
y podrá obtener información sobre éstas
y otras novedades



Ventana Abierta...



El Centro de Enseñanza Superior Don Bosco apuesta por un estilo de enseñanza universitaria, donde la instrucción y la investigación se integran en un ambiente de formación humanista y de convivencia armónica entre todos sus miembros. Es algo que se respira, casi imperceptiblemente, y que destacan cuantos nos visitan y conocen.

Esta sección quiere ser la Ventana Abierta que permita a los de fuera extender su voz y asomarse a la vida del Centro, y también desde dentro facilitar el comentario y el análisis de algunos acontecimientos importantes de la actualidad educativa

... al Mundo

**Premios de literatura infantil y juvenil 1999
Comisión de Relaciones Internacionales**

... al Mundo Académico

¿Qué es la Psicopedagogía?

... al Compromiso Social

“MADRESELVA”, una O.N.G.D. por la promoción y el desarrollo

... a la Comunidad Educativa

*Huellas de plata en la historia de una Escuela
El Centro universitario Don Bosco celebra sus Bodas de Plata
La Fiesta de Don Bosco, patrón del C.E.S.*

PREMIOS DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL 1999

PREMIO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

- Otorgado a: VICENTE MUÑOZ PUELLES. Por su obra "OSCAR Y EL LEÓN DE CORREOS", publicada por ANAYA

PREMIO C.C.E.I.

- Otorgado a: JORDI SIERRA I FABRA. Por su obra "DONDE ESTÉ MI CORAZÓN". Edebé

PREMIO EDEBÉ DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

- Otorgado a: MILIO RODRIGUEZ CUETO - Narrativa Juvenil. Por su obra "MIMÍ AL VOLANTE"
- Otorgado a: MIQUEL RAYÓ - Narrativa Infantil. Por su obra "EL CAMÍ DEL FAR"

PREMIO SANT JORDI DE NOVELA 1.999

- Otorgado a: EMILI TEIXIDOR. Por la obra "EL LLIBRE DE LES MOSQUES"

PREMIO DE NARRATIVA JUVENIL ENRIC VALOR 1.999

- Otorgado a: FRANCESC J. BODI. Por la obra "EL COS DEL DELICTE"

PREMIO DE LITERATURA E ILUSTRACIÓN "A LA ORILLA DEL VIENTO" 1.999

- Concurso literario:
 - 1º Premio "PARA LOS QUE EMPIEZAN A LEER"
 - Otorgado a: SANDRA COMINO. Por la obra "LA ENAMORADA DEL MURO"
 - 1º Premio "PARA LOS GRANDES LECTORES"
 - Otorgado a: JORDI SIERRA I FABRA. Por la obra "HISTORIAS DE MEDIO MUNDO"
- Concurso para el libro ilustrado:
 - Otorgado a: TERESA NOVOA Y ANTONIO VENTURA. Por "EL PÁJARO Y LA PRINCESA"

PREMIO JAÉN DE NARRATIVA INFANTIL Y JUVENIL 1.999

- Otorgado a: GONZALO MOURE. Por la obra "EL BOSTEZO DEL PUMA".

PREMIO ALA DELTA 1.999

- Otorgado a: PILAR MATEOS. Por la obra "EL FANTASMA EN CALCETINES"

PREMIO LAZARILLO DE CREACIÓN 1.999

- Otorgado a: MÀRILAR ALEIXANDRE. Por la obra "A BANDA SEN FUTURO"

CONCURSO DEL LIBRO ILUSTRADO "A LA ORILLA DEL VIENTO" 1.999

- Otorgado a: ANTONIO VENTURA - Autor Por la obra "EL PÁJARO Y LAPRINCESA"
- Otorgado a: TERESA NOVOA - Ilustradora.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE MUNICIPIOS Y PROVINCIAS

- Otorgado a: LA BIBLIOTECA MUNICIPAL GUILLERMO ARCE.
Por actividades de animación a la "LECTURA DIRIGIDA AL PÚBLICO INFANTIL"

XXIII SALÓN DEL LIBRO INFANTIL Y JUVENIL - Organiza O.E.P.L.I.

- Homenaje al escritor D. JOSÉ Mª SANCHEZ SILVA

PREMIO LAZARILLO DE ILUSTRACIÓN - Convoca O.E.P.L.I.

- Otorgado a: PABLO AMARGO. Por su obra "NO TODAS LAS VACAS SON IGUALES"

PREMIO ¡LEER ES VIVIR! Convoca EDITORIAL EVEREST Y AYUNTAMIENTO DE LEÓN

- Otorgado a: SILVIA MOLINA. Por su obra "QUIERO SER LA QUE SERÉ"

PREMIO VAIXELL DE VAPOR Y GRAN ANGULAR CATALÁN . Convoca FUNDACIÓN SANTA MARÍA

- Otorgado a: M. ÀNGELS BOGUNYÀ - Narrativa Infantil en Catalán. Por su obra "TEM PORALL AL ILLOT NEGRE"
- Otorgado a: BARTOLOMEU CRUELLS - Novela Juvenil en Catalán. Por su obra "MAITANT"

PREMIO GUILLEM CIFRÉ Convoca CAJA DE POLLENÇA (Mallorca)

- Otorgado a: JORDI FOLCK. Por su obra "LA GUERRA DELS XICLETS"

COMISIÓN DE RELACIONES INTERNACIONALES

Luis Moral*

Creación y Fines



La actual necesidad en la formación académica de abrirse al mundo junto con las demandas de nuestro alumnado, motivaron que el pasado

curso 98 - 99 se creara la "Comisión de Relaciones Internacionales" (CRI).

La CRI la forman un grupo de profesores comprometidos con el ilusionante desafío de crear, encauzar y desarrollar iniciativas para:

Abrir y dar a conocer nuestro centro y sus actividades al universo educativo internacional.

Promover la movilidad de docentes y estudiantes fomentando intercambios con otros centros universitarios internacionales para enriquecer la formación y educación personal.

Establecer vínculos de cooperación con otras instituciones educativas con el fin de sostener con ellas líneas de trabajo de interés mutuo.

Actividades y Servicios

Las numerosas actividades que la Comisión viene desarrollando suponen un gran esfuerzo de organización, gestión y trabajo en equipo. He aquí algunos resultados en distintos ámbitos de actuación:

□ 1. Programa "Erasmus" para la educación superior universitaria.

Programa que fomenta, mediante becas y convalidación de créditos, el intercambio de estudiantes entre los centros de la UE. Fruto de la convocatoria realizada en el pasado curso académico, seis alumnos de nuestro centro han cursado estudios, durante el primer trimestre del presente curso, en dos centros de la UE. Tres estudiantes en "Newman College" (Reino Unido) y otros tres en "Vaxjo University" (Suecia). Es pronto aún para realizar una valoración de esta primera experiencia pero los primeros datos son halagüeños.

Ya han sido firmados los contratos europeos "Sócrates/Erasmus" para el curso académico 2000-2001 estando actualmente a la espera de la aprobación final de Bruselas. En esta nueva edición se amplía la convocatoria, por una parte, a la Universidad "Froebel Seminarier" (Dinamarca) y por otra, a nuestros estudiantes de la Licenciatura de Psicopedagogía.

□ 2. *Prácticas en el Extranjero.* Como sucediera en el pasado curso, se ha ofrecido en éste la posibilidad de realizar las prácticas de Magisterio y Educación Social de tercer curso en el Reino Unido. La experiencia está teniendo unos resultados muy gratificantes.

De igual forma se ha ofrecido a los alumnos de Educación Infantil la posibilidad de realizar las prácticas de 3º curso en Lausane (Suiza) dentro de la "Red de Escuelas Infantiles Españolas", con las que hemos firmado un convenio de colaboración.

Para los estudiantes de Educación Social ha surgido una atractiva iniciativa: cursar las prácticas de 3º curso en un centro de acogida en la Facultad Salesiana de Lins (Brasil), dentro de un proyecto de investigación de mutuo interés para ambas instituciones.

* Licenciado en Educación Física. Es Profesor del C.E.S. Don Bosco y Miembro de la Comisión de Relaciones Internacionales de este centro.

□ 3. Relaciones bilaterales. Paralelamente a estos programas, la CRI viene desarrollando contactos y actividades varias con otras instituciones educativas internacionales:

En Europa.

Convenio de colaboración tripartito con “Froebel Seminarier” (institución educativa danesa) y la OMEP (Organización Mundial para la Educación Preescolar, su comité nórdico y español). Actualmente una estudiante danesa ha realizado su periodo de prácticas en una escuela de Educación Infantil de Madrid.

Convenio de colaboración con la “Red de Escuelas Infantiles Españolas” de Lausanne (Suiza).

Convenio de colaboración con “Newman College” (Reino Unido). De igual forma, una estudiante inglesa está realizando actualmente sus prácticas en Madrid.

Diálogo “on-line” con las IUS (Instituciones Universitarias Salesianas). Con la colaboración de la profesora Dra. Liliana Torres.

En América

“Instituto para el Desarrollo Integral de Niños y Adolescentes” (INDICA – Brasil). Dos de nuestras antiguas alumnas desarrollaron labores educativas a lo largo del pasado verano en Sao Paulo dentro del proyecto de colaboración para la formación de docentes y educadores que trabajan con “os meninos da rua” (niños de la calle).

Facultad “Auxilium” de Filosofía, Ciencias y Letras. Universidad de Lins (Brasil). Proyecto “Intercambio Cultural Español-Brasileño 2000” para favorecer el conocimiento básico de las lenguas y las culturas respectivas. Dos profesores del departamento de Lengua del C.E.S. Don Bosco, impartieron un curso intensivo de cultura y lengua espa-

ñola durante el pasado mes de agosto. Otros dos profesores ultiman en estos días los preparativos para impartir en breve un segundo curso.

De estos y otros proyectos futuros os daremos puntual información.

¿QUÉ ES LA PSICOPEDAGOGÍA?

Valentín Martínez-Otero Pérez*

En pocas líneas intentaré responder a la pregunta que encabeza este artículo. Vaya por delante que la psicopedagogía es un “nuevo” ámbito de reflexión, conocimiento y trabajo educativo que se ha incorporado recientemente al abanico de titulaciones universitarias. Por ello, se le presenta un amplio horizonte en el siglo XXI. Conviene, sin embargo, tener en cuenta algunos aspectos que contribuyen a definir su perfil:

□ *La psicopedagogía no se circunscribe al marco escolar.* Aunque la pedagogía tradicional limitaba la praxis educativa a la escuela y la familia, es evidente que la acción educativa se extiende a todo el curso. Desde esta perspectiva cabe hablar incluso de una psicopedagogía social.

□ *La psicopedagogía no ha de identificarse con la mera intervención o simple aplicación de teorías procedentes de otras disciplinas.* Ha de promoverse la reflexión y el conocimiento “propios” que guíen la acción educativa.

□ *Los psicopedagogos son agentes de cambio.* No en vano, estos profesionales están al servicio del desarrollo personal (individual y social) de los educandos. En general, su trabajo consiste en analizar, programar y mejorar los procesos de formación, en la triple vertiente cognitiva, afectiva y conductual.

□ *En el ámbito escolar los psicopedagogos no se dedican únicamente a ta-*

reas de orientación. Grosso modo, hay varios niveles de actuación en los centros: el educando, el aula (profesores y alumnos) y la institución (colaboración con otros profesionales y asesoramiento sobre la organización y funcionamiento del centro). Así mismo, adquiere gran importancia el trabajo con las familias y la coordinación con otros organismos educativos.

□ *Particular atención corresponde a la educación especial.* También en este campo los psicopedagogos tienen ante sí una ardua y hermosa tarea encaminada a la integración plena del educando desde el despliegue de sus potencialidades y la compensación de sus limitaciones.

Esperemos que la psicopedagogía, a medida que se vigorice, colme todas nuestras expectativas en aras de una mejora de la educación.

* Doctor en Psicología y en Pedagogía, y profesor en la Licenciatura de Psicopedagogía en el C.E.S. Don Bosco.

UNA NUEVA ESPECIALIDAD : LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Durante el presente año, la Escuela Universitaria Don Bosco ha dado un paso cualitativo muy grande, convirtiéndose en Centro de Enseñanza Superior. Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, el C.E.S Don Bosco ha iniciado ya su andadura ofreciendo la Licenciatura en Psicopedagogía. Hay dos grupos en primer curso, uno de mañana y otro de tarde. Ello ha supuesto un nuevo esfuerzo y la asunción gozosa de nuevos retos por parte de la Institución y de todo el profesorado. Desde aquí brindamos por su éxito.

SE GRADUÓ LA I PROMOCIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL.

Al final del curso 1998/99 se graduó la primera promoción - 32 alumnos - en la diplomatura de Educación Social. Como centro salesiano, el C.E.S. Don Bosco se ha caracterizado siempre por su formación integral y personalizada, poniendo un particular interés en la dimensión social de la educación. Con la oferta de la Diplomatura en Educación Social, se asume un decisivo compromiso de atención a las nuevas y desafiantes necesidades sociales. El próximo número de esta Revista versará, precisamente, sobre "Educación Social y Escuela".

MADRESELVA, UNA O.N.G.D. POR LA PROMOCIÓN Y EL DESARROLLO

M^a Josefa Zaballos *



Nos acercamos a vosotros para daros a conocer los proyectos que desde Madreselva en este momento llevamos a cabo, así como los

nuevos horizontes que ante nosotros se abren en el nuevo milenio y muy especialmente en el año 2.000.

Hoy día en nuestra ONGD MADRESELVA, presenciamos un fenómeno universal: un número de mujeres y hombres cada vez mayor se juntan para modelar el mundo en que viven. En nuestro mundo en constante globalización, la actividad de estos jóvenes, en nuestro caso "voluntarios", puede convertir en fuerza unificadora la sociedad en que viven sólo porque les preocupa la humanidad.

Ellos trabajan gratuitamente en:

- Promoción social del marginado
- Promoción e integración de niños de la calle
- Promoción de la mujer
- Educación y sanidad
- Cooperativas y promoción del empleo

Son los retos que nos llegan de un mundo sufriente por el empobrecimiento, el crecimiento de la injusticia, la intolerancia.

"Por mis jóvenes estoy dispuesto a todo" decía Don Bosco. "Haced todo el bien que podáis".

Desde MADRESELVA dejándonos provocar por estas palabras hemos intentado hacer del protagonismo juvenil el camino para una solidaridad nueva con los más pobres. El futuro está en sus manos y ellos se sienten comprometidos en tejer con amor el diálogo con las culturas a fin de construir un mundo en el que hombres y mujeres den rostro nuevo a una humanidad marcada por contrastes y divisiones.

"No dudéis de que un pequeño grupo de ciudadanos preocupados y comprometidos puede cambiar el mundo. En efecto, hasta ahora este es el único camino que ha tenido éxito" Margaret Mead

Este es también el regalo de Madreselva:

- Promover la cultura de la vida, de la solidaridad.
- Hacerse presente en las escuelas, en los patios, en las calles, talleres, familias, ambientes de trabajo donde transcurre y se desarrolla la misión salesiana.
- Llegar a través de la educación a los más pequeños, a los marginados, a las situaciones en las que la vida está amenazada.

En otros campos de MADRESELVA se financian proyectos de desarrollo en América Latina, Asia, África y Europa del Este.

Los fondos proceden en su mayoría de instituciones y organismos oficiales, subvenciones públicas, empresas, Comunidades Autónomas, Ayuntamientos, donativos particulares y recursos propios.

MADRESELVA participa también en la coordinadora de ONG. En 1998 fue declarada de Utilidad Pública, por lo que

* Licenciada en Ciencias de la Educación, profesora del C.E.S. Don Bosco y representante legal de la ONGD Madreselva.

las donaciones pueden desgravar de la renta ...

Los Departamentos en los que trabajamos son:

- Área de proyectos.
- Área de apadrinamientos.
- Área de promoción: se ocupa del voluntariado en proyectos y campos de trabajo nacionales e internacionales.
- Área económico-financiera: control de socios, contabilidad y administración.
- Área de servicio de voluntariado social europeo.
- Área de recursos humanos: comunicaciones, documentación, relaciones externas.

La consolidación y fortalecimiento de nuestra ONGD como Asociación Juvenil que es, se debe primordialmente al trabajo "gratuito" y desinteresado de nuestros jóvenes. El futuro lo construimos juntos con el día a día, porque sabemos esperar con alegría un mundo nuevo y grande.

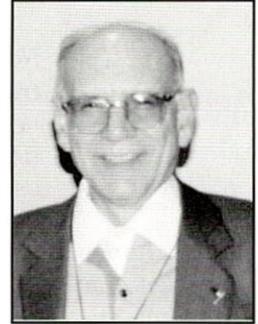
Además, ofrece toda la formación que está en sus manos para que el voluntario viva y desarrolle los valores de la persona, la igualdad y el derecho a la educación y la cultura.

MADRESELVA es de los jóvenes, se mantiene del servicio gratuito y solidario de los jóvenes. Se multiplica y crece por el testimonio gozoso y humanitario de los jóvenes. Y, ES CRISTO QUIEN ESTÁ EN EL CORAZÓN DE NUESTROS JÓVENES.

Y nosotros, educadores del Centro Universitario Don Bosco creemos en profundidad en ellos, en su vida digna, creemos en sus familias, creemos en la potencia del Amor porque, como decía Don Bosco, nos *"basta que seáis jóvenes para amaros"*.

ENTREVISTA: JOSÉ MARÍA MAILLO

Conocer a José María, es aproximarse de algún modo a la historia, pequeña gran historia, del Centro Don Bosco. Durante veinte años, él fue una figura señera de la pedagogía Preventiva, que en esta Escuela encontró fácil acomodo, y ahora, es África, Tanzania, quien lo acoge con el cariño que sus palabras nos delatan. Si le parece, podríamos empezar hablando del Maíllo niño...



Esa historia empieza en Salamanca, ciudad en la que cursé mis primeros estudios, llegando gracias a una beca que patrocinaba el Patronato de Igualdad de Oportunidades, hasta el primer curso de la Facultad de Ciencias Químicas, en que abandoné mis estudios para ingresar, con veinte años, en la obra Salesiana. ¿Por qué?, os preguntaréis. Bien sencillo y evidente resulta. Fue mi primera sorpresa el conocer la Pedagogía Preventiva. Con esta aproximación surgió mi vocación.

- Aunque, si no estamos mal informados, aún continuó formándose largo tiempo.

- Así es. Primero fueron los estudios Eclesiásticos (Licenciatura en Teología), que compaginé con la Ingeniería, convencido plenamente de que esta formación iba a encajar perfectamente en la enseñanza activa que preconizaba Don Bosco. Luego fueron la Filosofía y la Psicología, en la que realicé cuatro especialidades: pedagógica, clínica, in-

dustrial y deficientes. Comprenderéis de este modo, que se prolongara tantos años la formación...

- *¿Le queda algo por estudiar?*

- Uy, sí, claro, sobre todo lenguas. He aprendido español, que es mi lengua materna, portugués por mi familia de Brasil, el italiano, muy propio de la familia salesiana, el francés durante el bachillerato, inglés del que doy clase actualmente en Tanzania, y el latín que obligaba la Licenciatura en Teología de los Jesuitas. Ah, también griego clásico varios años y ahora me estoy introduciendo en Swahily y Ewé, dos lenguas africanas.

- *Y, ¿son difíciles?*

- Sí, bastante, sobre todo Ewé, que es una lengua tonal, hay que cantarla y no se rige por el alfabeto occidental.

- *Volvamos a su época como educador...*

- Durante treinta años, ejercí mi pedagogía en dos centros salesianos. Primero en Estrecho, donde ocupé la Jefatura de Estudios, y en la Escuela Don Bosco, en la que como secretario, tuve el privilegio de contribuir a la puesta en marcha de cinco nuevas especialidades: infantil, primaria, musical, educación física, educación especial (audición y lenguaje, creo que se llama ahora), y marché cuando se iniciaban los pasos de la Educación Social.

- *¿Qué recuerdos conserva de aquella época?*

- Son tantos, ... y tan buenos... Sobre todo, siempre disfrutaba de manera especial en la fiesta que se organizaba a final de curso, porque en ella se com-

prueba el resultado que genera tanto esfuerzo. Porque de alguna manera, en esa fecha, tus alumnos te lo reconocen.

- *Estamos seguros que también aprendió algo...*

- Algo no, mucho. Siempre me impresionó la madurez que ofrece el universitario frente al adolescente, sabe cooperar pero haciendo un gran alarde de responsabilidad.

- *El de antes... pero ahora ¿los encuentra diferentes?*

- No, ni mucho menos. Veo que eso que proclaman de que la juventud ha cambiado, no es cierto. Pese a las modas y la diferencia de costumbres, son los mismos.

- *¿Qué les puede decir una persona de su valía?*

- Fundamentalmente una cosa: felicitarles por su acierto. Han elegido la profesión más satisfactoria para un ser humano: el magisterio es paternidad, es maternidad, ...no tiene límites.

- *Hablemos de la Pedagogía de Don Bosco.*

- Fue un hombre increíble. Supo hacer síntesis de teoría y práctica, humanismo y técnica (tened muy presente que el humanismo es la meta de nuestra sociedad), cultura y espiritualidad. Nosotros en África lo comprobamos diariamente. El shock que provoca la cultura africana con el evangelio, y el modo en que éste se instala en su interior, resulta clarificador. En un ambiente como el de la misión el evangelio se hace realidad, cada día, y lo hacen ellos mismos, porque el africano es así, sencillo y humilde, abierto y sincero, espontá-

neo y sonriente. Pero lo es con nosotros, y hace que nosotros lo seamos de igual modo. Además, allí se superan todas las barreras, el ecumenismo que proclamaba Juan XXIII en su encíclica *Mater et Magistra*, se hace realidad: la iglesia civiliza evangelizando, y evangeliza civilizando". África nos humaniza, a nosotros, de igual modo que a todo aquel que allí llega con su corazón abierto, sin distinguir si pertenece a esta ONG u organización.

- *¿El futuro, así pues, habla en ese idioma?*

- Por supuesto, habla el idioma del humanismo. Clama al cielo el despilfarro con que se vive aquí, derrochamos tiempo, derrochamos energía, e incluso se derrocha hasta lo más necesario. Eso hace de Europa un continente antiguo, viejo, sin futuro. África aporta un planteamiento nuevo, renovado, más próximo al ser humano.

Sin lugar a dudas, hemos de reconocer que este hombre también nos ha tocado el corazón. Su sensibilidad nos traspasa con tal sencillez, que nos aproxima con facilidad a su Tanzania, hoy, a su Salamanca de ayer, o incluso a su etapa de formador que presumimos muy fecunda.

Educación y Futuro

HUELLAS DE PLATA EN LA HISTORIA DE UNA ESCUELA

Pilar Andrés Vela *

Nuestra memoria pretende buscar en la línea del tiempo unas huellas que se iniciaron hace 25 años, y hoy se nos antojan que son *huellas de plata*. Con la llegada de este aniversario, el Centro Don Bosco se pone en pie sobre su propia edad, se emociona y grita: "*Ya soy adulto, celebrad conmigo mi propio desarrollo*".

Esta historia comienza en 1959 cuando se fundan la Escuela Normal San José de Guadalajara y la Normal de San Juan Bosco de Madrid. Ambas tienen un lazo en común: la Pedagogía de Don Bosco y de ambas tomará su savia nuestro Centro porque comparten un mismo espíritu, el del Sistema Preventivo de Don Bosco, con tres pilares que sirven de apoyo y dinamismo: Razón, Religión y Amor. Y como marco, el espíritu de familia.

Agosto de 1973, las tradicionales Normales se transforman en Escuelas Universitarias.

Junio 1974, se autoriza a la Escuela Don Bosco a que imparta las enseñanzas del Plan de Estudios de las Escuelas Universitarias. Son 19 alumnos. Pocos, pero son semilla.

En 1976, ya son 279 los alumnos. El curso siguiente, 400, con lo que se trasladan desde Villaamil hasta las nuevas instalaciones de Dehesa de la Villa.

La Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, Don Bosco, adquiere carta de identidad el 14 de abril de 1978.

* Doctora en Ciencias Químicas y Directora Adjunta del C.E.S. Don Bosco.

El curso 1979/80 duplica su actividad con turnos de mañana y tarde. 1981/82 la matrícula indica 720 alumnos y 37 profesores.

En 1984 se aprueba la Escuela de Tiempo libre y se crea una ONG "Madreselva", las cuales mantienen desde entonces una intensa actividad. Pero este año, tiene lugar un hito importante en nuestra historia: la visita de S.M. la Reina D^a Sofía.

Así avanzamos hasta el siglo XXI, donde el Centro presenta una oferta amplia y variada. Todas las especialidades de magisterio, además de la Diplomatura en Educación Social y la Licenciatura en Psicopedagogía, con cerca de dos mil alumnos y más de setenta profesores. Un hito en nuestra historia que estamos seguros sabrá germinar en nuestro entorno educativo.

EL C.E.S. DON BOSCO CELEBRA SUS BODAS DE PLATA

Antonio S. Romo *

Acto académico inaugural

El pasado 26 de octubre el Centro de Estudios Superiores Don Bosco, antes Escuela Universitaria de Magisterio, iniciaba la conmemoración de sus Bodas de Plata en el solemne acto académico de apertura oficial del Curso.

Presidió el acto inaugural S.A.R. la Infanta D^a. Elena, que ostenta con orgullo su título de Maestra y Educadora, y asistieron diversas personalidades municipales, autonómicas y universitarias. Destacamos entre ellas al Sr. Alcalde de Madrid, D. José M^a Alvarez del Man-

zano, el Director General de Enseñanza Superior e Investigación del MEC, las Directoras Generales de Formación de La Comunidad Autónoma y del INJUVE, la Vicerrectora de Alumnos y la Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCM, D. Lucas de Oriol, representante de los Fundadores de la Obra, miembros del Patronato de la Escuela, representantes de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Directores de otras Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado..

En las palabras de apertura, el Dr. Sergio Rábade, Director del Centro, destacó el salto enorme operado por la Escuela que ha pasado de los diecinueve alumnos de 1974 a los cerca de dos mil matriculados en la actualidad.

"Son 6.288 los maestros y educadores sociales diplomados en la Escuela que hoy se dedican a la noble tarea de construir personas en toda España, algunos como Profesores en este mismo Centro. Educar educadores sigue siendo el objetivo de esta Escuela".

M^a. Pilar Andrés Vela HMA, Doctora y Directora adjunta de del Centro, hubo de condensar en la brevedad de unos minutos las "huellas de plata" que han dejado veinticinco años densos de vida de la Escuela. "Veinticinco años ininterrumpidos y felices de amor cultural y de fecundidad educativa de la EUDB y de la UCM merecen celebración".

El Dr. José Luis García Garrido, catedrático de Educación Comparada de la UNED, presentó en la lección inaugural a la Universidad del Siglo XXI que se encuentra ya en germen con sus logros y problemas, en la tendencias y modelos observables en la Universidad de hoy.

* Licenciado en Psicología y CC. Información. Profesor del C.E.S. Don Bosco

Y S. A. R. la Infanta D^a. Elena declaró inaugurado el Curso, “augurando al Centro de Enseñanza Superior Don Bosco nuevos éxitos y aciertos en el camino emprendido para la educación de educadores.”

Otros actos conmemorativos

A lo largo del Curso hay previstos otros actos conmemorativos. En la Fiesta de Don Bosco se celebra una Eucaristía de Acción de Gracias y se concede el título de profesores honorarios del Centro Universitario Don Bosco a Don Juan Vecchi, Rector Mayor de los Salesianos y a los Directores Eméritos de la Escuela, Dr. Pascual Martínez Freire, Dr. José López Yepes y Dr. José Crespo Vázquez. En la Fiesta de Graduación de los alumnos que concluyen sus estudios de Magisterio o Educación Social se otorgará el mismo título a la M. Antonia Colombo, Superiora General de las Hijas de María Auxiliadora. Con estos títulos se quiere reconocer la labor conjunta de Salesianas, Salesianos y Universidad Complutense a lo largo de estos años en pro de la formación y la cultura de tantos jóvenes educadores.

Un árbol como símbolo

Hay un árbol plantado a la entrada de la Escuela. Lo plantó S.M. la Reina D^a Sofía en su visita a la Escuela en 1984. Es el “árbol del amor” que va creciendo un poco cada año y florece cada primavera. Es todo un símbolo del crecimiento de la Escuela y de la promoción humana, cristiana y académica de los centenares de jóvenes que allí se van formando como educadores. La savia del espíritu de Don Bosco –“el bosque” de I Becchi”- sigue viva... Y una obra, compartida por el Profesorado de la Escuela y la Universidad, es terreno abo-

nado para que el Sistema Preventivo madure en espléndidos frutos de educación y de cultura.

LA FIESTA DE DON BOSCO, PATRÓN DEL C.E.S.

M^a Elia Martínez - Noemí Rueda *

Este comentario va dirigido a todos aquellos que no conocéis nuestro Centro, nuestra “segunda casa”, pues en ella pasamos más tiempo que en ninguna otra. La mejor forma de conocerlo es atravesar esta ventana, aunque con sumo gusto, os abrimos también nuestras puertas.

La Semana de Don Bosco, este año ha sido especial, por el hecho de conmemorarse las Bodas de Plata del Centro. Han sido siete días donde la cultura, se ha fundido con el arte, el deporte y, por qué no, también con la solidaridad.

Entre las conferencias impartidas destacamos “Don Bosco y los jóvenes” por D. Ángel Miranda, S.D.B. y delegado de las Escuelas Salesianas. D. Pablo Benlloch, Jefe del Departamento de Deuda Externa de Cáritas habló precisamente de ese tema, al objeto de tomar conciencia de la realidad que viven nuestros hermanos y la condonación de la deuda en este Año Jubilar. Este tema enlazaba perfectamente con el análisis que sobre “África actual, un continente en crisis” nos hizo el Dr. D. José Urbano Martínez Carreras, profesor de Historia de la Universidad Complutense de Madrid.

Ya en otro orden de cosas, resultó interesante la conferencia que sobre “Drogas de Diseño” impartió el Dr. D.

* Estudiantes de Psicopedagogía y Primero de Magisterio, respectivamente y miembros del Consejo de Alumnos del C.E.S. Don Bosco.

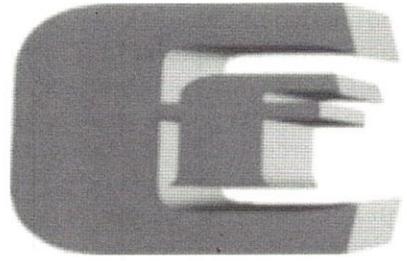
Pedro Lorenzo Fernández, catedrático de farmacología de la Universidad Complutense, al igual que la desarrollada por el Dr. D. Jesús Beltrán Llera, catedrático de Psicología de la misma Universidad, sobre el tema "Educar para el siglo XXI".

Con todo, podemos asegurar que han despertado nuestro interés y sobre todo nos han permitido tomar conciencia de la problemática que tanto nos concierne.

Como colofón tuvo lugar una Eucaristía, y un acto académico, muy emotivo, incluso vestidos de traje académico, que presidió D. Juan Vecchi, S.D.B., Rec-

tor Mayor de la Congregación Salesiana., y en la que participaron nuestros compañeros de Educación Musical, al igual que la Coral del Centro, con diversas interpretaciones.

La Semana se cerró con un día festivo, en el que el Grupo de Teatro puso en escena una conocida obra de Shakespeare: *Mucho ruido y pocas nueces*. Tuvimos un emotivo encuentro con los Antiguos Alumnos, en el que impartió una conferencia el Dr. D. José María Maíllo, y concursos, culinarios y deportivos, con numerosa participación del alumnado. Una vez más, hemos unido nuestros corazones en la celebración de nuestra identidad.



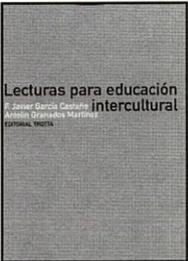
LIBROS

RECENSIONES

GARCÍA CASTAÑO, F. J., Y GRANADOS MARTÍNEZ (1999).

LECTURAS PARA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

MADRID: TROTTA.



Los autores, junto a sus colaboradores, recogen en este libro varios trabajos elaborados a lo largo de la década de los 90, en el ámbito del Laboratorio de Estudios Interculturales de la uni-

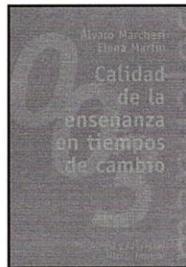
versidad granadina. En ellos analizan los 'problemas' que la diversidad cultural crea a la sociedad española de hoy. Además, desde una posición crítica, ponen de manifiesto la necesidad de que el término interculturalidad, y todo lo que ella implica, quede reflejado en planes y programas educativos, aunque también dan cuenta de los peligros y las prácticas discriminatorias que a menudo se producen tras esas diferencias culturales que aparentemente se respetan y estudian. Acontecimientos no muy lejanos, confirman esa necesidad, como lo hacen los resultados del análisis que han hecho de los libros de texto y los estudios reali-

zados entre el profesorado. En los cinco apartados de la obra se reflexiona sobre el 'nuevo racismo' que se puede ocultar tras ese interés por la interculturalidad; se dan las claves y visiones que se tienen del término; se repasa cómo se ha trabajado en España la educación multicultural y se finaliza justificando la educación intercultural, al tiempo que avisan de las contradicciones que en ocasiones refleja. **Ángel Martín**

MARCHESI, A. MARTÍN E. (1997).

CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN TIEMPOS DE CAMBIO.

MADRID: ALIANZA EDITORIAL.



Este libro es la expresión de un largo proceso de doce años en el que sus autores han estado trabajando en la reforma educativa y buscando el camino más adecuado para conseguir una ense-

ñanza de más calidad y más equitativa. La organización del libro ha llevado un tiempo considerable. No era sencillo exponer de forma coherente la experiencia junto con la reflexión teórica, las investigaciones sobre el sistema

educativo al lado de los cambios que se estaban produciendo en la educación española. Tampoco era fácil encontrar una estructura que no ofreciera una visión parcelada de la educación. La enseñanza y el aprendizaje en el aula dependen en gran medida de cómo funciona el centro docente; pero éste, a su vez, no está aislado de la política educativa, de las demandas sociales y de la sociedad en general. El texto se divide en tres partes en las que prima la reflexión teórica y un anexo en el que se expone la experiencia de cambio en España en las dos últimas décadas.

La primera parte analiza las relaciones entre la sociedad y la educación. Muchos de los conceptos e investigaciones que en ella se desarrollan son deudores de las aportaciones de la sociología de la educación. La segunda, se refiere al funcionamiento de los centros docentes y a su calidad. Las investigaciones sobre la eficacia de la escuela y los planes de mejora, las teorías de las organizaciones, los estudios sobre el currículo y los modelos de evaluación constituyen el sustrato principal de sus distintos capítulos. La tercera parte analiza el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Los enfoques constructivistas constituyen el punto de referencia teórico fundamental para su desarrollo. En el anexo se hace una descripción ordenada de lo que ha sido la reforma educativa en España hasta 1996. Aunque sus páginas no eluden la crítica de algunas de las decisiones adoptadas, es necesario que el lector conozca que la implicación personal de los autores. La escasa distancia temporal, también puede haber conducido a que se haya realizado una selección inconscientemente interesada de temas, opiniones y valoraciones.

El libro aborda también el debate ideológico y en él se opta por un planteamiento en el que se busca el siempre difícil equilibrio entre la calidad y la

equidad. Desde él se analizan los distintos factores que favorecen en el sistema educativo, en el centro y en el aula, el progreso en la calidad y el acceso a los bienes educativos de todos los alumnos en condiciones de igualdad. Desde esa misma perspectiva se describe el cambio educativo y las estrategias que mejor contribuyen a que las innovaciones sean profundas y duraderas, favorezcan el desarrollo profesional de los profesores y se extiendan a todos los alumnos sin discriminación. **Luis Moral.**

FEITO ALONSO, R. (2000).

LOS RETOS DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA.

BARCELONA: ARIEL.



Aunque el autor parte desde la indignación que le provoca el “pésimo funcionamiento” de la enseñanza en España, es optimista y busca con su estudio mostrar las mejoras, las “enormes potencialidades”, que ofrece la LOGSE. El mapa educativo ha variado mucho desde que la enseñanza es obligatoria hasta los 16 años, afectan muchas variantes que antes no eran tan fundamentales y el autor las tiene en cuenta. Lanza un reto a los profesores, les recuerda que las dificultades pueden encontrar un camino de solución en la autonomía profesional que poseen, aunque sea partidario del trabajo en equipo. El estudio está estructurado en ocho capítulos en los que se da cuenta de la falta de eficacia de la escuela, de los cambios que habría que hacer en cuanto a los conocimientos que se pretende transmitir y en cuanto al modo de hacerlo. Ana-

liza, también, las reacciones que provocan en los profesores y en los alumnos su vida escolar, tipifica los modelos de escuela en función de su titularidad y sus fuentes de financiación. Muy interesantes son el capítulo en que da pistas para que la escuela se abra al entorno, intentando que los ciudadanos se impliquen en el hecho educativo, y en el que expone dos experiencias educativas bastante innovadoras, las que denomina “escuelas del nuevo siglo” y “escuelas aceleradas”.
A.M.P.

MARTÍNEZ OTERO, V. (1999).

**TEMAS DE NUESTRO TIEMPO:
PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN, SOCIEDAD
Y CALIDAD DE VIDA.**

MADRID: FUNDAMENTOS.



Se abre esta obra con una cita esclarecedora: “Conócete a ti mismo”. Hace siglos que un sabio rotuló esa máxima en el templo de Apolo en Delfos y no ha perdido vigencia. Valentín Martínez-Otero lo sabe

y por eso recuerda que, en tiempos de cambio, cuando parece que los problemas y las necesidades del hombre se multiplican, el autoconocimiento impulsa la calidad de vida. El autor no da recetas mágicas, no las hay, ni resuelve los problemas con soluciones exactas, pero sabe que ayudando a desvelar los secretos del comportamiento crece la “esperanza de alcanzar un mundo mejor”. Agrupados en tres grandes bloques -psicología, educación y sociedad-, en los casi 200 artículos que componen este volumen, en su origen fueron microespacios difundidos a través de Radio 5, se repasan, de forma

breve y sencilla, con agudeza y perspicacia, esos asuntos que preocupan al hombre de nuestro tiempo. Así, hay respuestas para cuestiones tan variadas como la depresión, las crisis de pareja, la anorexia y la bulimia, la timidez, la rebeldía en los adolescentes, la disciplina familiar, la dislexia, la vejez, el ocio o la familia.

Sugiere el autor que sus propuestas conforman “una auténtica pedagogía social que complementa y vigoriza el sistema de enseñanza y que se ordena a cultivar las relaciones humanas, la cooperación, la adaptación y el bienestar”. A fe que lo consigue. **Á.L.M.**

ESPEJO, A. Y ESPEJO, A. (1999).

DANZAS DE MADRID EN LA ESCUELA.

MADRID: CCS.



Aunque la canción popular diga que “para bailar, un manchego” y “para fino, un madrileño”, la danza en la Comunidad de Madrid es muy abundante. Bailarán con menos destreza quizá, pero

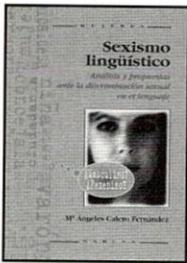
las muestras de su riqueza folclórica en bailes, costumbres y tradiciones, no tiene nada que envidiar a otras regiones con más nombre. Pruebas de esa variedad y abundancia están recogidas en el trabajo de Alicia y Amparo Espejo, que describen jotas, seguidillas, fandangos, entre otros, propios de la zona; las músicas que hacen posible esos movimientos; los trajes con los que se dancaban, las fechas y fiestas que los propiciaban y, por supuesto, cómo aprender a bailarlos. Esto último se logra con dibujos sencillos y explicaciones claras. Pero, además, de ese aspecto di-

vulgativo, el libro da razones, en el primer capítulo, para enseñar y trabajar con la danza en el aula dentro de las áreas de Educación Física y Educación Artística, como pide la LOGSE. En el capítulo cuarto, las autoras dan claves y recursos para una utilización eficaz, proponen actividades y hacen un planteamiento didáctico y su evaluación, con lo cual cubren una demanda muy habitual en el ámbito educativo. Este texto es de ayuda para el profesor, pero también contribuye a que los niños conozcan y amen su pasado, su herencia y la alegría infinita que contiene la danza. **Ángel Martín.**

CALERO FERNÁNDEZ, M. A. (1999).

SEXISMO LINGÜÍSTICO.

MADRID: NARCEA.



La situación de la mujer en la sociedad ha variado y mucho durante el último siglo, sin embargo las muestras de discriminación sobran y especialmente en el lenguaje. La autora, profesora de

Lengua Española de la Universidad de Lérida, analiza cómo nació ese sexismo lingüístico y cómo se ha perpetuado hasta hoy en nuestra lengua. Uno de los objetivos de la coeducación era superar ese problema pero los logros no han sido tantos, por eso Calero nos avisa de las trampas que pone el sistema lingüístico y ofrece propuestas educativas que ayuden a sortearlas. Tras analizar las características de ese sexismo en diferentes campos como la gramática, el uso de la lengua, el folclore verbal, los diccionarios o la enseñanza del español como segunda lengua, nos ofrece unos mecanismos para reaccio-

nar ante el problema. La autora hace especial hincapié en la responsabilidad del profesor, aunque recuerda que es la comunidad en conjunto la que tiene que llevar a todos los aspectos de la vida su lucha contra la discriminación. **M.P.**

QUINTANAL DÍAZ, J. (1999).

LA LECTURA DE REGAZO, MÁS QUE UN DERECHO UNA NECESIDAD.

MADRID: DYKINSON.



Es en el regazo de sus padres donde el niño encuentra cobijo y protección ante las sorpresas que le va mostrando el mundo. Si en ese cálido lugar se producen sus primeros contactos con la lectura,

se habrá ganado un lector para siempre. José Quintanal está convencido de ello y lo fundamenta en su libro. Esos recuerdos placenteros grabados en su memoria contribuirán para que un día la lectura le sirva y le prepare para la vida, disfrutará de ella y despertará su sensibilidad. Pero no sólo eso, como bien señala el autor, también "las primeras lecturas marcarán su personalidad en aspectos tales como la autoestima, la seguridad, la sensibilidad o la apertura, y condicionarán en cierto modo lo que más adelante será construir aprendizajes". Quintanal, en su estudio, explica y da las claves de este tipo de lectura, avanza en el proceso y señala tres agentes dinamizadores: la función docente, familiar y social. A continuación, describe un estudio experimental realizado en 1997 que concluye con pruebas evidentes del beneficio de la lectura de regazo. Y completa su texto con una serie de propuestas de actividades lectoras en el aula y

su integración el Proyecto Curricular. Tiene razón el autor cuando subtitula su libro: la lectura de regazo más que un derecho es una necesidad. **A.M.P.**

TORRES MERCHÁN, M. A. (1999).

ACTIVIDADES PARA MOTIVAR EN LA CLASE DE RELIGIÓN.

MADRID: PPC.



Ante la falta de motivación de los alumnos para el estudio de la religión, el autor propone una serie de ejercicios que ayudan a su motivación. El trabajo se centra en el nivel de la E.S.O., en ambos ciclos, y desarrolla cuatro núcleos: Jesucristo, el Cristianismo, el Hecho Religioso y la Ética Cristiana.

Torres pretende construir el edificio de los conceptos a desarrollar en estos cursos a través del descubrimiento de las definiciones de estos conceptos para llegar al contenido sobre el que se está trabajando. El esquema que sigue en cada núcleo es: tema, juegos, contenidos y objetivos a desarrollar. Los ejercicios - los juegos- responden a los típicos de las publicaciones de pasatiempos, como crucigramas, sopa de letras, o puzzles. El profesor podrá, a partir del 'interés' del alumno por cada actividad sugerida, profundizar en los contenidos de los temas. También ofrece, aparte de las soluciones a los juegos, una propuesta de evaluación para cada

núcleo. Se echa en falta actividades de otro tipo sobre los mismos temas para dar más variedad a la acertada propuesta del autor. **Antonio Caño.**

VV. AA. (1999).

JÓVENES ESPAÑOLES 99.

MADRID: FUNDACIÓN SANTA MARÍA.



Imprescindible. Este estudio debería estar sobre la mesa de trabajo de todos aquellos que tengan una relación con los jóvenes, sea por profesión, afinidad o inquietud personal. Parece lógico

que las preguntas ¿quiénes son?, ¿cómo son?, tengan una respuesta clara y lo más cercana a la realidad. Sin embargo, no abundan en nuestro país los informes con la amplitud y seriedad que ofrece éste. Desde 1984 la Fundación Santa María es una excepción en ese desierto y periódicamente publica sus estudios, logrando hasta ahora buenos resultados. La lectura de éste, elaborado durante los dos últimos años, permite conocer los comportamientos, actitudes y valores de la juventud española. Y no sólo eso, también nos da pistas sobre sus costumbres, gustos, grado de integración en la sociedad, etc. No olvidan los autores que la juventud no es uniforme y parten de un estudio sobre su tipología que ayuda a contextualizar el resto del trabajo. Desde ya hay que quitarse la venda de los ojos, la realidad está mucho más cerca de este informe que de los tópicos con que a menudo nos justificamos. **A.M.P.**

LIBROS RECIBIDOS

ANTUNES, C. (1999). *Estimular las inteligencias múltiples*. Madrid: Narcea.

Mucho se habla de inteligencia emocional, pero, ¿qué es eso de la inteligencia espacial? ¿y la musical? ¿y la pictórica o la espiritual? Antunes da algunas respuestas a esas cuestiones.

CARRATALÁ, F. (1997). *Manual de Ortografía Española*. Madrid: Castalia.

Herramienta de fácil manejo que sirve para afianzar y mejorar el uso de la lengua castellana. Destaca su abundante ejemplificación.

NANDO. (1999). *El oficio de vivir*. Madrid: PPC.

El dibujante habitual de El Periódico de Catalunya desarrolla su humor, poesía y emoción para componer un canto a la vida.

NIETO, J.M. y BOTÍAS, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.

Pasado y presente de esos equipos externos que colaboran con los centros escolares. Los autores no se conforman con el análisis, también aportan atractivas ideas para lo que deberían de ser en el futuro.

OSHO (1999). *El libro del niño*. Madrid: Debate.

Ameno, enriquecedor, a veces innovador, el libro ofrece una visión de la educación desde un punto de vista a medio camino entre lo contestatario y la filosofía hindú.

OSHO (1999). *El libro de la mujer*. Madrid: Debate.

Estructurado en forma de entrevista, el autor responde a todo tipo de cuestiones sobre lo que "significa ser mujer" en el mundo de hoy. Se olvida de las diferencias fisiológicas entre el hombre y la mujer, y se centra en su psicología.

PÉREZ SERRANO, G. (1999). *Modelos de investigación cualitativa en investigación social y animación sociocultural*. Madrid: Narcea.

Una decena de expertos en Educación y Pedagogía que han trabajado en diferentes aspectos del ámbito social, aportan aquí sus investigaciones y experiencias. El libro tiene un carácter muy práctico y va dirigido, dice la coordinadora, "a los que deseen realizar un trabajo de investigación desde una vertiente cualitativa".

REGUERO OXINALDE, M. Y ÁLVAREZ GUEREDIAGA, L.M. (1999). *El reciclaje de las basuras. Materiales didácticos*. Salamanca: Amarú.

Ecología, consumo son términos muy usados, tan manidos que a menudo se quedan en sólo palabras. Los autores los llevan al aula y trabajan con ellos, tanto profesores como alumnos.

VILA, A. (1999). *Tengo una hija deficiente*. Madrid: Narcea.

La autora tiene una hija, Sandra, con parálisis cerebral y nos habla de cómo ha sido su vida desde que Sandra nació, de sus angustias y sus esperanzas. Puede resultar útil para profesores y para padres en situación similar.

VÍLCHEZ MARTIN, L.F. (1999). *Televisión y familia*. Madrid: PPC.

Claves para que la televisión no sea un 'aparca niños', para confirmar que la televisión no es 'el malo' si se sabe utilizar. Además, se quiera o no, está ahí y su influencia en el niño ya es tan grande como la de los padres o maestros.

VV.AA. (2000). *Terminemos el cuento*. Madrid:

Alfaguara. Propuesta sugerente la de esta editorial: Ocho autores hispano-americanos, entre ellos la española Rosa Montero, inician relatos que luego terminan jóvenes aspirantes a escritores. Los aquí publicados son ganadores de su Primer Premio Internacional de Literatura.

VV.AA. (1999). *Hacia una educación de calidad*.

Gestión, instrumentos y evaluación. Madrid: Narcea. La calidad no es ninguna panacea, se puede lograr y los autores dan pautas. Precisan el término, proponen cambios y dan instrumentos.

VV.AA. (1998). *La cultura gitana en el currículo de infantil y primaria*. Salamanca: Amarú.

Recursos y propuestas para luchar contra el racismo en el aula, tenga o no alumnos gitanos.

NORMAS GENERALES PARA LA PRESENTACIÓN DE COLABORACIONES

Se podrán presentar a las revista Educación y Futuro colaboraciones de cinco tipos: Estudios, artículos, experiencias educativas, reseñaciones y materiales de trabajo.

1. La extensión de los **estudios** estará entre las 15-20 páginas, mientras que los **artículos** no deben superar las 10 páginas. Las **experiencias educativas** serán trabajos surgidos de la práctica que no excedan las 6 páginas y que cuenten de forma sistematizada y clara las realidades educativas cotidianas. Las reseñaciones de libros tendrán una extensión máxima de 30 líneas. No se admitirán originales que sobrepasen la extensión recomendada. El carácter propio de los **materiales de trabajo** se distingue por su aplicabilidad y adecuación a las necesidades de los diferentes ámbitos formativos. Su objetivo primordial es servir de herramienta de trabajo en los centros, aulas, talleres, casas de oficios y todo tipo de realidades educativas.
2. Los trabajos deberán ser inéditos. Y se remitirán a la Redacción de Educación y Futuro C/ M^a Auxiliadora, 9. 28040 MADRID. Tlf.: (91)- 450.04.72; Fax: (91)-450.04.19 E-mail: futuro@olemail.com
3. Todos los trabajos deberán ser presentados a ordenador en soporte papel (DIN-A4) y disquette de 3,5 en WORD 97 o inferior (preferentemente Word 6.0) con un interlineado de 1,5 y páginas numeradas; fuente de letra, si es posible, Bookman 10 puntos.
4. Al principio de cada trabajo figurarán un resumen en español e inglés que no deberán exceder en ningún caso de las 100 palabras cada uno.
5. Toda colaboración estará subdividida por el autor en secciones y, si es pertinente, con los correspondientes títulos numerados. El consejo de redacción se reserva la posibilidad de retocar títulos, ladillos,... por motivos de diseño y maquetación.
6. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas por orden alfabético de autores. En ambos casos se seguirán las indicaciones de la American Psychological Association (A.P.A.):
 - a) **Libros**: Apellido del autor en mayúsculas (coma) inicial/es del nombre (punto), año de edición entre paréntesis (punto), título en cursiva (punto), lugar de edición (dos puntos), editorial (punto). Ej.: HYMAN, H. (1974). *Diseño elemental de encuesta*. México: Trillas.
 - b) **Artículos**: Apellidos del autor en mayúsculas (coma), iniciales del nombre (punto), año de edición entre paréntesis (punto), título del trabajo entrecomillado (punto), título de la revista en cursiva (coma), volumen (coma), número (coma) y página/s (punto). Ej.: MATEO, G. (1985). «Meta-análisis correlacional sobre estudios de rendimiento escolar en España». *Revista de investigación educativa*, III, 6, 236-251.
 - c) **Las referencias** bibliográficas insertadas en el texto pueden ir así: (GARCÍA, 1998: 174).
 - d) **Las citas** literales aparecerán a final de página. El texto citado irá entrecomillado y, a continuación, entre paréntesis, el apellido del autor (coma), año de publicación (coma) y páginas del texto.
 - e) **Las tablas y gráficos** irán numeradas correlativa y adecuadamente enunciadas. Ambos se presentarán en un archivo aparte, indicándose el lugar que ocupan en el texto, el título y numeración correspondiente. (Gráficos, archivos: JPG, TIF o EPS)
7. Las colaboraciones irán acompañadas, en una hoja aparte, de datos básicos y biográficos del autor/es :nombre y apellidos, dirección, teléfono, fax, e-mail, pequeño curriculum vitae, cargo y lugar de trabajo.
8. *Educación y Futuro* (EF) tiene carácter semestral. Los números se cierran el **15 de marzo** (número de octubre) y el **15 de diciembre** (número de abril) de cada año.
9. Las opiniones y afirmaciones que aparecen en la colaboración son responsabilidad exclusiva de los autores; no son representativas necesariamente de la línea de Educación y Futuro.
10. El equipo directivo junto con el consejo de redacción revisará los trabajos y se reserva el derecho de publicarlos. Una vez decidido, se comunicará a los autores proponiendo, si es el caso, las oportunas modificaciones.
11. Los autores cuyos trabajos se publiquen recibirán gratuitamente tres ejemplares de la revista donde aparezca su colaboración.

Para suscribirse, rellene este boletín y devuélvalo a:

EDUCACIÓN Y FUTURO
C/. María Auxiliadora, nº 9.
28040 MADRID (Spain)

Nombre

D.N.I. o N.I.F.

Dirección

Población C.P.

País Teléfono

Fax E-mail

TARIFA DE SUSCRIPCIÓN ANUAL (Dos números)

España: 3.000 pts

Europa y otros países: 27 dólares USA (27 euros)

EL IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN LO EFECTUARÉ POR:

- Giro postal
- Transferencia a c/c Banco Santander. C/. Francos Rodríguez, 47- 28039 Código de cuenta 0085 - 0643 - 34 - 4941

Señores.

Les agradecería que con cargo a mi cuenta atiendan los recibos que presentará la revista *Educación y Futuro*, como pago de mi suscripción a la misma.

Titular de la cuenta

Banco/Caja

Nº de cuenta

Agencia

Población

(Fecha y Firma)

