

Biribilka

En espiral

Revista de los Centros de Apoyo al Profesorado de Navarra

Nafarroako Irakasle Laguntza Zentruen Aldizkaria



Número 4 Febrero de 2007

 Gobierno de Navarra



Sumario

4 Prólogo

M^a Dolores Iracheta Vallés

La diversidad puede ser un problema para lamentarse o un reto que propicie que los equipos docentes se formen, compartan experiencias y en definitiva mejoren su respuesta educativa.

5 La diversidad en Secundaria: Un reto a compartir

Ignasi Puigdemívol

La Educación Secundaria acusa con mayor convulsión que cualquier otra el impacto de los cambios sociales. El autor pretende establecer la finalidad de esta etapa educativa; analizar cómo la diversidad condiciona el alcance de dicha finalidad: las limitaciones que impone pero también las oportunidades que ofrece; para terminar apuntando ciertas líneas de acción dirigidas a convertir nuestros institutos en centros más inclusivos, que favorezcan el aprendizaje y la participación.

10 Consideraciones y algunas propuestas en relación con la atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. Una tarea urgente y clave en la vida social

Guillermo Herrero Maté

En estas sencillas consideraciones me quiero referir a la manera de afrontar este reto educativo en la Comunidad Foral de Navarra a partir de 1995, ya hace más de 10 años, cuando se implantó con carácter general la Educación Secundaria Obligatoria, y valorar las medidas y su aplicación con la mayor sinceridad personal posible. Al final, plantearé alguna nota referida a la diversidad del profesorado, elemento trascendente en el proceso escolar.

Biribilka

Enero 2007 - Nº 4

©: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación

Consejo de Redacción:

Consuelo Allué (Directora)

Pedro Berástegui

Vicky Zenotz

Ilustraciones:

C.P. Erreniega (Cizur Mayor)

Diseño gráfico:

Imanol Martín

Maquetación:

Fernando Lezaun

ISSN: 1698-5621

Sumario

13 ¿Qué es la diversidad?

**Isabel Ibarrola,
Isabel Valdelomar**

Isabel Ibarrola e Isabel Valdelomar son orientadoras del IES Plaza de la Cruz de Pamplona, centro educativo en el que desde hace muchos años planifican y desarrollan estrategias de atención a la diversidad. En este artículo exponen la evolución del significado atribuido al término y los diferentes órdenes de diversidad que se han ido abordando durante estos años, concluyendo que "la diversidad en realidad es lo normal", y subrayando la importancia del equipo docente en el ensayo de nuevas estrategias, y del componente afectivo de la educación

16 Educar para un mundo de colores (reflexiones sobre educación intercultural)

Juan Oyarzábal Lakunza

Juan Oyarzábal, miembro del equipo docente de la Fundación Ilundáin Haritz Berri, realiza una reflexión sobre la multiculturalidad y sobre cómo transformar los retos que plantea en oportunidades de aprendizaje, así como las nuevas actitudes y los nuevos escenarios educativos a los que da lugar.



19 Los padres, otra diversidad

Pedro Berástegui

¿Qué tendríamos que hacer los padres para ir en la misma dirección y con el mismo sentido que el colegio? Esta es la pregunta que algunos padres se hacen entre ellos, sin encontrar un destinatario en los colegios que se la conteste.

22 La enseñanza musical en Navarra

Miguel Ángel Navascués

En este artículo el autor analiza la organización y programación de la enseñanza de la Música en Navarra en sus diferentes especialidades desde las escuelas de Música hasta los niveles superiores impartidos en el Conservatorio Profesional de Música Pablo Sarasate. En sus conclusiones denuncia los problemas más acuciantes que afectan a estas enseñanzas apuntando posibles soluciones.



25 ¿IES Huarte, diversidad de la diversidad?

**Consuelo Allué, Salomé Artajo,
Antonio Lora**

Acoger a alumnos diversos por su aguda incompatibilidad de caracteres con el mundo del estudio es la principal seña de identidad del IES Huarte. Un objetivo fundamental: "aceptar al alumno como persona, en relación a sus capacidades reales, y motivarles para que puedan seguir en el sistema escolar o bien prepararse para un primer empleo en el mundo laboral".



28 Capoeira

Cristina Satrústegui

30 profesores han participado en el curso "Las habilidades gimnásticas en la Capoeira". La Capoeira constituye un interesante recurso en el área de Educación Física que no sólo se entroncan con los contenidos curriculares de habilidades específicas, concretamente de las gimnásticas sino que además supone un recurso integrador y motivador para el alumnado.



29 ¿Por qué no aprenden mas inglés nuestro alumnos?

Ma Jesús Arraiza Donazar

La autora trata de responder esta pregunta, analiza factores y causas del problema para sugerir propuestas de cambio en la práctica y didáctica del profesorado y urge a la administración a tomar algunas medidas necesarias.

32 Hizkuntza trataera bateratua. Hegoalde Ikastola. Iruñea

Aitor Etxarte Berezibar

En este artículo se exponen las reflexiones que realizadas en torno a las tres lenguas en las que se trabaja en el centro. Durante estos cursos, en todos los ciclos del centro ha surgido y se ha reforzado una cultura

Sumario

35 El reto de la diversidad Lourdes Escribano



Lourdes Escribano Galán, catedrática y licenciada en ciencias biológicas y profesora del IES Ibaialde, presenta su proyecto de innovación educativa **Ciencia sin fronteras**, una programación de aula y confección de materiales para la Atención a la Diversidad del alumnado de Ciencias Naturales del Primer Curso de Educación Secundaria Obligatoria, a través de una metodología capaz de adaptarse a la variedad de situaciones personales de aprendizaje frecuentes en un AULA DE REFUERZO EDUCATIVO.

37 Blogs, weblogs o bitácoras en el aula de lengua extranjera

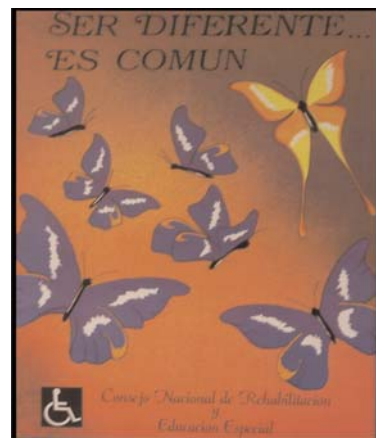
Vicky Zenotz Iragi

Vicky nos habla de la utilidad de los blogs en la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Gracias a ellos es posible tratar a alumnos con diferentes intereses y niveles. Distingue 3 blogs diferentes en función de quién lo gestione. El del profesor, el del alumno y el del grupo. Analiza sus ventajas y desventajas y aporta una serie de ejemplos de buenas prácticas que sirvan de guía para un uso mejor de esta herramienta.



40 CREENA: Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra Consuelo Allué, Fernando Lezaun

A partir de una entrevista con Txano Ansa, director del CREENA, se analiza la contribución de este centro a la mejora de la atención de alumnos con NEE y superdotación, así como a otros colectivos como los alumnos hospitalizados y de atención domiciliaria. A través de sus especialistas (orientadores, profesores de pedagogía terapéutica, logopedas, fisioterapeutas, cuidadores y trabajadores sociales) actúa proporcionando ayudas y recursos de todo tipo a la comunidad educativa de Navarra con carácter complementario y subsidiario



43 Biblioteca CAP de Pamplona: últimas adquisiciones sobre interculturalidad.

Ana Bernal

Relación de las últimas adquisiciones del CAP sobre interculturalidad y de páginas web y artículos de interés relacionados con el tema.



CAP PAMPLONA



CAP TAFALLA



CAP ESTELLA



CAP TUDELA



CAP LEKAROZ

Prólogo

M^a Dolores Iracheta Vallés
Directora del CAP de Tafalla

Orain dela urte batzuk, Irakaskuntzaren Erreforma-rekin, lelo bat ospetsu bihurtu zen: "Denok berdinak, denok ezberdinak". Eta, argi dagoenez, indarrean jarraitzen du.

Iruñeko Baluartean, 2006ko martxoan izan ziren "Behar dugun eskola" jardunaldietan, azpimarratu izan zuten ondorio bat hauxe izan zen: "Praktika irudimentsuak abiatzen dituzten ikastetxeek arrakasta eta aitormena hartzen dute gizarte testuingurutik, gai izan direlako beren egoera hobetzeko. Irudimena duzunean, aurkitzen dituzu denbora eta tokia, baina ikasle bereziak, ohiko metodologia-rekin atenditu ezinak ditugunean baizik ez da abiatzen." Aniztasuna arazo bat izan daiteke edo irakasle taldeek formakuntza izateko, esperientziak elkartrukatzeko eta orokorrean ikaslegoaren atentzioa hobetzeko erronka bat

Hace unos años, con la Reforma Educativa, se hizo famoso el eslogan "Todos iguales, todos diferentes", y está claro que sigue teniendo toda su vigencia.

Todos los individuos nos diferenciamos, nuestras vivencias, el ambiente, los intereses, nuestros valores culturales y religiosos así como nuestra capacidad y estilo de aprender son rasgos que nos hacen diferentes y definen el término diversidad. Sin embargo, también debemos ser iguales en cuanto a derechos y oportunidades de acceso a la educación, ya que, si no, la diversidad puede convertirse en desigualdad. La escuela como institución tiene una tarea insustituible con un sector del

La escuela como institución tiene una tarea insustituible con un sector del alumnado, con los más desfavorecidos, con aquellos niños que únicamente a través de ella van a poder acceder a los valores culturales establecidos en la sociedad.

alumnado, con los más desfavorecidos, con aquellos niños que únicamente a través de ella van a poder acceder a los valores culturales establecidos en la sociedad.

Si en el aula se plantean las mismas actividades para todos, del mismo modo y en el mismo tiempo, mantenemos intactas las diferencias o las hacemos mayores y pueden convertirse en definitivas. La enseñanza tiene que ser diversa y el profesorado tiene que adaptar los medios a su alcance (objetivos, organización, métodos, tiempos...) para ajustarse a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Atender a la diversidad supone dar a los alumnos la oportunidad de hacer actividades distintas, en tiempos diferentes, con otros compañeros y profesores o de forma individual, porque también es enseñar valores de respeto hacia diferencias étnicas, culturales, religiosas, ideológicas o de capacidad.

El objetivo fundamental de todo el profesorado es que todos los alumnos aprendan, los que tienen dificultades y los que no las tienen.

Una de las conclusiones aportadas en las jornadas sobre "La escuela que necesitamos" celebradas en Pamplona en Marzo de 2006 fue: "Los centros que ponen en marcha prácticas imaginativas obtienen éxito y reconocimiento del entorno social porque han sido capaces de mejorar su situación. Con imaginación se encuentra tiempo y espacio, pero

Los centros que ponen en marcha prácticas imaginativas obtienen éxito y reconocimiento del entorno social porque han sido capaces de mejorar su situación.

sólo se pone en marcha cuando tenemos alumnado especial que no puede ser atendido a través de la metodología habitual". Es decir, que la diversidad puede ser un problema para lamentarse o un problema convertido en reto que propicie que los equipos docentes se formen, compartan experiencias y en definitiva mejoren para dar respuesta a todo el alumnado.

Este espíritu es el que ha llevado a los compañeros y compañeras que nos cuentan sus experiencias en este Biribilka 4, a los que agradecemos desde aquí su esfuerzo y generosidad por compartir con nosotros sus procesos de cambio.



Tafalla, junio de 2006

La diversidad en Secundaria: Un reto a compartir

Ignasi Puigdemívol

Artikulo honetan Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzaren konplexutasuna jorratzen da eta, batez ere, etapa honetan hainbeste konbultsio zergatik izan diren hezkuntza aldaketa dela eta. Ildo horri jarraituz, sei motibo behatzen ditu. Etapa honen helburua eta bere antolakuntza, nola antolatu lortu behar den finalitatea eskuratu ahal izateko; ikastetxe-etan dagoen aniztasuna eta zertan datza: jarrera, jatorri kulturala, ikasteko maila eta gaitasunak; inklusibo jarduerak aniztasuna ondo bideratzeko, ikastetxe baten neurriak ikasleari begira egon behar direla eta bere garapena/ikasketa maila errazteko pentsatuta kontutan hartuz; aktibitate komunitarioak ere aipatzen ditu, hezkuntza komunitari irekitzea eta bere inplikazioa lortzeko hezkuntza praktikan ere; antolakuntza bideratu behar da irakasle guztien garapena lortzeko eta horren arabera zein den egokiena aztertu behar da, zenbait iradokizun ematen da; hezkuntza praktikoak, edukina eta

Vivimos en un contexto social altamente caracterizado por los cambios, como en ningún otro momento de la historia. Y esto afecta de un modo particular a una de las prácticas sociales más sensibles a dichos cambios, a la par que fundamental para la propia sociedad: la educación. A nadie se le escapa que, de entre las diferentes etapas educativas, la Educación Secundaria acusa con mayor convulsión el impacto de dichos cambios. Entre otros motivos, por los que aquí se relacionan y que, a mi modo de ver, son determinantes:

- (1) Los cambios estructurales en nuestro sistema educativo, que se hace comprensivo hasta el bachillerato.
- (2) Las características de la población escolar de Secundaria, que por su edad resulta especialmente sensible a ellos y a las incertidumbres que provocan.
- (3) La no resolución de conflictos que fácilmente quedan latentes y por resolver en etapas anteriores.
- (4) Las resistencias a la revisión de los currícula de esta etapa, especialmente en lo que se refiere a los contenidos y organización de la enseñanza, en el equívoco de que su revisión abierta y debatida entre los agentes implicados conllevaría necesariamente una reducción de los resultados de la enseñanza (competencias adquiridas por el alumno), cuando se trata precisamente de todo lo contrario.
- (5) El desajuste entre la formación recibida por la mayoría del profesorado de Secundaria y los requerimientos que exige la actuación docente en los institutos.
- (6) La percepción social, y a menudo del propio profesorado, de que en estos niveles del sistema educativo la participación de las familias y de la comunidad no es una prioridad para el buen funcionamiento de los centros.

En este breve artículo no podremos revisar con detenimiento los seis puntos anteriores, expuestos con la intención de ofrecer una visión global del tema que nos ocupa. Sin embargo, nos podríamos dar por satisfechos si mediante este escrito conseguimos: [1] establecer, con cierta claridad y fundamento, la finalidad de esta etapa educativa; [2] analizar cómo la diversidad, archipresente en nuestros centros educativos, condiciona el alcance de dicha finalidad: las limitaciones que impone pero también las oportunidades que ofrece; y [3] terminar apuntando ciertas líneas de acción dirigidas a convertir nuestros institutos en centros más inclusivos, que favorezcan el aprendizaje y la participación de todos y todas.

[1] Lo que pretendemos.

Me disculparán por lo que para muchos será una reiteración, pero antes de precisar nuestras pretensiones, veamos a lo que estamos obligados (yo diría mejor "comprometidos") por Ley. Así que, citando el Art. 22.2 de la LOE vemos que:

"La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos."

Art. 22.2 de la LOE:

"La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos."

Dejando de lado que el texto transcrito nos obliga legalmente, entremos en su valoración. No creo que nadie de quienes lean este escrito pueda presentar serias objeciones a la finalidad que plantea la Ley, en sus términos generales. Ahora bien, hemos de ser conscientes de que dicha formulación sí puede

generar, y de hecho genera, debate. Sobre todo cuando nos formulamos las preguntas de: ¿cuándo? y ¿cómo?

La primera pregunta nos remite al debate, que ya va quedando antiguo, sobre la edad que debe alcanzar la enseñanza obligatoria en un sistema comprensivo. Nuestro país, desde la década de los 90, optó por prolongar la obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciséis años, con lo que sintonizaba con la organización de los sistemas educativos de nuestro entorno¹. Hoy las tendencias emergentes van en la dirección de prolongar el período de obligatoriedad, aunque siguen existiendo voces que añoran el sistema de la EGB, que filtraba el alumnado a los catorce años. Y lo justifican como un pretendido bien para los chicos y chicas que no "quieren" o no "pueden" estudiar².

Pero la segunda cuestión está aún más en el candelero: ¿cómo organizar esta enseñanza obligatoria hasta los dieciséis? Y aquí es donde una y otra vez resurgen esquemas selectivos, con diferentes denominaciones (grupos flexibles, itinerarios diferenciados, unidades de apoyo o de adaptación curricular, etc.) dirigidas a perpetuar procedimientos de segregación del alumnado y, en consecuencia, a destruir el principio básico de todo sistema comprensivo, que no es otro que la atención de todo el alumnado y el fomento de su participación conjunta en las actividades del aula y del centro. Los pretextos para justificar estos procedimientos segregadores son múltiples y variados. ¿Acaso, dada la enorme diversidad presente entre el nuevo alumnado de secundaria, se hace imprescindible la aplicación de estas fórmulas segregadoras? En este escrito pretendo argumentar que no es así, pero ello requiere que, en primer lugar, analicemos el papel que juega la diversidad presente en nuestros institutos a la hora de alcanzar la finalidad que se persigue en la Educación Secundaria Obligatoria.

[2] La diversidad: el nuevo alumnado.

Es obvio que un sistema comprensivo incrementa (aunque no introduzca) la diversidad entre el alumnado que accede a los niveles de Secundaria. A grandes rasgos podríamos afirmar que esta diversidad se da en cuatro vertientes y en sus múltiples combinaciones:

- La vertiente de la actitud es una de las que más llama la atención y a la vez genera más conflictos. Efectivamente, el perfil del alumnado de Secundaria ha variado y acceden a la misma alumnos y alumnas con actitudes muy distintas hacia sus propios estudios y percepciones diferentes sobre la repercusión que puedan tener en su futuro. A menudo esto genera actitudes de "pasotismo" y disruptivas en el aula (problemas de disciplina), difíciles de manejar por el profesorado y en ocasiones perjudiciales y rechazadas (abierta o encubiertamente) por buena parte de los compañeros/as.
- La segunda vertiente por la que se manifiesta esta creciente diversidad en los institutos podríamos denominarla la vertiente cultural. En efecto, cada vez son más los centros en los que conviven alumnos proce-

dentos de culturas distintas. Y no siempre estas culturas pueden verse reflejadas en el currículo con el que se trabaja. A veces, estas diferencias culturales también pueden generar conflictos (más magnificados que reales) como el famoso conflicto del "velo" en Francia. Esta diversidad a menudo conlleva diferencias de valores, de hábitos e incluso de pautas de comportamiento que deben ser tomadas en consideración. Finalmente, destaquemos que en una determinada proporción de casos las diferencias culturales también van acompañadas del desconocimiento o escaso conocimiento de la lengua vehicular del centro, lo que requerirá también de actuaciones específicas.



- Una tercera vertiente genera bastante preocupación desde el punto de vista académico. Me refiero a lo que podríamos llamar la vertiente relativa al nivel de aprendizaje del alumnado. Con la aplicación del sistema comprensivo y de la correspondiente obligatoriedad hasta los dieciséis años se incrementó esta manifestación de diversidad, precisamente por la desaparición de los filtros selectivos. De modo que actualmente llegan al instituto chicos y chicas con niveles de aprendizaje muy dispares, muchos de ellos con fuertes lagunas en lo que podríamos considerar como los aprendizajes instrumentales, referidos a la comprensión lectora y a la capacidad de razonamiento matemático, sobre todo.
- A lo anterior hay que añadir lo que podríamos denominar como vertiente referida a las capacidades, puesto que como consecuencia de las políticas de integración, al instituto llega (afortunadamente) cada vez con mayor frecuencia el alumnado con discapacidad, ya sea de origen físico o psíquico.

Resulta obvio que la composición del alumnado cambia radicalmente en un sistema comprensivo, y más aún si aplicamos políticas de inclusión. Y es importante reconocer que todos estos alumnos y alumnas no sólo tienen derecho a ser atendidos en nuestros institutos, sino que tienen necesidad de acceder a ellos para gozar de la formación mínima que hoy requiere la sociedad de la información, en la que el peligro de exclusión y marginalización aumenta exponencialmente entre la población que dispone de niveles inferiores de preparación académica³.

¹ Los países con sistemas educativos de mejor rendimiento, según las evaluaciones internacionales realizadas, son precisamente los que disponen de sistemas más comprensivos, p. ej. Finlandia, Korea, y Canadá, mientras que países que tradicionalmente se han desmarcado de la comprensividad mediante el establecimiento de itinerarios (p.ej. Alemania) están revisando su organización dados los bajos resultados, en cuanto a los niveles de aprendizaje alcanzados por el alumnado en su conjunto. Por supuesto que todo ello no es sólo fruto de la mayor o menor comprensividad del sistema, sino que intervienen otros factores, muchos relacionados con los seis motivos que en el apartado anterior atribuimos al efecto de los cambios sociales en la educación secundaria (Ver Estudio PISA, 2003).

² Cuando cada vez es más obvio el riesgo de exclusión social entre la población con niveles bajos de formación (ver nota nº 3)

¿Es posible, parafraseando a Paulo Freire, convertir las dificultades en oportunidades?

Peró para responder adecuadamente a estos derechos y necesidades se requieren varias condiciones, entre otras, el incremento de los servicios que ofrecen nuestros institutos y una política acertada de formación y desarrollo del profesorado. Sin embargo, en este escrito nos limitaremos a reflexionar sobre qué líneas de actuación dentro de los propios institutos nos permiten ofrecer una respuesta adecuada a estas nuevas demandas. ¿Es posible, parafraseando a Paulo Freire, convertir las dificultades en oportunidades? ¿Lo podemos hacer sin caer en la demagogia? ¿Puede esta nueva situación constituir un reto que nos lleve a la transformación de los institutos mediante nuevas prácticas estimulantes tanto para nosotros/as como para nuestros alumnos/as y que nos hagan sentir orgullosos/as del camino avanzado, de nuestro propio aprendizaje y de la mejora de nuestros centros?

[3] Las prácticas inclusivas como línea de acción.

Soy consciente de que no hay una única respuesta a las preguntas anteriores. A pesar de ello quisiera aquí defender determinadas prácticas inclusivas como alternativas viables para responder positivamente a las preguntas formuladas. Lo hago así también porque se trata de prácticas ensayadas y que han mostrado ya sus resultados. No se trata, pues, de experimentar por experimentar, sino de mejorar nuestras prácticas a partir de las que en otros contextos han mostrado su utilidad, enriqueciéndolas, claro está, con nuestras propias innovaciones.

Reconozcamos que hay tres condiciones, en la mayoría de nuestros institutos, que para nada favorecen una respuesta adecuada a la diversidad de la que hablábamos antes: [1] un currículo a menudo entendido con bastante rigidez (como determina-

dos contenidos a "aprender", más que como competencias a desarrollar), que suele distar bastante de los intereses del alumnado, además de estar poco en sintonía con los rasgos culturales de buena parte del mismo. [2] Unas formas organizativas mantenidas desde siempre (agrupaciones del alumnado, limitaciones al trabajo conjunto del profesorado, organización de los apoyos, etc.) poco funcionales en relación con las nuevas demandas; formas de organización que distan mucho de lo que requieren nuestros institutos hoy, que en buena parte tendrían que ser formas de organización ad hoc muy vinculadas a las necesidades que surgen curso tras curso. [3] Unas interacciones entre nuestros institutos y su entorno que distan mucho de favorecer la sintonía con él. Es frecuente que un pequeño porcentaje de familias estén en sintonía y colaboren con el centro, pero lo

Trabajar en una línea inclusiva es partir de la idea de que las instituciones y su organización deben estar al servicio de las necesidades de sus usuarios, sabiendo que dichas necesidades pueden ser muy distintas

habitual es que en muchos otros casos predomine el desinterés cuando no el puro enfrentamiento.

Trabajar en una línea inclusiva es partir de la idea de que las instituciones y su organización deben estar al servicio de las necesidades de sus usuarios, sabiendo que dichas necesidades pueden ser muy distintas (como por ejemplo en el caso de los alumnos con alguna discapacidad). Por otro lado, trabajar en una línea inclusiva supone, como uno de sus objetivos primordiales, "crear comunidad", es decir, sinergias positivas dentro del propio centro y con la comunidad en donde está ubicado. Todo ello nos remite a ser más explícitos sobre el significado que damos a nuestra propuesta de desarrollar prácticas inclusivas. Lo haré precisando tres prácticas particularmente útiles en esta dirección.

(a) Prácticas comunitarias.

Hoy no es posible entender el apren-

dizaje como un proceso estrictamente individual, ni mucho menos unidireccional como resultado de la mera transmisión de conocimientos. Ello no impide que exista una buena dosis de responsabilidad y compromiso individual en el proceso de adquisición de conocimientos que da lugar al aprendizaje. Pero dicho compromiso requiere de un contexto en el que el aprendizaje sea valorado como un bien para el propio crecimiento personal y percibido como un instrumento indispensable para la integración activa de las jóvenes generaciones en la sociedad de la información en la que ya estamos inmersos. Todo ello implica que los profesores y profesoras no podamos seguir pensando únicamente con "lo que ocurre en el aula", sin tomar en consideración lo que ocurre en el entorno: ¿estamos seguros de que nuestros alumnos conocen la trascendencia de su formación para su

propio futuro?, ¿han podido, de algún modo, participar en las tomas de decisiones sobre el currículo que cursan o debatir sobre su importancia?, en definitiva: ¿se han atrevido alguna vez a "soñar" con lo que para ellos y ellas sería el instituto ideal?, ¿lo hemos hecho los profesores?, ¿lo han hecho las familias?

Todas las preguntas anteriores vienen a colación por la importancia que tiene, para el buen desarrollo de nuestros institutos, el que se generen sinergias positivas en relación a su función, y que estas sinergias alcancen al máximo número posible de las familias que llevan sus hijas e hijos al instituto, pues todas (aunque con matices y percepciones distintas) desean lo mejor para sus hijos e hijas.

Así pues, cuando hablamos de prácticas comunitarias nos referimos a los esfuerzos y, sobre todo, a las acciones que llevamos a cabo desde los institutos para favorecer e incrementar la participación efectiva de las familias y también de los demás agentes de la comunidad. Cuando se alcanzan cotas significativas de participación, los institutos devienen motores de mejora de la propia comunidad. Desde el punto de vista del aprendizaje y la convivencia, son muchos los cambios que se producen cuando conseguimos transfor-

³ Todos los estudios poblacionales coinciden en este sentido. La Encuesta de Población Activa de 2002 indica claramente que la tasa de ocupación varía notablemente con el nivel de estudios. Así la ocupación de personas sin estudios (aunque no analfabetas) es del 14,62%; si tienen estudios primarios sube al 32,69%; alcanza un 55,15% cuando los estudios son secundarios y hasta el 77,48% en el caso de estudios superiores. A ello hay que añadir que el impacto del nivel de formación en la ocupación es mucho mayor en el caso de las mujeres. Fuente: INE. Encuesta de población activa (2002).

mar las inercias de falta de participación en sinergias participativas, como han demostrado, aquí y fuera de aquí, numerosas experiencias suficientemente documentadas⁴.

(b) Prácticas organizativas.

La pregunta que cabría formularse aquí es hasta qué punto las formas de organización de nuestros centros son las más adecuadas para ofrecer respuestas viables a los principales problemas (los problemas reales) que necesitamos resolver. Es decir: una forma de organización flexible, que permita con cierta agilidad recoger la voz de los y las interesadas, organizar con cierta flexibilidad los recursos propios del instituto o movilizar otros recursos comunitarios, si se perciben como posibles alternativas de solución. La clave debería ser clara: no podemos pretender solucionar los problemas del siglo XXI con formas organizativas que en buena medida sur-

Cuando se alcanzan cotas significativas de participación, los institutos devienen motores de mejora de la propia comunidad

gen en el siglo XIX.

Así, cuando hablamos de prácticas organizativas nos referimos, en buena medida, a concreciones de nuestro sistema organizativo que potencien también la participación de todos los agentes educativos en la vida del instituto. A menudo nuestros centros se enfrentan a problemas que no se pueden resolver adecuadamente sólo con nuestra actuación. Poner la organización del instituto al servicio de la resolución de los problemas reales que, junto con la comunidad a la que pertenecemos, juzgamos como prioritarios, requiere formas de organización que permitan movilizar con agilidad los recursos propios (formas de organización, establecimiento de apoyos, etc.) y otros recursos comunitarios (voluntariado, servicios sociales, instituciones lúdicas y culturales, etc.)⁵.

Pero, con el término de prácticas organizativas, también nos referimos a las opciones de organización de la enseñanza dentro del propio centro que, como es sabido, pueden responder a tendencias selectivas-segregadoras o inclusivas. La organización no es una técnica neutra ideológicamente, sino todo lo contrario. Cuando nuestras prácticas organizativas responden a los objetivos de favorecer el aprendizaje de todos y todas, generar cultura de la solidaridad entre el alumnado y buscar al mismo tiempo altas cotas de aprendizaje, las formas de organización del alumnado en las actividades de aprendizaje tenderán a la for-

mación de grupos heterogéneos, que responden a la diversidad a la que aludíamos al principio de este escrito. ¿Por qué esta opción?

1. Porque respeta los grupos naturales o de edad, reconociendo las diferencias pero pretendiendo superar las desigualdades: el objetivo es enriquecer la enseñanza para favorecer el máximo aprendizaje por parte de todos y todas.
2. Porque genera solidaridad entre los compañeros a partir de la interdependencia positiva y favorece también el aprendizaje vicario (el que se obtiene por la observación de quien es más experto en un aprendizaje o habilidad).
3. Porque estimula el uso de las estrategias de aprendizaje cooperativo⁶, estrategias que permiten un aprendizaje de mayor calidad al desarrollar no sólo conocimientos sino competencias, sobre todo en el ámbito de las habilidades sociales. En la actualidad dichas habilidades suelen ocupar un primer lugar en las demandas laborales de todos los niveles y sectores.

(c) Prácticas de enseñanza.

Claro está que en esta relación de prácticas dirigidas a la inclusión no podíamos pasar por alto las que desarrollamos fundamentalmente dentro del aula, las prácticas de enseñanza. Al respecto quisiera proponer primero unas reflexiones sobre el contenido de las enseñanzas que se imparten en Secundaria, para terminar con otras referidas a la metodología.

Con respecto a los contenidos debemos reconocer un principio válido para cualquier edad y cualquier aprendizaje, y es que "nunca se aprende lo que no se desea aprender". Formulándolo en positivo: "sólo se aprende de una manera sólida aquello que realmente se desea aprender". Esto no nos debe llevar necesariamente a posiciones de "motivación a ultranza", pensando que todos los aprendizajes que propongamos a nuestros estudiantes deban ser "atractivos" ni mucho menos "fáciles". No es eso. Lo realmente importante aquí es que nuestros estudiantes se sientan comprometidos con las propuestas docentes que llevamos al aula, entendiéndolo el "por qué" de las mismas y, sobre todo, percibiéndolas como un reto para el que pueden recibir nues-

tra ayuda y la de sus propios compañeros y compañeras. Percibiendo que se hallan en un grupo no "sancionador" ni dirigido a poner de relieve sus incompetencias, sino un grupo de apoyo recíproco. Habrá que ver por medio de qué instrumentos, curriculares y organizativos, podemos conseguir esta interdependencia positiva entre los miembros del grupo y generar expectativas positivas en todos y cada uno de los miembros del grupo, con



⁴ Por ejemplo el programa desarrollado por la University of Yale "School Development Program" (ver el sitio web: <http://www.med.yale.edu/comer/>, o en nuestro contexto el proyecto Comunidades de Aprendizaje, ver Elboj,C., Puigdemívol, I., Valls,R., Soler;M. (2004) Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación. Barcelona: Graó, o consultar el sitio web: <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>

⁵ Un ejemplo de ello puede encontrarse en el interesante artículo de M.Pilar Falces y Ana I. Palenzuela: Transformando el instituto. Aula de Innovación Educativa, 131, 38-42.

⁶ Jonson, D.W., Jonson, R.T., Holubec, E.J. (2003). El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Paidós.

independencia de la diversidad de niveles y capacidades siempre presente⁷.

Esto nos remite a la metodología. El aprendizaje cooperativo, al que ya me refería en un apartado anterior de este artículo, constituye una buena respuesta a la diversidad presente hoy en nuestras aulas. Hay que tomar en consideración, como indican Johnson y Johnson, citados antes, que la cooperación en sí misma debe ser considerada un objeto de aprendizaje. Añadiría yo que un objeto útil de aprendizaje, al que vale la pena dedicar el tiempo necesario, pues nos lo devuelve en la medida en que nuestros estudiantes adquieren autonomía individual y grupal para desarrollar sus tareas. Este es un tiempo precioso para que nosotros podamos apoyar más personalmente el trabajo del alumnado que más lo requiera. Este aprendizaje cooperativo puede enriquecerse aún más cuando podemos contar con el apoyo de voluntarios dentro del aula (familiares o no), lo que es factible en determinadas formas flexibles de organización del centro, ya expuestas en el apartado anterior.

Señalemos finalmente, y esto es algo que requiere exploración materia por materia para ser percibido con claridad, que todo aprendizaje admite simultáneamente diferentes niveles de complejidad. Seguro que las personas que lean este artículo entrarán en él con mayor o menor profundidad en función de muchas variables: la familiaridad con los conceptos que aquí se exponen, su propia experiencia docente, el nivel de preocupación por los diferentes problemas analizados, etc. Del mismo artículo, podríamos decir, habrá diferentes lecturas con diferentes niveles de profundidad. Y esto es lo que sucede también con una conferencia o con una clase en la que hablemos, por ejemplo, de las características del Renacimiento o de la dinámica de fluidos. Reconocer que aquello que enseñamos puede ser asimilado a diferentes niveles por nuestros alumnos y que precisamente las diferencias de nivel entre ellos constituyen una oportunidad para el progreso de todos (cuando nuestra enseñanza está organizada partiendo de este hecho), constituye la base de la enseñanza multinivel⁸ que tanto nos puede ayudar en los contextos educativos y sociales en los que desarrollamos nuestra labor docente.

El aprendizaje cooperativo constituye una buena respuesta a la diversidad presente hoy en nuestras aulas

[4] Consideración final.

Hasta aquí lo que no ha podido ser más que un conjunto de reflexiones sobre los actuales requerimientos en Educación Secundaria. Quisiera concluir con dos consideraciones que, desde mi punto de vista, son imprescindibles para dar una respuesta adecuada a aquellos

requerimientos. Cuando digo respuesta adecuada me refiero a lograr un ambiente en nuestras aulas que optimice las posibilidades de aprendizaje de todos y todas, y que propicie entre el profesorado uno de los mayores valores que tiene nuestra profesión: el sentido que le da ver progresar a los muchachos y muchachas que tenemos a nuestro cargo y el estímulo que uno recibe cuando se siente comprometido con innovaciones educativa y socialmente útiles.

Lo que necesitan estos alumnos es un "ambiente enriquecido", es decir, estar expuestos a actividades de enseñanza y aprendizaje, junto a sus compañeros, que estimulen su progreso (no que se adapten a su nivel)

La primera de estas consideraciones tiene que ver con la afirmación de que "no hay nada más contraproducente en la solución de un problema que quedar pegado a él, buscando precipitada y ansiosamente soluciones inmediatas". En cierto modo, hay que saber "aguantar" para distanciarse y para ver cuál es el problema de fondo, el que realmente necesitamos resolver. Sé que es difícil pensar en la "participación", en la "organización" o en el "aprendizaje cooperativo" cuando el día a día nos enfrenta a unos problemas (conducta, aprendizaje, incompreensión, etc.) que parecen irresolubles. El gran valor de poder trabajar en grupo, con el resto del claustro, es precisamente la capacidad que nos da esta acción conjunta para comprender cómo las raíces de todos estos problemas pueden ubicarse en los ámbitos que aquí se han analizado y, sin pretender soluciones rápidas o inmediatas, empezar a transformar la realidad de nuestros centros y de su entorno.

La última consideración va a referirse a nuestra actitud ante las grandes diferencias de nivel que a menudo podemos observar entre nuestros alumnos, por ejemplo, cuando un alumno presenta importantes dificultades de aprendizaje u otro, recién llegado al país, desconoce nuestra lengua. Desde posiciones meramente compensatorias parecería que la actitud más adecuada fuese "ponerse al nivel" de este alumno, para así ir acompañando su progreso. Nada más lejos de lo que nos muestran las múltiples investigaciones realizadas en diferentes contextos. Precisamente lo que necesitan estos alumnos es un "ambiente enriquecido", es decir, estar expuestos a actividades de enseñanza y aprendizaje, junto a sus compañeros, que estimulen su progreso (no que se adapten a su nivel). Eso sí, como profesores hemos de ser conscientes del valor que tienen sus progresos tomando en consideración su situación de partida. En este punto entraría también todo lo que hemos comentado sobre la enseñanza multinivel y el aprendizaje cooperativo.

⁷ La compilación de Stainback & Stainback (1999). Aulas inclusivas. Madrid: Narcea, nos ofrece numerosas muestras de cómo favorecer desde la práctica esta interdependencia positiva.

⁸ Uno de los autores que más ha desarrollado la enseñanza multinivel es Collicot, J. (1999). Implementing Multi-level Instruction, en Porter y Richler (Eds.) Changing Canadian Schools. Toronto: Allen Roecher Institute. (Versión catalana en la revista Suports, vol.4, núm. 1, 87-100). Por su parte, P. Pujolàs (2001) desarrolla una interesante propuesta de aplicación del aprendizaje cooperativo en su texto: Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la ESO. Málaga: Aljibe.

Consideraciones y algunas propuestas en relación con la atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. Una tarea urgente y clave en la vida social

Guillermo Herrero Maté, Profesor de Secundaria

Zein da erabiltzen ari den aniztasunaren kontzeptua? Horrela, egilea artikularekin hasten da. Kasualitatez, aipatutako kontzeptua ikasleari dagokion aldetik oso bortitza izan da, baina ez irakasle, familia edo ikastetxeari dagokion aldetik. Zer ikasle mota dagoen, zein neurriak jorratu egin diren, curriculum-aniztasuna, curriculum egokitu unitateak, egokitu zikloak, hain zuzen. Baita irakaslearen profila aztertzen du, nola kontratatu egin den, zer nolako hasierako formazioa duen... Oraindik hasierako formazio didaktikoa, pedagogikoa aldatu gabe dago, gaur egungo ikasleari kalitatezko hezkuntza eskaintzeko beste irakasle mota behar dugu, lan taldean bere lana egiteko gai, akordioak ailegatzeko kapaza, bere praktika besteekin aztertu eta alderatu eta, ikastetxeko egin beharretan parte hartzeko prest, besteak beste. Irakasle dugun ereduarekin, ezin dugu ezta ikasle arruntak ezta ikasle bereziak ere lagundu, bukatzen du, eta horrexegatik Sistema Eskolarrak aldaketa nabaria eman behar du, batez ere irakasle mailan.

El concepto de "Atención a la diversidad" ha estado en el centro del debate y la polémica desde el año 1990, aunque es evidente que alumnos "diversos y distintos" han existido siempre y en cualquier modelo o plan educativo.

Hasta la fecha citada, la diversidad de intereses, de actitudes y de capacidades frente al estudio se resolvía por el procedimiento de la eliminación. Aquel alumno/a que no soportaba o cumplía estrictamente con las exigencias del modelo era expulsado del sistema y enviado a la calle, al mundo laboral, a su casa: desaparecía literalmente de la estática.

No deja de sorprender que el debate sobre la "diversidad" se haya hecho radical e intenso en lo referente al alumnado y, curiosamente, poco o nada tenido en cuenta al referirse a la diversidad del profesorado, a la diversidad de las familias o a la diversidad de los centros que, no lo olvidemos, son otros tantos elementos definitorios de la diversidad y no de escaso valor o importancia.

En estas sencillas consi-

deraciones me quiero referir a la manera de afrontar este reto educativo en la Comunidad Foral de Navarra a partir de 1995, ya hace más de 10 años, cuando se implantó con carácter general la Educación

Secundaria Obligatoria, y valorar las medidas y su aplicación con la mayor sinceridad personal posible. Al final, plantearé alguna nota referida a la diversidad del profesorado, elemento trascendente en el proceso escolar.

Una primera consideración estará referida a las diferentes maneras o formas de entender la "diversidad". Para muchos profesionales, la "diversidad" se refiere, sobre todo, a la diversidad de actitudes o comportamiento social frente al estudio, frente al conocimiento, frente al profesorado, frente a sus compañeros, o frente a la sociedad en general,

No deja de sorprender que el debate sobre la "diversidad" se haya hecho radical e intenso en lo referente al alumnado y, curiosamente, poco o nada tenido en cuenta al referirse a la diversidad del profesorado, a la diversidad de las familias o a la diversidad de los centros que, no lo olvidemos, son otros tantos elementos definitorios de la diversidad y no de escaso valor o importancia.

tanto dentro como fuera del Centro educativo, en definitiva, nos referiríamos a los "diversos sociales", apelados con gracejo como "objetores escolares".

Se trata del grupo más complejo, con tendencia a crecer en todas las capas o grupos sociales. ¡Qué decir de los llamados niños mal de familias bien!. ¡O de aquellos alumnos/alumnas que cuando escarbas en su contexto social y familiar sólo encuentras amargura, desencantos, odios, violencia, abandono, falta permanente de cariño...! ¿Por qué responderán a la oferta educativa con agresividad?

Respecto a la manera de atender a este colectivo se acuñan dos comportamientos: uno, la mano dura, como en épocas pasadas. Se trata de una posición propia de la nostalgia inoperante; dos, el cariño y el afecto como primer paso para el acercamiento y para resolver sus carencias afectivas y sociales, ayuda, comprensión, paso lento y mirada larga... Al final, mucha desilusión, bastantes fracasos, mucho desgaste y, en algunos casos, alguna satisfacción que compensa los desencantos anteriores.

Necesitamos a profesionales nuevos y diferentes, tan preparados académicamente como todos los demás, pero con habilidades y compromisos personales poco corrientes.

Para este bloque de alumnos no se ha pensado ni la LOGSE, ni la LOCE, ni la LOE. Se salen del sistema escolar habitual. ¿Se les puede y se les debe atender? No es fácil, pero sí urgente hacerlo. Necesitamos a profesionales nuevos y diferentes, tan preparados académicamente como todos los demás, pero con habilidades y compromisos personales poco corrientes. Empecemos a buscarlos en las universidades y en el propio sistema. Ocupémonos de su entrenamiento y de proporcionar algunos estímulos y, a por ellos, que no se nos escape ni uno.

En un segundo lugar comentaré algunos recursos generales en este campo que se ponen a disposición de los Centros educativos navarros. Desde su inicio en Educación Secundaria Obligatoria para atender la diversidad del alumnado, se cuenta con 4 ó 5 horas por grupo de alumnos por encima de las 30 horas lectivas generales. Los Centros han sido y son responsables de su utilización. No deja de resultar curioso el uso y la distribución que los Centros hacen de estas importantes horas complementarias. (quede claro que estas horas no resuelven el problema planteado con los "diversos sociales" antes comentados):

- Los hay que acumulan las horas concedidas y forman un grupo de alumnos más, rebajando las ratios de todos o, en ocasiones, agrupando al alumnado, necesitado de apoyo en alguna o varias áreas, en ese grupo especial.
- Otros, bastantes, emplean un criterio igualitario y corporativo, una hora para cada área. Por lo tanto todas "beneficiadas". No sería, según este criterio, tolerable castigar a alguna materia para beneficiar a otra.

Particularmente pienso que a quienes actuaran con semejantes principios se les debiera eliminar la dotación horaria complementaria, porque desconocen el fondo y la forma del significado de la "atención a la diversidad" o, mejor dicho, aparentan desconocerlo.

No seríamos justos si no mencionáramos en esta valoración a los centros que mejor han empleado estos recursos humanos y horarios y que son los que en cada curso escolar fijan el uso de las horas complementarias de apoyo docente en función de las necesidades y carencias de sus alumnos y de la importancia de las áreas básicas para la formación de los futuros ciudadanos.

Una segunda medida, interesante, fue y es la lla-

mada "Diversificación curricular", en Navarra sólo para 4º de ESO, hoy con la nueva LOE extensible también a 3º, que ha funcionado muy aceptablemente, porque creo que su diseño y su concepto estuvieron claros desde sus inicios, porque el alumnado no resultaba especialmente conflictivo, porque el profesorado no precisaba una especial habilidad, bastaba con un poco de sensibilidad, y todo ello ha permitido su éxito evidente. Esperemos que no cambien los principios que la inspiraron al extenderla a 3º de Secundaria. Me temo que corremos un peligro si no prestamos atención y mucho cuidado.

Al mismo tiempo que la diversificación curricular, en 1998, y ante las nuevas situaciones reales que se daban en la vida de los Centros, surgieron, con cierta polémica, y sólo en Navarra, las llamadas UCAs, Unidades de Currículo Adaptado, que terminaron ubicándose dentro y fuera de los Centros,

¿Qué tipo o modelo de profesor precisamos para resolver este reto educativo y social? Sintiéndonlo mucho por algunos compañeros y compañeras y por algún sindicato, todas estas plazas de profesor/a no se pueden cubrir con el procedimiento ordinario

según los casos.

Este recurso de "atención a la diversidad" estaba y está dirigido a un alumnado variado y complejo, pues junto a personas con carencias académicas notorias por causas múltiples, hay otras muchas que presentan desajustes de índole social, falta de motivación, de interés, rechazo al esfuerzo escolar, resistencia a la norma, etc... los denominados al principio de este artículo como "diversos sociales".

Una nueva paradoja, las UCAs externas a los Centros, aquellas que atienden al alumnado más complejo y a sus familias, "los del fondo del estanque" que llaman los compañeros y amigos de Puente la Reina y de la Granja Ilundáin, funcionan con buen éxito bajo la fórmula de enseñanza privada concertada. Tomen buena nota algunos y algunas.

De forma similar, paralela, surgieron los Ciclos Adaptados para 3º y 4º de la ESO. Una organización que reduce el número de profesores que inciden en el grupo y que redistribuyen contenidos y materias. Esta medida va bien en varios centros, regular en otros, y mal o muy mal en algunos. ¿Sería viable organizar una evaluación del modelo, con objetivos de mejora y actuar en consecuencia?

Estas dos últimas medidas, UCAs y Ciclos Adaptados, significan un grado de segregación importante, pero pueden resultar imprescindibles y beneficiosas si la atención, gestión, y enfoque son coherentes y los objetivos tienden a que los alum-

nos/as adquieran las competencias de la Secundaria y obtengan el título para poder continuar su trayectoria en las enseñanzas postobligatorias.

¿Qué tipo o modelo de profesor precisamos para resolver este reto educativo y social?

¿Qué tipo o modelo de profesor precisamos para resolver este reto educativo y social? Sintiéndonlo mucho por algunos compañeros y compañeras y por algún sindicato, todas estas plazas de profesor/a no se pueden cubrir con el procedimiento ordinario. Primero, se precisan profesionales motivados e interesados, segundo, que estén bien preparados y sean conscientes de la tarea que deben cumplir. Su selección la podría realizar el propio centro con participación de la Inspección para escoger a los que mejor se ajusten a la necesidad concreta. Su función debiera limitarse en el tiempo, a ocho años, aproximadamente, y reconocerles ciertas ventajas administrativas y económicas, como por ejemplo: duplicar sus puntos a los efectos de obtener otras plazas, y percibir un complemento de especial dedicación y dificultad.

Respecto a la diversidad del profesorado, que incide mucho en la vida y organización de un Centro, me parece que resulta urgente limitar el grado y nivel de la misma. Mientras que el alumnado, de cualquier tipo y condición, quede esto muy claro, sea la razón que justifica nuestra existencia, es obligación del sistema escolar o, lo que es lo mismo, de la Administración Educativa, ofrecer equipos docentes coherentes, con preparación y formación académica, pedagógica, psicológica y humana, capaces de trabajar en equipo, predisuestos al consenso y a compartir propuestas, tareas, funciones, servicios y actividades con sus grupos de alumnado dentro y fuera de las aulas, interesados en participar en tareas de dirección, tutorías, coordinación, apoyo, actividades complementarias y extraescolares, y con habilidades sociales evidentes que faciliten el acercamiento y la comunicación. Este modelo de profesor/a existe, pero no podemos y no debemos dejar a la casualidad su contratación o su presencia en el centro escolar. Hay que definir el perfil y luchar por él.

En los próximos años, entre 2007 y 2014, van a salir del sistema escolar español unos 120.000 docentes: ¿no creen que debíamos estar preparando en las universidades a ese nuevo profesorado?, ¿no creen que la reforma universitaria en marcha nos brinda una magnífica ocasión?, ¿volveremos a perder la oportunidad como ocurrió en la Ley de

1970 y en la de 1990, que se olvidaron, no pudieron, o no supieron empezar por el principio?

¿Será posible en este país que, en vez de establecer un proceso consciente y programado para preparar al profesor deseado y demandado, nos sigamos limitando a prorrogar el parche del CAP, que "para todo vale y para poco sirve"? ¿Será posible oír, como se oye estos días, que determinados Decanos piden que no se cree el Máster o Postgrado de Capacitación Didáctica, previsto en la LOE, porque piensan que reduce horas de clase de sus materias y que, en todo caso, quieren negociar su contenido, además de llamar a la movilización corporativa más rancia y caduca?.

Algunos esperamos de la LOE un postgrado de 2 años de formación teórica, con exámenes, valoraciones y exigencias, más un año de práctica docente de la mano de profesionales expertos, valorados y reconocidos en su tarea, con complemento de tutoría o formación docente especial y con nota, por supuesto. ¿NO creen que ya no necesitaríamos hacer ninguna nueva selección u oposición y que se podrían contratar directamente por tres años, renovables año a año por medio de evaluaciones internas y externas, para así consolidar la condición de funcionario?, ¿les parece una imbecilidad? ¿No es, acaso, el mismo modelo MIR que se aplica a la Medicina?

¿Será posible en este país que, en vez de establecer un proceso consciente y programado para preparar al profesor deseado y demandado, nos sigamos limitando a prorrogar el parche del CAP, que "para todo vale y para poco sirve"?

El sistema escolar no soporta seguir con un modelo de funcionamiento y organización propio del siglo XIX. Así no se puede atender con calidad a nadie, ni a los alumnos más "normales" ni, mucho menos a los "más o menos diversos" que, por cierto, me parece que somos todos.

¿QUÉ ES LA DIVERSIDAD?

Isabel Ibarrola e Isabel Valdelomar
Orientadoras del IES Plaza de la Cruz de Pamplona

Isabel Ibarrola eta Isabel Valdelomar Iruñeko Plaza de la Cruz BHI-ko orientatzaile taldeko partaideak dira. Zentru honetan orain dela urte batzuetatik aniztasunari atenzioaren estrategiak planifikatu eta garatu ere egiten dituzte. Artikulu honetan aniztasuna hitzak izan dituen adierak, urte hauetan izan diren aniztasun ezberdinak eta nola heldu zaizkien azaltzen dute. Hauxe esaten bukatzen dute: "Errealitatean, aniztasuna gauzarik normalena da." Eta hainbeste gauza azpimarratzen dituzte, esate baterako: irakasle taldearen garrantzia estrategia berrien saiakeran, hezkuntzak duen alde afektiboa

El término "diversidad" es uno de los más utilizados en el lenguaje educativo. Si bien su aparición como término técnico en la LOGSE pretendía una mirada diferenciada a una generalidad de alumnos por entender que todos los alumnos son "diversos" -o diferentes- en capacidades, intereses y motivaciones, en la realidad se considera únicamente referido a aquella parte del alumnado que, por apartarse en menor o mayor grado de la "normalidad", y en relación al currículo escolar, es decir, a lo que hay que enseñar y aprender en la institución escolar, requiere de una atención educativa distinta y, en cierta manera, excepcional por minoritaria. Incluso se cuenta que algún alumno ha llegado a decir de sí mismo "Yo soy diverso", refiriéndose a su pertenencia a un grupo especial.

Sin embargo, esta "diversidad" reduccionista se ha ido complejizando desde su aparición hasta el momento actual, en poco más de 10 ó 15 años. En este tiempo, el término ha ido dando cabida a un mayor número de casos y de situaciones, lo que nos lleva a preguntarnos si realmente la diversidad sigue siendo algo tan excepcional o más bien se trata de mirar ya de forma más real, más ajustada, a lo que entendemos por normalidad, consiguiendo incluso alcanzar el sentido que la LOGSE pretendió en su día.

Haciendo una revisión en el tiempo del concepto de "diversidad", desde la función de la Orientación Escolar para la que constituye uno de sus ámbitos más importantes de actuación en un centro educativo, sobre todo si consideramos el término en toda



su amplitud, nos encontramos con cuatro puntos de inflexión que han ido conformando, por acumulación, el sentido que hoy podemos dar al término "diversidad" en cuestión.

1. Diversidad referida al alumnado con discapacidad.

La integración escolar de este alumnado, la escolarización en el sistema ordinario de niños y niñas con algún tipo de discapacidad, comenzó en los años 80 y se generalizó con la LOGSE, que introdujo el concepto de "alumnado con necesidades educativas especiales" frente a la hasta entonces "educación especial" apartada de la "educación ordinaria". Se trataba de adaptar individualmente el currículo general a las necesidades individuales asociadas a discapacidad.

En este tiempo, el término ha ido dando cabida a un mayor número de casos y de situaciones, lo que nos lleva a preguntarnos si realmente la diversidad sigue siendo algo tan excepcional o más bien se trata de mirar ya de forma más real, más ajustada, a lo que entendemos por normalidad, consiguiendo incluso alcanzar el sentido que la LOGSE pretendió en su día.

Este alumnado ha estado atendido básicamente por profesorado especializado en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje por lo que, progresivamente, ha ido desarrollando sus capacidades, aunque, en algunos casos, incluso independientemente del currículo más general, en función del tipo y grado de la discapacidad.

2. Diversidad referida al alumnado con dificultades de aprendizaje.

Si bien el concepto de "necesidad educativa" que introdujo la LOGSE abrió paso a enfocar a otro tipo de alumnado que, aun no teniendo discapacidad, no lograba superar los retos curriculares por lo que hubiera requerido, dentro del currículo, respuestas educativas diferenciadas mediante "adaptaciones" del mismo, la realidad es que este colectivo amplio y muy heterogéneo, de casuística difusa, no se ha visto suficientemente atendido. La atención de este alumnado correspondía no al profesorado especialista, como en el caso anterior, sino al profesorado ordinario, el cual no se ha encontrado preparado para abordar este tipo de tarea. Este alumnado es el que ha ido engrosando, año tras año, el llamado "fracaso escolar".

En los últimos años, la atención a esta diversidad se trata de paliar en Infantil y Primaria con el refuerzo de profesorado ordinario en desdobles, pequeño grupo o atención individualizada, y en **Secundaria** mediante medidas organizativas de agrupamientos adaptados con gran eficacia, pero aún se pierden muchos alumnos y alumnas por el camino.

3. Diversidad referida al alumnado inmigrante.

Todavía sin resolver la problemática que acabamos de señalar, un nuevo fenómeno ha surgido en nuestra sociedad y en nuestra institución escolar: la inmigración y la incorporación progresiva de alumnado inmigrante a nuestro sistema educativo.

Las diferencias culturales, y en muchos casos las diferencias lingüísticas, aun no siendo éstas las que generan las mayores dificultades, chocan con el fuerte peso cultural contenido en nuestro currículo, sobre todo para el alumnado de incorporación tardía al sistema. **El profesorado se siente saturado de "diversidad", sin los recursos suficientes para abordar tanta diferencia, en tanto que el currículo exige niveles cada vez más "estandarizados"**. Podríamos afirmar que, en la actualidad, gran parte de este nuevo alumnado, por sus características, está más cerca de sumarse al colectivo de "fracaso escolar" señalado en el apartado anterior.

4. Diversidad referida al alumnado con problemas de adaptación.

Por último, y en gran parte como consecuencia de todo lo anterior, de que el sistema no logra compensar las diferencias del alumnado ante los aprendizajes que exige el actual currículo, ofreciendo respuestas adaptadas a las diferencias de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado, estamos asistiendo a situaciones de máxima dificultad para el profesorado que tienen que ver con la disciplina y la falta de comunicación normalizada en las aulas. Bien es verdad que estas situaciones se agravan por una corriente social donde el respeto al otro, el propio esfuerzo y la autoexigencia personal no tienen el cultivo necesario.

Es un hecho que muchos alumnos y alumnas, rechazan las actividades educativas y de aprendizaje y muestran actitudes de enfrentamiento y conductas disruptivas y desafiantes. Muchos de ellos, y más en edades adolescentes, prefieren ser "indisciplinados" ante el grupo de iguales que "torpes" para aprender y sentirse diariamente incompetentes para el aprendizaje.

Es un hecho también que estas actitudes encuentran eco en el grupo y, en ocasiones, se contagian, constituyendo un verdadero problema para el profesorado, que no se siente preparado para afrontarlo con eficacia.

¿Qué hacer ante este panorama de "diversidad"?

Es verdad que la situación no es fácil para el profesorado, pero también es verdad que es al profesorado a quien corresponde encontrar vías de



El profesorado se siente saturado de "diversidad", sin los recursos suficientes para abordar tanta diferencia, en tanto que el currículo exige niveles cada vez más "estandarizados"

solución, tomando conciencia de los cambios actuales y de que ante nuevas situaciones es necesario buscar nuevas alternativas.

Una de las primeras iniciativas de solución consiste en no quedarse aislado sino compartir los problemas: es imprescindible trabajar en equipo y compartir las experiencias, preguntar a los compañeros qué suelen hacer y

qué les ha funcionado ante situaciones similares.

Precisamente, de las experiencias contadas por el profesorado en sus intentos de adaptación a los cambios, hemos extraído las ideas y propuestas siguientes, como facilitadoras de la compleja tarea docente en la sociedad actual:

- Todo profesor/a debe actuar como parte de un "equipo docente" ante el grupo de alumnos/as; esta coherencia explícita confiere fuerza educativa a la acción docente y le dota de autoridad ante el alumnado.

El equipo docente tiene la responsabilidad de trabajar en una misma dirección si quiere incidir en el grupo clase y en alumnos concretos ajustando la forma de llevar a cabo todo el proceso instructivo y educativo.

- El equipo docente tiene la responsabilidad de trabajar en una misma dirección si quiere incidir en el grupo clase y en alumnos concretos ajustando la forma de llevar a cabo todo el proceso instructivo y educativo. Para ello necesita espacios y tiempos comunes de reflexión. Compartir objetivos y procedimientos; ilusiones y frustraciones, aquello que da mejores resultados, qué hacer, cómo, cuándo, qué refuerza las situaciones, manteniendo expectativas respecto al alumnado, posibilitando situaciones de "éxito escolar", transmitiendo su interés por los alumnos/as, de manera que éstos se sientan personalmente atendidos, ayudados, valorados y respetados.
- Por eso es muy importante transmitir confianza al alumnado, estableciendo con claridad los objetivos al comienzo. Manejando un lenguaje firme pero positivo. Conociendo las "reglas de juego", las normas del centro y los criterios del profesorado, si además se pactan normas de clase con el alumnado, los compromisos se hacen propios.
- Es conveniente anticipar los conflictos que puedan producirse y ensayar las respuestas más apropiadas. Educando para la convivencia como acción de vivir juntos bajo un mismo entramado social, recorreremos la vía preventiva de la violencia, compartiendo normas y comportamientos, controlando los intereses propios, comprendiendo los de los demás, resolviendo los conflictos justa y dialogadamente. Cuando llegamos a

ponernos en "el zapato del otro" podemos comprender lo que siente y a partir de ahí cambiar nuestros propios prejuicios y expectativas. Se trata de posibilitar que en clase se prevean situaciones, se ensayen respuestas, se analicen problemas reales del día a día.

- ¿Escuchamos a nuestros alumnos? ¿Sabemos qué les interesa? ¿Les ayudamos a valorar críticamente el bombardeo de información a que están sometidos?. Ir a contra corriente de cuanto les rodea es prácticamente imposible, sin embargo, si les prestamos atención, sabremos por dónde llegar a ellos. Cuando les planteamos cómo resolver situaciones problemáticas sus ideas pueden sorprendernos. Si queremos que sean participativos tendremos que proporcionarles espacios de participación.
- Una profesora de ESO comentaba que su función era "sólo" enseñar matemáticas. Otra compañera le preguntó "¿a cuántos?, porque si enseñas a todos los que están en tu clase, has cumplido tu trabajo profesional", y a todos no se puede llegar de la misma manera ni el andamiaje de cada cual tiene los mismos soportes ni estructura.

Como conclusión, podemos afirmar que, **en la actualidad, "la diversidad" ya no es algo excepcional en el alumnado sino que se ha convertido en algo mucho más general, casi coincidente con lo que entendíamos como normalidad, sobre todo si tenemos en cuenta no sólo las diferencias en cuanto a capacidades cognitivas sino también en cuanto a los niveles de conocimientos y a los intereses y motivaciones para el aprendizaje.**

Y que para abordar con éxito esta "diversidad" es importante la reflexión conjunta y sistemática del profesor/a dentro de un "equipo docente" buscando procedimientos y estrategias didácticas y, sobre todo, cauces de comunicación afectiva con el alumnado, realizándose ésta tanto en relación al grupo como a cada uno de ellos de forma personalizada. La llamada "atención a la diversidad" consiste básicamente en que cada alumno/a se sienta individualmente -y afectivamente-atendido.

EDUCAR PARA UN MUNDO DE COLORES. (Reflexiones sobre educación intercultural)

Juan Oyarzábal Lakunza
Fundación Ilundain Haritz Berri

Ilundaingo Haritz Berri Fundazioa (<http://www.fundacion-ilundain.com/>) elkarte pribatua eta irabazi-asmorik gabeko elkarte da, Nafarroan gizarteari laguntza eskaintzen diona. Baztertze arriskuan dauden 14 urtetik gorako gazteei zuzendutakoa, Fundazioaren arrakasta irakasleen konpromezuan datza: gaur egungo gizartea ikuspuntu zabalarekin aztertzen dutelako.

Artikulu honetan, Fundazioko irakasleen taldeko partaidea den Juan Oyarzabalek kultur-aniztasuna, ikasteko aukerak eta gaur egungo jarrera berriak aztertzen ditu.

Para una labor educativa que pretenda responder responsablemente, tanto a las particularidades de cada alumno como a la particular composición de los grupos, la inmigración plantea retos nuevos que implican una reflexión profunda acerca de la idoneidad de las prácticas educativas generales, tradicionalmente orientadas a un colectivo homogéneo, y de la necesidad de propuestas que, además de ser humanizadoras y particularizadoras, atiendan al colectivo, a la diversidad, a la multiculturalidad.

Hoy en día los movimientos migratorios generalizados en el mundo nos presentan en la sociedad y, por tanto, también en los centros educativos, una realidad multicultural que exige nuevas formas, nuevas pautas, nuevas estrategias de actuación. Por esto hemos tejido ciertas teorías de la multiculturalidad, asumiendo que es uno de los patrimonios fundamentales de la humanidad, aceptando que los inmigrantes de diferentes países nos abren las ventanas al mundo y nos descubren el tesoro de la diversidad, definiendo las formas de relación, inserción, asimilación, acomodación... e impulsando el cambio de la multiculturalidad como constatación de la presencia de diferentes identidades culturales, hacia la interculturalidad como proceso de convivencia y de interacción positiva de experiencias de vida y pensamientos diversos, en el proceso educativo-formativo de alumnos y alumnas. **La forma de interpretar el grado de aceptación de lo distinto, el respeto, la tolerancia y otros valores, dependen de los criterios utilizados, del conjunto de variables que intervienen o de una selección razonada de éstas. Y esto lo definimos nosotros, desde nuestra óptica, con el peligro de que la propia**



selección de criterios nos aleje de los objetivos perseguidos.

Desde la perspectiva tradicional, el mantenimiento de la cultura propia en un contexto cultural distinto ofrece siempre algunas dificultades. Nos enfrentamos a distintos grados de interés en los diferentes modos de relación con otras culturas y otras formas. En la teoría de estas relaciones y, sobre todo, en el ejercicio de libertad de quienes comparten las aulas, contamos con quienes pretenden el mantenimiento íntegro y puro de su cultura y diseñan estrategias de impermeabilización frente a lo distinto y nuevo, con quienes ven en la aceptación y asimilación de otros patrones culturales una forma de inserción necesaria y con quienes adoptan posturas intermedias entre estas alternativas. Así, el problema se convierte sobre todo en una oportunidad de crecimiento.

Conviene recordar que el análisis de las diferentes formas culturales no es un ejercicio de comparación sino, más bien, la constatación de las diferencias que afortunadamente conforman el mapa socio-cultural de nuestro entorno próximo.

En este contexto, no descubrimos nada nuevo al

Conviene recordar que el análisis de las diferentes formas culturales no es un ejercicio de comparación sino, más bien, la constatación de las diferencias que afortunadamente conforman el mapa socio-cultural de nuestro entorno próximo.

afirmar que la educación o, mejor dicho, nuestros sistemas educativos están, como la vida misma, en continuo cambio. Los profesores y educadores de hoy no somos ya las fuentes de conocimiento de las que beben los alumnos porque, conocidas las limitaciones de los conocimientos absolutos y de la parte infinitesimal del saber que dominamos, aceptamos, no sin alguna dificultad, que **nuestra labor es sobre todo la de contribuir al descubrimiento de los conocimientos, a facilitar historias particulares de aprendizaje positivo y, en definitiva, a inducir a nuestros niños y jóvenes a desarrollar estrategias para que los conocimientos y la formación les sean verdaderamente significativos y pertinentes**, en tanto que individuos y en tanto que conformadores de una sociedad, de una comunidad.



En este proceso de adecuación continuo, son muchos los retos que se nos presentan: **Abrirnos al conocimiento de otras culturas, ubicarnos en las nuevas relaciones escuela-familia, incidir en alumnos crecientemente influidos por la sociedad y los medios de comunicación, contraponer modelos humanizadores y "particularizadores" frente a una sociedad con clara tendencia uniformizadora y que apunta fundamentalmente a lo colectivo, impulsar sensibilidades críticas...** entre otros.

Uno de los instrumentos fundamentales para transmitir o desarrollar nuestro quehacer es la comunicación. Por desdado que hablo de la comunicación en sentido amplio. Queremos que los mensajes "lleguen" y que se interpreten en un sentido determinado, pero estamos limitados en los códigos, chocamos con diferentes patrones culturales, tropezamos con lenguajes e idiomas desconocidos y enfocamos con mucha dificultad las diferentes manifestaciones del hecho religioso.

No cabe duda de que en este contexto nos asaltan las dudas y nos vemos demasiadas veces limitados y desbordados por un mundo nuevo que se nos presenta tan desafiante como apasionante. Rebuscamos en las teorías de los especialistas,

mientras, seguramente por tendencia natural, racionalizamos y cargamos de justificaciones lógicas los fundamentos de nuestras actuaciones. Ante este hecho constatado de una creciente presencia de inmigrantes en nuestras aulas y, por tanto, inmersos en una realidad heterogénea de identidades culturales, nos cuestionamos el funcionamiento del mundo, los fenómenos económico-sociales que favorecen esta realidad, navegamos en los porqués políticos de tanta desigualdad y tan poca justicia, y, con la mejor voluntad, pretendemos dar amparo y asilo digno al foráneo. Definitivamente estamos más volcados en la pretendida solución a hechos coyunturales que a la crítica de unos principios estructurales que seguramente todos rechazamos.

Queremos hacerlo bien, es verdad, pero a veces nos parece que las diferencias culturales están sobre todo ligadas a la lengua, a la religión y a ciertos hábitos de vida. Nos cuesta entender, y es lógico que sea así, que hay otros conceptos de vida, otras formas de reconocerse a sí mismo en el mundo, otras formas de relación socio-familiares, otros conceptos del tiempo, del sentido que tienen nuestros tránsitos personales. Nos queda lejos el mundo de lo espiritual, lo mágico, lo misterioso, los sueños, lo profundamente afectivo. Son realidades que nos desbordan, que no encajan fácilmente en nuestro modelo de pensamiento, lógico y racional, pero están ahí, presentes en buena parte de quienes hoy comparten con nosotros las aulas de nuestros centros.

Queremos hacerlo bien, lo sé, pero apuntamos más a la incorporación de contenidos y estrategias nuevos a nuestras propuestas educativas, que a la adaptación de la estructura educativo-escolar establecida y estanca, para enfrentar esta realidad tan complicada como fascinante.

nuestra labor es sobre todo la de contribuir al descubrimiento de los conocimientos, a facilitar historias particulares de aprendizaje positivo y, en definitiva, a inducir a nuestros niños y jóvenes a desarrollar estrategias para que los conocimientos y la formación les sean verdaderamente significativos y pertinentes

A la vista de las dificultades encontradas, parece que la teoría adolece de grandes vacíos. Lo cierto es que el verdadero encuentro entre culturas no puede sostenerse sobre intentos de hacer justicia ni sobre la compasión que nos provocan las situaciones que nos describen o que conoce-

mos de los inmigrantes. **El verdadero encuentro se da sobre el conocimiento del otro. Se da en el reconocimiento íntimo de las maravillas propias de su cultura y, en definitiva, sobre nuestra apertura al enamoramiento cultural y al reconocimiento de lo mucho que tenemos que aprender.** Nos situamos, pues, más que ante la razón, ante la interiorización de las experiencias ajenas y ante el asalto de las emociones. El "mundo de las emociones" es el ámbito posible y necesario en el que podemos sumergirnos para

avanzar hacia la interculturalidad.

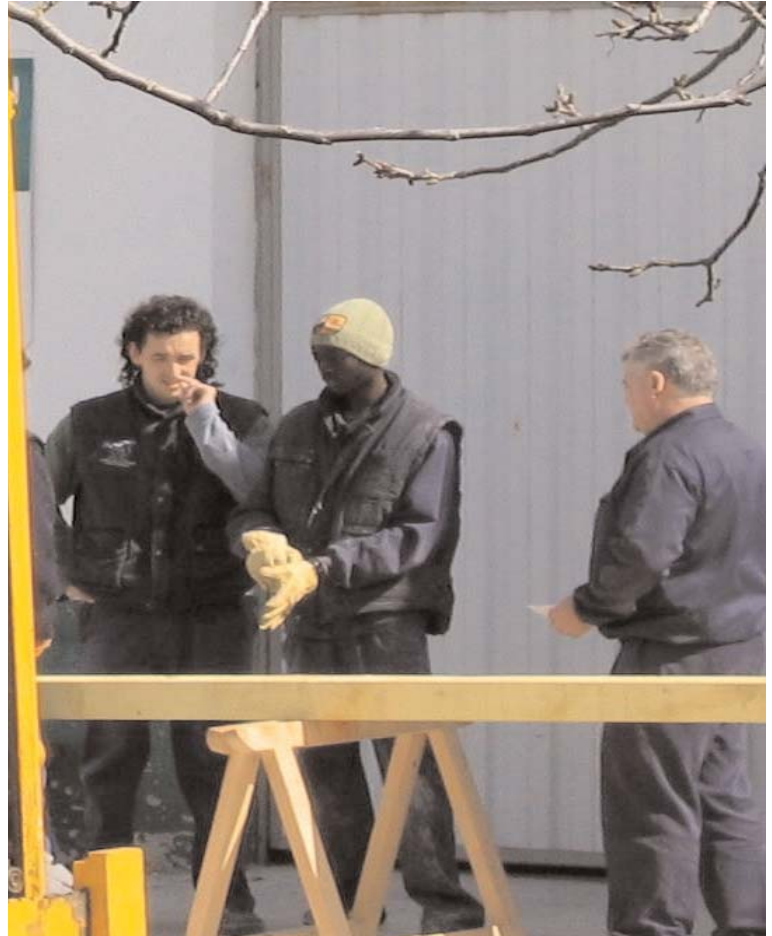
Sólo nuestra predisposición al "enamoramamiento" cultural del otro nos acerca al camino del conocimiento, al descubrimiento de los rasgos profundos que determinan su identidad y de entre los que, voluntariamente a veces e inconscientemente otras veces, algunos modelan nuestra nueva forma de ser. Visto así, nuestra propia identidad cultural es, más que una condición estática, un proceso de conformación personal que mientras nos fortalece en lo individual, nos ofrece mayores oportunidades de socialización.

La tarea educativa dentro de este contexto multicultural que pretendemos intercultural, exige unas actitudes determinadas que no sólo nos corresponde adoptar, sino además favorecer e impulsar en los alumnos: humildad para que las diferencias no sean marcadores de superioridad sino motivos de enriquecimiento; curiosidad para conocer la cultura a través de las personas y no las personas a través de la cultura; conocer sus formas de vida, su música, sus formas de organización comunitaria, su familia... y sobre todo acercarnos, compartir sentimientos, inquietudes, sueños; prudencia para preguntarnos siempre antes de valorar las razones de las que pueden partir los comportamientos que a veces nos cueste entender; predisposición para recibir de forma positiva lo nuevo, lo desconocido, aceptando con naturalidad la existencia de muchas cosas o hechos que no podemos explicar, porque hay una gran parte de realidad fuera del alcance de nuestro entendimiento.

Hace algunos años, unos indígenas mapuche asistían a una conferencia dentro de un curso de interculturalidad organizado por una universidad. Para muchos de nosotros la exposición fue brillante, llena de contenidos, muy interesante. Los mapuche me contaban: "Está bien, sí, pero es difícil entender porque no le conocemos, no sabemos quién es, no se ha presentado, no sabemos de su vida, quizá le viven los papás, acaso tiene hijos, no sabemos si sueña mucho..." En el encuentro intercultural constatamos que para una comunicación eficaz tenemos que descubrir otras claves y mostrar las nuestras, en ambos casos reflejadas en pequeñas cosas más que en grandes teorías de pensamiento, en las historia particulares de cada día, en las pequeñas experiencias de lo cotidiano.

Hoy no podemos tatatear juntos las canciones que todos aprendimos de chicos, ni revisar un único diccionario, ni fijarnos en un modelo familiar tradicional, pero **en clase tenemos un niño que envía cartas a sus abuelos, un líder que no habla mucho ni bien, varios libros de religión, un joven que se abrazaba a los árboles cuando se despidió de su país mientras palpitaban junto al suyo todos los corazones del bosque, niñas que se cuentan los sueños cada maña-**

na, una chica que orienta su cama al este, niños que juegan con la lluvia y el viento, otros que se esconden los días de tormenta, alumnos que nunca quisieron encerrar a sus animales, algunos nos saludan de mano al llegar, otros que buscan la utopía y vuelan hacia sus aspiraciones enfrentándose a las expectativas...



La razón, sin duda, se nos queda corta. **Yo prefiero disfrutarlo que entenderlo.** Marchamos hacia una escuela heterogénea, participativa, comunitaria, exigente, crítica, respetuosa, abierta a la incorporación de nuevos agentes, una escuela para la vida y para las vidas. En la maleta, además de dificultades y algunas penas, un gran proyecto educativo, pintado de emociones con todos los colores de la vida.

Aun reconociendo grandes dificultades, tenemos una tarea apasionante. Nos exige formación y compromiso. Juntos podemos diseñar nuevos escenarios. Necesitamos espacios de reflexión, de trabajo común. Somos capaces de dar respuesta a nuestras inquietudes y calidad a nuestro trabajo comprometido, vocacional y profesional. Trabajamos con el futuro, pero nuestros alumnos son también presente y hoy piden en silencio que les abramos las ventanas al mundo y les descubramos el tesoro de la diversidad, mientras en el horizonte, no sin algunas brumas, se atisba a la luz de nuevos amaneceres, una sociedad más justa y más humana.

LOS PADRES, OTRA DIVERSIDAD

Pedro Berástegui

pberaste@pnte.cfnavarra.es

Lanari ekin behar. Gizartean nahiko zabalik dagoen pertzepzioa hauxe da: Hezkuntzak ez duela funtzionatzen. Bakoitzaren erantzukizun, ahalegin eta konpromiso kuota aztertu beharko genuke, irakasleena, bai familiena, pertsonena... bai gizarte osoarena ere. Hezkuntza prozesuan tribu osoa beharrezkoa da, eta ahalik eta hoberen saiatu behar du egiten. Hori dela eta, honako hau galdetu behar diogu geure buruari: Gurasoek bere seme alaben eguneroko irakaslan hobetzeko beharrezkoa den prestakuntza, nori dagokio?

Datorren "Hezkuntza Mobilizazio" honetan, Hezkuntza Departamentuak eta Gurasoen Elkarteek hartu behar dute parte. Afera honi irtenbideren bat bilatzeko asmorekin, dagokidan kuota hartzeko eta Gurasoen Elkarte bidez Administrazioari laguntza emateko prest agertu nahi dut neure burua. Horretarako, nire ustez, eskola bakoitzean "Gurasoendako Prestakuntza tailerrak" antolatu beharra dago.

Gurasoei prestatu arte informazioa ematea dagoen pausoa aurrerapen oso garrantzitsua da eta horretan lagunduko duen prozesua atzerapenik gabe martxan jarri behar da

Se habla, incluso hasta la saciedad, de la diversidad en el aula, del tratamiento adecuado de los alumnos "diferentes", de la adecuación de la acción educativa para con los grupos e individualidades que llenan nuestras escuelas. Esos alumnos son fruto y sazón de unos padres que en muchos casos andan "desazonados", despistados en cuanto a lo que les corresponde hacer en la educación de sus hijos.

Cada uno trae un bagaje de vivencias tan diferentes y tan diversas que es ahí precisamente donde se incorpora al aula la diversidad de sus familias y sus entornos.

Se oye demasiadas veces a los tutores en las reuniones de principio de curso al explicar su programa: "ustedes ocúpense de educarlos, que yo me ocuparé de enseñarles..." Además de contener dos crasos errores, la frase contribuye al despiste total y absoluto de los padres, que pueden llegar a pensar que sólo les corresponde la educación, que lo de educar y enseñar debe ir por separado. Aunque fuera así: ¿qué es educar?, ¿cómo se hace?, ¿dónde están las instrucciones?, ¿quién expide ese carné?, ¿tiene caducidad?, ¿te lo pueden retirar?

Llegan los alumnos a la escuela como son (afortunadamente), y como están (no pueden ocultar nada). Cada uno trae un bagaje de vivencias tan diferentes y tan diversas que es ahí precisamente donde se incorpora al aula la diversidad de sus familias y sus entornos.

Es necesario también considerar el asunto de la propia diversidad de la pareja, que en no pocas ocasiones resulta desconcertante para los hijos por cuanto sus esquemas de valores y de actuaciones no tiene voluntad de corresponsabilidad sino de actuaciones aisladas sin afán de colaboración ni de compromiso hacia su criatura. Afortunadamente, la mayoría de los padres intenta ponerse de acuerdo en lo fundamental para transmitir a los hijos un mensaje coherente.

Con ese material tan rico y variado, el profesor, el colegio entero debe trabajar, según deseos comentados por los padres en múltiples ocasiones, para:

- **"Que esté a gusto en el cole"...**
Ser feliz es el primer objetivo de toda persona a la que se le pregunta por el sentido de su vida. El cariño y los buenos tratos son los ingredientes de la escuela y la familia para lograrlo.
- **"Que se acostumbre a estar con otros"...**
Convivir con otros iguales-diferentes es otra de las habilidades con las que estaría de acuerdo la diversa mayoría de padres. La convivencia basada en la estima propia y de los otros.
- **"Que aprenda muchas cosas"...**
Saber para poder aprender mucho más. Por la autonomía desde las primeras edades, hacia la responsabilidad como pauta para toda una vida.
- **"Que se prepare para lo que venga después"...**
Saber hacer en su sentido más amplio. Hacer cosas, hacer cosas por los que las necesitan,



hacer felices a los demás para ser más libres,...

Son "cuatro cosas de nada", diría el castizo. Estas cuatro cosas, que los padres expresan a su manera y los profesores transformamos en objetivos, a veces para disfrazarlas, olvidarlas y dedicarnos más a "enseñar a leer, escribir y cuentas...", son lo que habría que intentar en las escuelas. Lo que tradicionalmente realizan los profesores es bastante más fácil que la otra mitad: Educar en Valores e Involucrar a las Familias.

Es extraordinario que un Departamento de Educación se proponga equilibrar la balanza de lo que se debe trabajar en la escuela insistiendo en la Educación Emocional, Educación en Valores, Habilidades Sociales, Mejora de la Convivencia, etc. En todo ello inciden los Planes de Formación del profesorado de los últimos años, pero no es suficiente.

Es maravilloso que ese mismo Departamento de Educación haya caído en la cuenta de que hay que pasar de "Información a las Familias" (que hay que seguir haciéndolo y muy bien, por cierto), al nivel más profundo que consiste en dar "Formación a las familias".

No es fácil abordar este tema, pero intento contribuir modesta-

mente a lo que el Profesor José Antonio Marina invita en su página web ("movilización educativa"), de obligada visita para todo el que desea el cambio educativo: www.joseantoniomarina.net.

Ya no basta con quejarse. Frente a los del Equipo "Es que...", que sólo encuentran pegajos y dificultades para ponerse a la tarea, yo pretendo jugar en el equipo contrario: el Equipo "Pues yo...", en el que los que pensamos que hay que meter las manos en la masa en vez de lamentarnos de lo que no queremos, no sabemos o no podemos comenzar a hacer.

¿Qué tendríamos que hacer los padres para ir en la misma dirección y con el mismo sentido que el colegio?

Esta es la pregunta que algunos padres se hacen entre ellos, sin encontrar un destinatario en los colegios que se la conteste. Es difícil introducirse en el seno de cada persona, cada pareja, cada familia, para ayudar a delimitar estas funciones, reflexionar sobre qué suponen los hijos para nosotros, cómo cuidar su crecimiento.

Paso a esbozar varias medidas que, bien tomadas y compartidas por profesores y padres, ayudarían, en mi opinión, a centrar este apasionante tema:

- **Desprender coherencia personal** en todo momento para convencer con hechos en vez de palabras.
- **Emprender el camino de funcionar como pareja** en todo lo referente a la educación de los hijos. Se necesitan dos manos para cualquier oficio de artesano. Educar a los hijos requiere cuatro.
- **Aprender a intentar siempre la mejor comunicación posible** para dotar de calidad a lo que existe a nuestro alrededor.
- **Comprender que hay que negociar hasta la extenuación** para concluir que la verdad está en lo que resulte del consenso con los hijos en vez de la imposición paterna.
- **Sorprender siempre siendo autoridad** para transmitir la seguridad necesaria de que, incondicionalmente, hay alguien a quien le importas y por ello te niega algunas cosas.
- **Reprender cuando sea necesario para educar en la responsabilidad** evitando los ineficaces castigos que no aportan nada al crecimiento personal por ser limitadores, represores y nada motivadores.

Cada uno de los puntos anteriores lleva, en los infinitivos iniciales, el sentido de "prender" que, para mí, significa coger el timón de la balsa en la tormenta, el

¿Qué tendríamos que hacer los padres para ir en la misma dirección y con el mismo sentido que el colegio?

barro en el torno de sueños del alfarero o las tijeras de podar los rosales de la noche. Cada uno de estos apartados podría ser objeto de trabajo en un taller de formación para padres en el que la dinámica fuera interacción entre iguales.

fuera pagando...

Probablemente haya que revisar la modalidad en la que se organizan esas actividades y dar paso a "grupos de trabajo" o "talleres de padres" en los que sean ellos los protagonistas

Paso a exponer algunas de las conclusiones de los propios padres, recogidas en diversos ámbitos de formación, sabedores de que los profesores lo hacen también con sus alumnos y que ello nos beneficia a todos. Sin vocación de decálogo, pero con la ilusión de ayudar a la reflexión:

- No haga por su hijo lo que debe-puede hacer por sí solo.
- No conteste siempre a sus preguntas de forma simple para callarle. Al contrario, estimule el que siga hablando y procure que encuentre él mismo las respuestas.
- Háglele ver que la verdad, el saber, no está sólo en un lugar, en una persona. Todos tenemos algo que enseñar y aprender.
- Estimule su expresión oral, y hágalo tocando todos los temas posibles.
- Lea con él muchas veces, lea para él siempre que pueda. Hacer un lector es tan costoso como apasionante. Siempre se está a tiempo de retomar la lectura.
- Aproveche cualquier ocasión para que sus hijos jueguen con otros niños de su edad.
- Sea ejemplo de moderación en el hablar, en el consumo personal, en las compras. Controlar la impulsividad nos hace más amables.
- Sea coherente en el comportamiento cívico: rechace la zafiedad, no se salte un semáforo en rojo, no se lleve a casa un tulipán de una rotonda.
- No hable mal de ningún profesor ni del colegio. Vaya al centro y aclare con elegancia lo que le preocupe.
- No ponga otro televisor en la vida de su hijo. Ni en la cocina, ni en su habitación (en la de su hijo, ni en la de usted, claro)

Vuelvo a la idea de la diversidad de los padres que me trajo hasta estas líneas, con la voluntad de aportar mi visión de que la educación es tarea de todos, aunque soy consciente de que no nos duele a todos por igual.

Deseo terminar este texto con una referencia obligada a la gran labor que realizan las APYMAS en esta tarea de ayudar a reflexionar a los padres en estos temas. Cuánto esfuerzo y esmero en preparar ciclos de charlas, conferencias, encuentros, etc... para que la asistencia sea la que es. Qué pena que quienes más lo necesitan, no estén ocupando las sillas que con tanto esmero los componentes de la Junta de la Apyma calculan, cuentan y colocan deseando que estuvieran llenas, aunque

Probablemente haya que revisar la modalidad en la que se organizan esas actividades y dar paso a "grupos de trabajo" o "talleres de padres" en los que sean ellos los protagonistas de su preocupación, pasando de escuchar cosas bonitas, a decir cosas normales y a plantearse, en interacción con sus iguales, actuaciones ajustadas a sus preocupaciones reales. Las experiencias que hemos coordinado nos animan a seguir conspirando contra la apatía en educación.

Como hoja de ruta en esta tarea tan larga y apasionante, dejo cuatro ideas que nos pueden servir tanto a padres como a profesores:

- El **cariño**, si no se da ni se recibe, no llega a germinar ni siquiera en las cunas, entre pañales.
- La **autoestima** que no se alienta, no llega a crecer en los pupitres.
- La **responsabilidad** que no se alimenta, no se reproduce en cada banco de cada plaza.
- La **libertad** que no se practica, muere en cada otoño de tristeza.

Con todo el cariño de este alumno, padre y maestro, en la seguridad de que si alentáis en vuestros hijos-alumnos-compañeros, su autoestima, haréis ciudadanos más responsables que vivan para ser más libres.



LA ENSEÑANZA MUSICAL EN NAVARRA

Miguel Ángel Navascués

Jefe de Estudios del Conservatorio Profesional de Música Pablo Sarasate

Artikulu honetan Musika irakaskuntza Nafarroan nola dagoen antolatutik azaltzen digute. Musika eskoletatik hasita Nafarroako Goi Mailako Kontserbatoriora ailegatu arte, Miguel Angel Nabaskues-ek, ikasketa burua, Nafarroan musika irakaskuntza zein mailatan banaturik dagoen, zein diren jotzen diren tresnak, zer arlo ezberdinak ikasten dituzten musika ikasleek, musika eskola eta kontserbatorioko ikasleek topatzen dituzten arazoak zein diren, lehenbaitlehen konpondu behar diren gauzak eta abar azaltzen dizkigu.

Gurasoei prestatu arte informazioa ematea dagoen pausoa aurrerapen oso garrantzitsua da eta horretan lagunduko duen prozesua atzerapenik gabe martxan jarri behar da

La enseñanza de la Música, al igual que el resto de las enseñanzas de otras especialidades, se plantea de una forma piramidal; de manera que toda la población infantil tenga acceso a una enseñanza musical y para que, escalonadamente, los alumnos se vayan decidiendo por una enseñanza orientada profesionalmente y se llegue a la adquisición de una licenciatura que capacite para el ejercicio de la música con la suficiente garantía profesional.

El primer contacto con la música que tienen todos los niños se hace en la enseñanza obligatoria. Se trata de una formación de aptitudes: sentido del ritmo, entonación, expresión... Esta formación, desde la implantación de la LOGSE en 1.990, se imparte por profesores especialistas.

Escuelas de Música

En Navarra actualmente existen 51 escuelas que atienden a 10.000 alumnos aproximadamente. Estas escuelas son de titularidad municipal o privada y tienen un Proyecto Educativo propio y específico. La LOGSE ya definió los estudios que deben impartir las escuelas de música como estudios no conducentes a titulación. Por encima de lo que se refleje en cada Proyecto Educativo, los dos objetivos fundamentales que deben perseguir las escuelas de música son:

- 1º Ofrecer una formación práctica, dirigida a aficionados de cualquier edad
- 2º Orientar hacia estudios profesionales a quienes demuestren una especial aptitud y vocación.

Los alumnos que optan por acudir a una escuela de música recibirán una enseñanza teórica (Lenguaje Musical), práctica (Instrumento) y de conjunto. Las especialidades instrumentales que se suelen impartir en las escuelas de música son:

- instrumentos propios de las bandas de música: clarinete, saxofón, trompeta, flauta travesera y, en menor número, oboe, trombón, tuba, trompa...

- instrumentos con una raíz folklórica: acordeón, txistu, trikitixa, gaita estellesa,
- instrumentos muy conocidos como el piano, la guitarra o la percusión.

Sin embargo, hay instrumentos cuya presencia en las escuelas de música es, en algunos casos nula:

- instrumentos de cuerda: violín, viola, violonchelo y contrabajo,
- instrumentos de viento: oboe, fagot,
- otros instrumentos: arpa, flauta de pico, clave, órgano.

Los alumnos de las escuelas de música tienen dos opciones: continuar estudiando como aficionados y disfrutando de la música, o pasar al Conservatorio para estudiar la Música de forma reglada, ya orientada como una posible profesión.



Fotografía: José Antonio Vallejo.

Conservatorio Profesional de Música Pablo Sarasate

Es el único centro de la Comunidad Foral de Navarra en el que se imparte la enseñanza reglada de la Música. El titular del Centro es el Gobierno de Navarra. -Por ley, está previsto que puede haber centros privados que impartan la enseñanza reglada de la Música.

El Grado Elemental está en período de extinción en el Conservatorio Profesional de Música Pablo Sarasate. En la actualidad solamente hay alumnos en 3º y 4º curso de las especialidades instrumentales que no se imparten en las Escuelas de Música: Arpa, Flauta de Pico y Clave. Dentro de dos cursos, cuando ya se haya extinguido totalmente el Grado Elemental, se habrá cortado totalmente la afluencia de alumnos de los tres instrumentos antes citados y será peligrosamente escasa la afluencia de alumnos a instrumentos como Contrabajo, Fagot, Viola...

En el Conservatorio Profesional de Música Pablo Sarasate se imparte el Grado Medio de la enseñanza musical que se organiza en seis cursos académicos. Se atienden las siguientes especialidades instrumentales: Acordeón, Arpa, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta de Pico, Flauta travesera, Guitarra, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Txistu, Viola, Violín y Violonchelo. Además de las especialidades instrumentales se imparten otras asignaturas como: Acompañamiento, Análisis, Armonía, Coro, Historia de la Música, Lenguaje Musical, Lenguas aplicadas al Canto, Música de Cámara, Orquesta, Piano Complementario, además de las asignaturas optativas.

Actualmente están matriculados 507 alumnos en el citado Conservatorio. La distribución de alumnos por especialidades está muy desequilibrada, lo mismo que ocurre en las Escuelas de Música: siguen siendo abundantes los alumnos de ciertas especialidades instrumentales y continúan siendo escasos los alumnos de instrumentos de cuerda (sobre todo de Contrabajo y Viola), además del déficit que hay en Fagot, Oboe, Trompa... La enseñanza musical del grado medio tiene ya una orientación profesional y, por ello, un objetivo fundamental del Conservatorio es la formación de grupos instrumentales: Coro, Orquesta de Cuerda y Orquesta de Viento. Se necesita potenciar los instrumentos deficitarios para que, participando la totalidad de los alumnos, los grupos instrumentales resulten equilibrados.

En el curso anterior, han sido 38 los alumnos que han concluido los estudios de Grado Medio y, por lo

tanto, han obtenido su correspondiente Título Profesional de Grado Medio. Este título es comparable con el de Bachillerato y capacita para presentarse a la prueba de acceso a Grado Superior.

La mayor parte de los alumnos que asisten a las clases del Conservatorio Profesional de Música Pablo Sarasate tienen que compaginar dichos estudios de Música con los de ESO y de Bachillerato. Esto les supone un esfuerzo muy considerable y meritorio. Todos intentan acumular su horario lectivo en el menor número posible de días a la semana, para luego disponer de tiempo de estudio y preparación de clases, muy especialmente los alumnos que vienen de los pueblos.

Conservatorio Superior de Música de Navarra

El Conservatorio Superior de Música de Navarra constituye el último escalón de la pirámide que forma toda la enseñanza musical. Una vez superados los cuatro cursos académicos de que consta el Grado Superior, los alumnos consiguen el Título Superior de Música (en la especialidad correspondiente), equivalente a Licenciado Universitario. Para cursar las enseñanzas que se imparten en el Conservatorio Superior de Música de Navarra hay que superar una Prueba de Acceso, cuyos requisitos son los siguientes:



Fotografía: José Antonio Vallejo.

- 1.- Estar en posesión del Título de Grado Medio de enseñanzas musicales (o superar una prueba específica),
- 2.- Estar en posesión del título de Bachillerato (o superar una prueba específica),
- 3.- Superar la Prueba de Acceso a la especialidad musical correspondiente.

Además de las especialidades instrumentales que

se cursan en Grado Medio, en el Grado superior se pueden cursar: Composición, Jazz, Musicología, Pedagogía de Lenguaje y de la Educación Musical y Pedagogía de los instrumentos y el Canto. Las recientes pruebas de acceso a Grado Superior (junio 2.006) han sido superadas por 82 alumnos.

Después de analizar el panorama de la educación musical en Navarra, y a modo de conclusiones, voy a exponer los puntos que en mi opinión son fundamentales:

1) En Grado Elemental, es decir, en las Escuelas de Música, habría que arbitrar los procedimientos que se consideren más oportunos para conseguir un equilibrio de las especialidades instrumentales. De una manera especial hay que tratar el tema de los instrumentos que no se imparten en ninguna escuela: Arpa, Clave y Flauta de Pico. Si en el Grado Elemental se consiguiese el citado equilibrio, continuarían mucho más equilibrados los instrumentos en Grado Medio y Grado Superior. Así, las plantillas de los distintos conjuntos (Orquesta, Banda y Coro) se podrían parecer proporcionalmente a las plantillas profesionales.

2) En Grado Medio y Grado Superior hay un problema gravísimo de plantilla de profesores. Los dos Conservatorios que atienden los dos grados de la enseñanza musical reglada comparten plantilla por medio de profesores itinerantes. En el Conservatorio de Música de Navarra imparten clase en primer lugar los catedráticos (los únicos que están adscritos a dicho Conservatorio). En segundo lugar, los Profesores de Música y Artes Escénicas y, en tercer lugar, los profesores interinos y otros con contratos especiales. En el Conservatorio Profesional de Música Pablo Sarasate imparten clase los Profesores de Música y Artes Escénicas, que son los que están adscritos a este Conservatorio de Grado Medio, pero muchos de ellos itineran al Grado Superior. Para completar la plantilla se nombran profesores interinos. En resumen, los dos conservatorios que imparten enseñanzas musicales regladas y cuya titularidad ostenta el Gobierno de Navarra tienen una plantilla de profesores que supera el cincuenta por ciento de interinidad.

3) Otro aspecto a tener en cuenta es la cantidad de alumnos que se nos van a estudiar Grado Medio de Música a las comunidades autónomas limítrofes. Desde la Ribera de Navarra hay muchos alumnos que optan por ir a los Conservatorios de Tarazona o Calahorra; y desde la zona de Bostziriak optan por irse a Irún. Creo que merecería la pena plantear

muy en serio la creación de un Conservatorio en Tudela o su comarca.

Para los alumnos, el principal problema es el de compaginar los estudios generales (ESO y Bachillerato) con las enseñanzas musicales de Grado Medio. Este problema es mayor para los alumnos que no residen en Pamplona, por lo que supone pérdida de tiempo en los desplazamientos.

Para los alumnos, el principal problema es el de compaginar los estudios generales (ESO y Bachillerato) con las enseñanzas musicales de Grado Medio

El Gobierno de Navarra publicó en el BON de 18 de agosto del año 2.000 la Orden Foral 268/2.000 de 29 de junio, por la que se establecen las convalidaciones entre las enseñanzas regladas del Grado Medio de Música y determinadas áreas y materias optativas de la Educación Secundaria

Obligatoria. Esto ha supuesto un ligero alivio a los alumnos, pero no constituye la solución definitiva. A mi modo de entender, la solución estaría en la creación de un centro integrado donde se simultaneasen la Educación Secundaria Obligatoria y el Grado Medio de Música.

La LOGSE en su artículo 41 posibilitó la creación de estos centros en el Grado Elemental. En Pamplona, desde el curso 1.991-92, está funcionando el Centro de Enseñanzas integradas Vázquez de Mella de Grado Elemental. En su creación, el propósito fue que este centro tuviese continuidad en otro que atendiese a los alumnos en la ESO y Bachiller conjuntamente con el Grado Medio de Música; pero no pudo ser por no haber un marco legal donde encajar la Enseñanza Secundaria Obligatoria. La LOE en su artículo 47 dice textualmente:

- 1.- *Las Administraciones educativas facilitarán la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria.*
- 2.- *Con objeto de hacer efectivo lo previsto en el apartado anterior, se podrán adoptar las oportunas medidas de organización y de ordenación académica que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados.*

Ahora, pues, es el momento de completar el proyecto que se inició en el curso 1.991-92

Pamplona, 30 de junio de 2.006.

IES HUARTE, DIVERSIDAD DE LA DIVERSIDAD

Consuelo Allué (Cap Pamplona), Salomé Artajo (Orientadora IES Huarte), Antonio Lora (Jefe de Estudios IES Huarte)

Ikasketetan orain arte oso arrakasta handia izan ez duten ikasleei Huarteko BHI-an aukera berezia eskaintzen zaie. Antonio Lorak esaten duen moduan: "Ikasketetan arrakasta handia izan ez duten mutiko eta neskak aurrera eramateko lanean konprometiturik dauden irakasleen artean banaiz."

Artikulu honetan Huarteko BHI-ko aukerak eta berezitasunak agerian uzten saiatu gara.

El IES Huarte comenzó su andadura como Instituto de Formación Profesional hace 27 años. El edificio en que se enclava ha evolucionado tan rápido como los tiempos: a comienzos del siglo XX cumplía la función de reformatorio; en 1945 pasó a ser dirigido por los hermanos de La Salle y se convirtió en lugar de acogida para jóvenes; en 1980 Diputación lo convierte en Instituto de FP –en el que permanecen cinco hermanos de La Salle, que se ocupan sobre todo de la residencia para alumnos-. En sus comienzos como instituto se llamó "Nuestra Señora del Camino". Como es evidente, el nombre ha cambiado, pero no el objetivo fundamental: **"aceptar al alumno como persona, en relación a sus capacidades reales, y motivarles para que puedan seguir en el sistema escolar o bien prepararse para un primer empleo en el mundo laboral."** (Chispas 7, p.3)

Los objetivos del IES Huarte coinciden en algo con los de cualquier otro centro: formación, educación, convivencia, respeto, titulación... Sin embargo, otro objetivo lo define y lo hace diverso. Antonio Lora, actual jefe de estudios, hace referencia a él con sus palabras: **"Me encuentro entre profesores implicados en la tarea de sacar adelante a chavales y chavalas que no están muy acostumbrados a que los estudios les salgan bien."** (Chispas nº 7, p.2)

aceptar al alumno como persona, en relación a sus capacidades reales, y motivarles para que puedan seguir en el sistema escolar o bien prepararse para un primer empleo en el mundo laboral

Acoger a los alumnos diversos por su aguda incompatibilidad de caracteres con el mundo del estudio es la seña de identidad del IES Huarte. Esto queda claro simplemente con echar un vistazo a la oferta educativa del centro, en el que conviven treinta y dos profesores, alrededor de ciento cuarenta alumnos y el personal no docente:

- En los P.I.P. (Programas de Iniciación Profesional) hay siete grupos, que ofrecen diversas titulaciones. Así, Ayudante de reparación de vehículos (1º y 2º), Mantenimiento electromecá-

nico (1 año) y, para Hostelería, Ayudante de cocina y pastelería (1º y 2º) y Ayudante de restaurante y bar (1º y 2º).

- Ciclo Formativo de Grado Medio (Adaptado): Instalación y mantenimiento electromecánico de maquinaria y conducción de líneas (Adaptado para ser realizado en tres cursos: 1º, 2º y 3º)
- Secundaria Obligatoria. Ofrece tres posibilidades, diversas: UCA (un grupo), Diversificación Curricular (un grupo), Aula Puente (un grupo).

Quizá alguien, al conocer la oferta educativa del centro, se puede hacer una idea errónea del mismo. Cualquier relación con los institutos de barrios marginales que se ven en las películas,





está muy lejos de la realidad. El IES Huarte es acogedor, incluso en algunos aspectos resulta privilegiado. Para empezar, su situación. Aunque hayan construido alguna fábrica a su lado, está todavía en plena naturaleza, entre Huarte, Villava y Olaz. A su envidiable localización, se añade la excelente actitud de sus profesores y personal no docente. Es obligado reconocer la especial dedicación del profesorado, incluso se puede y debe hablar de su lucha porque estos jóvenes salgan adelante, permanezcan en el centro, no abandonen. Los docentes saben, y así intentan transmitirlo al alumnado, que el objetivo número uno es tener un certificado o título con el que poder incorporarse al mundo laboral.

Como es bien sabido, cada centro tiene sus costumbres y sus peculiaridades. Entre las del IES Huarte, se pueden mencionar varias. Desde su origen existe un servicio de residencia en el centro para los alumnos a los que, por la distancia a la que se encuentra su casa, les conviene disfrutar del alojamiento del instituto entre semana. Los alumnos que viven lejos deben optar entre quedarse en el centro a lo largo de la semana, o madrugar para usar el servicio de transporte que los lleva al "Insti". Algunos tienen que levantarse antes de

las seis de la mañana para coger el autobús que los lleva a Huarte (van desde Elizondo, Alsasua, Puente la Reina, Tafalla, etc.). Tienen que llegar puntuales para completar su jornada laboral, que comienza con la primera clase a las 8.30. Cada día tienen cinco sesiones de sesenta minutos cada una. A la semana, en total, 25 horas lectivas.

La Educación Física resulta muy adecuada para trabajar al mismo tiempo la salud y la convivencia, organizando diversas actividades vinculadas con el ejercicio físico, el ocio, el contacto con la natura-

leza y el fomento de las relaciones personales: campeonato de pelota a mano, de futbolín, de fútbol, frontenis, baloncesto, balon-volea, badminton; salidas a coger setas, paseos por el monte y en bici, etc.

Hay además otras actividades varias para hacer la vida escolar más atractiva y participativa, y para fomentar las prácticas ecológicas: pintan grafitis en la parte interior de los muros que rodean el centro, tienen contactos con energías renovables (el día de la fiesta del instituto, la txistorrada suele cocinarse mediante una "cocina de sol"), organizan un concurso de postales de Navidad. También publican una revista, llamada Chispas - generalmente un ejemplar por trimestre-, que es el Boletín Informativo del IES Huarte.

Los profesores trabajan con grupos reducidos de alumnos. Se organizan y llevan a cabo su cometido en equipos docentes (grupo de profesores que imparten clases en cada curso) que se reúnen semanalmente para analizar el progreso del mismo. Estas reuniones semanales de los profesores del grupo son una excelente oportunidad para mantener un seguimiento individualizado de cada clase y de cada alumno. Además, el diálogo con





los alumnos es constante, y fundamental la tarea de orientación que se desempeña. Resulta una buena oportunidad para orientar a los alumnos hacia el mundo laboral o reorientarlos al mundo del estudio.

Entre otras cosas por las características del alumnado, es fundamental el fomento de la convivencia. Para conseguirlo, el contacto con las familias es continuo, encaminado a fomentar y reforzar hábitos fundamentales (tan fundamentales como la asistencia a clase, tan necesarios como el respeto a los compañeros y materiales).

Hay un período de prácticas, que suelen hacer en pequeñas empresas (de menos de 10 trabajadores). En el 80 % de los casos, las empresas en las que han hecho prácticas son también las que vuelven a contratar a los alumnos, ya como trabajadores de pleno derecho.

Mari Gumer, profesora del IES Huarte desde hace

más de veinticinco años, explicaba: "Una cosa es ser un mal estudiante y otra ser mala gente. Aquí vienen desmotivados o con problemas por el estudio; pero buenas personas. [...] Cuando el estudio aburre hay que divertirse provocando y desafiando. Pero si la escuela les ofrece otra forma de desarrollar sus capacidades, reaccionan positivamente y da gusto estar cerca apoyándoles, orientándoles y motivándote con ellos. [...] nada más comenzar el curso todos los años nos vienen padres agradeciendo el cambio que notan en sus hijos. Ese cambio no está en los resultados académicos, sino en la autoestima de nuestros chicos y chicas, que en esas edades es de gran importancia. A partir de ahí puedes plantearte muchos objetivos." (*Chispas*, nº 7, p. 5).

Nos podemos despedir con las palabras que emplea Mari Gumer cada final de curso para decir, de alguna manera, "hasta la vista" a sus alumnos: "Ya sabéis, ¿eh?, a ser buenas personas y a cuidar el medio ambiente".



CAPOEIRA

Cristina Satrústegui Azpíroz.

Asesora de Enseñanzas de Régimen Especial del CAP de Pamplona

Hogeita hamar gorputz hezkuntzako irakasle, gehienak bigarren hezkuntzakoak, elkartu dira gero eta hedatuagoa baita ere gazteen artean arrakastatsuagoa den gorputz ekintza hau ikasteko asmoz: "la Capoeira", akrobazia eta dantzaz mozoraturiko borroka aintzina. Ekintza honek gorputz keinu bakoitzean adierazi eta antzezten ditu sentimenduak, emozioak eta sentsazioak..

Durante el mes de marzo de 2006 se ha desarrollado en el I.E.S. Navarro Villoslada, una actividad de formación del C.A.P. de Pamplona con este sugerente título: "Las habilidades gimnásticas en la Capoeira"

La Capoeira supone una lucha ancestral disfrazada de baile y acrobacias, que posee un lenguaje en el que cada gesto significa y representa ideas, sentimientos, emociones y sensaciones

la Capoeira como forma de socialización y liberación de estrés, todo ello en un clima agradable y de compañerismo. Según Aritz García, profesor del curso y presidente de la Asociación Capoeira Navarra, la Capoeira es un proceso de

Treinta profesores de Educación Física, mayoritariamente de secundaria, se han dado cita para aprender una disciplina corporal que cuenta con una popularidad creciente y con la aceptación de la población juvenil. La Capoeira supone una lucha ancestral disfrazada de baile y acrobacias, que posee un lenguaje en el que cada gesto significa y representa ideas, sentimientos, emociones y sensaciones. Todo ello hace de la Capoeira un interesante recurso como vehículo de los objetivos del área de Educación Física que se entroncan con los contenidos curriculares de habilidades específicas, concretamente de las gimnásticas.

Pero, además de sus posibilidades educativas, esta disciplina supone un recurso integrador, por una parte para el alumnado cuyos intereses y motivaciones están lejos del entorno académico y, por otra, para los numerosos alumnos y alumnas de origen latinoamericano, incluso africano, que encuentran esta práctica deportiva más cercana a su realidad cultural.

La Capoeira fue creada por esclavos del oeste africano en las colonias portuguesas de Nuevo Mundo. En Brasil se persiguió y castigó su práctica hasta mediados del siglo pasado, posiblemente porque en su origen trataba de camuflar, con el disfraz de una danza recreativa, su arma ofensiva y liberadora de la represión de los captores europeos.

En Navarra fue en 1998 cuando Mestre Trovoada introdujo

dimensión coreográfica desarrollado entre dos compañeros, caracterizado por la asociación de movimientos rituales ejecutados en sintonía con ritmo "ijexa", regido por el toque del berimbau, simulando intenciones de ataque, defensa, esquivas, en el que simultáneamente se exhiben habilidades, fuerza y autoconfianza, en colaboración con el compañero de juego y pretendiendo cada uno demostrar superioridad. Puede considerarse también un método de autodefensa, aunque lo más importante en ella es el juego.

Hay que añadir, finalmente, que varios profesores de los que asistieron al curso ya están aplicando este tipo de contenidos en sus clases y que las valoraciones que hacen, tanto los alumnos como los profesores, son muy satisfactorias, lo cual puede suponer un incentivo para otros y un ejemplo de prácticas educativas integradoras y exitosas.



¿POR QUÉ NO APRENDEN MÁS INGLÉS NUESTRO ALUMNOS?

M^a Jesús Arraiza Donazar
Profesora BHI Donapea

Zergatiak hain konplexuak izanik, beldur naiz ea ezinezkoa izango litzatekeen galdera honi espazio txiki honetan erantzun bat eman. Edozein modutan, aspaldi buruan daukadan leloa zuekin konpartitu nahi nuke eta lelo hau zenbait ingelesa irakasleekin mintzaturiko frustrazioa dena da: zergatik ikasleek horrenbeste urte ingelesa ikasiz eta oro har beraiek hain aurrerapauso gutxi eman?

Arrazoiak hain konplexuak direnez, beldur naiz ezinezkoa izango litzateke galdera hau erantzutea espazio txiki honetan.

Edozein modutan konpartitu nahi nuke duela asko buruan dudan run runa (leloa???) eta komentatu dudana halako frustrazioa sentitzen duten beste ingelesa irakasleekin. Nola gerta daiteke, hain beste urte ingelesa ikasiz gero, orokorrean ikasleek hain gutxi aurrerapauso ematea.

Las causas son tan complejas que me temo sería imposible responder esta pregunta en este breve espacio. De todas formas, me gustaría compartir este run run que me ronda desde hace tiempo y que vengo comentando con otros profesores de Inglés que sienten una frustración parecida. ¿Cómo es posible que nuestros alumnos de Bachillerato, después de tantos y tantos años estudiando Inglés, hayan avanzado en general tan poco?

El otro día hice esta misma reflexión a mis alumnos de diecisiete años. Les preguntaba qué les parecía lo más difícil de aprender en Inglés. ¿La gramática? Sin duda, no. La gramática inglesa es francamente fácil. ¿Comprender los textos escritos? Bueno, más difícil sí porque el vocabulario en Bachillerato tiene ya su complejidad. Pero sin duda, lo más difícil era entender y hablar. Sobre todo hablar, porque ahí se pone en marcha todo lo relativo a la fonología (pronunciación, acentuación, entonación), la fluidez y la precisión.

Si estamos convencidos de la importancia de usar el Inglés en situaciones comunicativas (independientemente del enfoque que se utilice) esto debe reflejarse en la programación

Pues, después de hacer este análisis, pregunté: ¿qué haces para mejorar tu Inglés, a qué dedicas tiempo? Evidentemente sabía la respuesta de antemano: sólo y exclusivamente a estudiar gramática. O sea, que dedican tiempo a lo más fácil y lo difícil ni lo tocan y, claro, así nos va.

Mi pregunta para los profesores es: ¿En qué medida somos responsables de que esto ocurra? ¿Es que no hacemos algo parecido en el aula dando vueltas año tras año a la voz pasiva, a las oracio-

nes condicionales y al estilo indirecto? Si todavía quedan casos en los que es así, nos urge dar un giro de 180° y mirar en otra dirección. Bien es verdad que, desde que en comunidades como Navarra, donde el alumnado puede acceder a la titulación del Grado Elemental de la Escuela de Idiomas a distancia, las cosas han mejorado notablemente para un sector importante del alumnado. Pero ¿no se podría hacer más?

Con el fin de primar el uso del idioma sobre el conocimiento del mismo, propongo algunas sugerencias de cambio -muy modestas pero al alcance de cualquier profesor- para su aplicación directa en el aula:

■ La primera es la toma de conciencia por parte del profesorado y del alumnado de lo anteriormente descrito y, consecuentemente, su **reflejo en la programación**. Si estamos convencidos de la importancia de usar el Inglés en situaciones comunicativas (independientemente del enfoque que se utilice) esto debe reflejarse en la programación:

★ Dando relevancia a la interacción oral en cada Unidad Didáctica y favoreciendo desde el principio de curso el uso del Inglés como 'classroom language'.

★ Asignando tiempos para trabajar las destrezas orales (una hora semanal, 15' al comienzo de cada clase, en desdobles-si se dispone de auxiliar de conversación, etc.)

★ Dando un peso proporcionado a lo anterior en la nota de evaluación. Si los exámenes valoran fundamentalmente estructuras gramaticales, los alumnos van a preparar sólo estructuras gramaticales. El Departamento de Inglés deberá revisar y ajustar el peso que se asigna a cada destreza en la nota final y los

instrumentos de evaluación utilizados. Las parrillas de la EOIDNA son muy útiles para este fin.

- ★ Buscando materiales que generen tareas comunicativas y/o una tarea final que modifique el sentido de la Unidad Didáctica, o creando un banco de actividades compatibles con el tema de la Unidad Didáctica que completen los déficit de los libros de texto, que quedan bastante cortos al respecto en Primero y no digamos nada en Segundo donde la Selectividad se hace omnipresente desde comienzo de curso.

Se trata, pues, de revisar lo que sin duda ya se hace en clase pero reuniéndolo de forma sistemática.

- A modo de propuestas concretas sugiero el uso de tres herramientas de fácil aplicación en el aula y/o fuera de ella. Su gran virtualidad es que todas ellas permiten, gracias a su formato, adecuarse a los diversos niveles y necesidades del alumnado:

- ★ Resulta muy interesante ir introduciendo en el aula el uso de las webquests, unidades didácticas (coherentes con un enfoque por tareas) ya elaboradas y disponibles en la red¹. Esta herramienta ya empieza a ser muy conocida entre el profesorado (no sólo de idiomas) y por ello no insisto en su descripción. En esta misma revista se publicó un

Se trata, pues, de revisar lo que sin duda ya se hace en clase pero reuniéndolo de forma sistemática.

artículo el curso pasado. Sólo quiero recordar que hay circulando en la red unidades didácticas muy buenas –clasificadas por niveles y/o materias– que conviene explorar.

Otra propuesta, esta vez para usar fundamentalmente en el aula, es utilizar los recursos de la BBC World Service en su sección 'Learning English'. Esta página web ofrece infinidad de posibilidades de explotación con diferentes niveles de dificultad. Hay multitud de actividades de las que destaco el banco de noticias dentro del apartado 'Watch and Listen' y su subapartado 'Weekenders'. Se trata de un banco de noticias de todo un año con un promedio de cuatro noticias cortas en la mayoría de los casos muy interesantes para el alumnado.

- ★ Otra propuesta interesante es 'The flatmates', unos capítulos cortitos para escuchar diálogos vivos y actuales. Van por el capítulo 57 y también tienen actividades de explotación. Se trata de explorar la página y elegir lo que más nos interesa. He sugerido estas dos porque nos permiten trabajar sistemáticamente durante todo el curso, en clase y/o en casa, ya que ambas se prolongan en el tiempo.

- ★ Por último, me parece necesario mencionar Radio Vaughan, emisora de radio bilingüe pensada para estudiantes de Inglés. Tiene estaciones en varias ciudades de España (no en Navarra) pero se puede acceder a ella a través de internet (www.vaughanradio.com). Es magnífica porque se mantienen diálogos desenfadados entre dos personas, simultáneamente en Inglés y castellano. La programación es variada y hay desde programas para princi-



¹ <http://webquest.sdsu.edu/>

se trata de ir fomentando la autonomía del alumnado, de adecuarse al ritmo y nivel de aprendizaje de cada uno. El profesor proporciona recursos, abre caminos, pero es al alumno el que decide cuándo y cómo utilizarlos en función de sus necesidades o interés

piantes hasta niveles superiores. Los acentos son diversos (británico, americano...). Esta herramienta es útil sobre todo para que la utilicen los alumnos en casa. Diez minutos diarios de escucha sin duda hará maravillas para mejorar su pronunciación, vocabulario y capacidad de entender.

Para utilizar los recursos presentados es conveniente disponer de un aula multimedia en el centro, pero no imprescindible. En el primer caso, se puede trabajar dentro del horario lectivo pero, si no es posible, se pueden mandar tareas como 'homework', porque la mayoría de alumnos tienen ordenadores en casa o en una biblioteca cercana. En cualquier caso, se trata de ir fomentando la autonomía del alumnado, de adecuarse al ritmo y nivel de aprendizaje de cada uno. El profesor proporciona recursos, abre caminos, pero es al alumno el que decide cuándo y cómo utilizarlos en función de sus necesidades o interés.

Sin embargo, además de actuaciones como las arriba descritas o de otras similares, que sin duda ya aplica la mayor parte del profesorado de idiomas, conviene realizar una reflexión de mayor calado sobre por dónde va hoy la enseñanza de las lenguas extranjeras en Europa, y ello pasa ineludiblemente por analizar un documento de máxima relevancia en el momento actual, el **Marco**

su contenido es de tal calado y envergadura que su conocimiento se hace imprescindible para cualquier persona o entidad vinculada a la enseñanza de idiomas

Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. No se trata de explicar aquí su contenido, pero sí de decir que responde a un proyecto clave del Consejo de Europa para unificar directrices sobre la enseñanza-aprendizaje de idiomas en Europa, en el que han participado lingüistas y pedagogos europeos durante más de diez años. El documento en versión española se puede bajar de la página del Instituto Cervantes (PDF 3695 kb) o conseguirlo en versión inglesa (*Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, editorial Cambridge University Press). Es un documento denso y com-

plejo, pero su contenido es de tal calado y envergadura que su conocimiento se hace imprescindible para cualquier persona o entidad vinculada a la enseñanza de idiomas. En él se explica el porqué de la necesidad de un enfoque común en Europa (un 'action-oriented approach' en lo relativo a la enseñanza de idiomas), y se establecen unos niveles comunes de referencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2), de tal manera que en la hipotética situación de que coincidieran un profesor alemán, un francés y un español y hablaran de que tal persona tiene un nivel C1 o A2, todos sabrían que hablaban de un nivel avanzado y principiante respectivamente.

A pesar de que en estos dos años pasados se están haciendo algunos esfuerzos divulgadores, el profesorado de Secundaria en Navarra no es conocedor de forma generalizada de dicho proyecto. No ocurre lo mismo con las escuelas oficiales de idiomas que están trabajando seriamente el documento (por ejemplo con las escalas descriptivas de niveles lingüístico). A mi modo de ver, la **administración educativa** debe asumir urgentemente ésta tarea en la Enseñanza Secundaria Obligatoria en lo que respecta a tres ámbitos:

- ★ El relativo a diseños curriculares, adaptándolos a la nueva propuesta, como ya se está haciendo en la mayoría de países de nuestro entorno.
- ★ El de la formación del profesorado, ofertando las modalidades formativas oportunas para su difusión generalizada entre el profesorado.
- ★ El de la Inspección Educativa, en lo relativo a su implementación y seguimiento en los centros.

Evidentemente, no todo corresponde sólo a la administración. Las editoriales tienen tarea adaptando los nuevos libros de texto, y los profesores tenemos la nuestra en el aula. Lo que está claro es que algo se tiene que ir moviendo en los distintos ámbitos educativos si queremos que nuestros esfuerzos –que sin duda son muchos– den mejores frutos.



En azul oscuro países con inglés como idioma principal. En azul celeste inglés como idioma secundario.

Imagen procedente del fondo de Wikimedia - Autor Iamvered

HIZKUNTZA TRATAERA BATERATUA. HEGOALDE IKASTOLA (IRUÑA)

Aitor Etxarte Berezibar
Hegoalde Ikastolako zuzendairia

En las siguientes líneas, queremos dar a conocer las reflexiones que hemos realizado en torno a las tres lenguas en las que trabajamos en el centro. Siendo ésta una iniciativa que ya está en marcha, es nuestro deseo dar a conocer el camino realizado hasta ahora.

Durante estos cursos, en todos los ciclos del centro ha surgido y se ha reforzado una cultura para estructurar y conformar material didáctico: todo el desarrollo de textos concretos, examen de los materiales complementarios o la secuencia didáctica del texto a lo largo del ciclo.



Ondorengo lerroetan ikastolan lantzen ditugun hiru hizkuntzen artean egin dugun hausnarketaren metodologiaren berri eman nahi dugu. Abian dagoen asmoa izanik, egindako bidea erakutsi nahi dugu ezer baino gehiago.

Gainerakoaren berri gehiago edukitzeko, jar zaitez gurekin harremanetan.

1. HTB: HASIERAKO ERABAKIAK.

Egitasmoaren sorrera.

Gure ikastetxea 1977-78. ikasturtean sortu zen. Hegoalde Iruñeko Udal ikastola izan ginen urte luzeetan eta egun Hegoalde Ikastola gara. Orduetik hona irakaslearen talde esanguratsua finkoa izan da eta bertan lanean aritu gara, sortutako proiektu guztiei iraunkortasuna emanez. Elkarrekin lan egiteko ohitura garatu dugu eta hezkuntzaren berrikuntza ezberdinetan proiektu anitzak gauzatu ditugu ikastetxearen historian. Nafarroako ikastetxe publiko gehienak bezala, Haur eta Lehen Hezkuntzako ikastetxea da Hegoalde, beraz, ikasleak 3-12 urteko tartea egiten dute gurean. Sorreratik euskarazko eredu landu dugu eta horretan jarraitu dugu Iruñeko Arrosadia auzoan, bertakoak izanik gure ikasle gehienak.

Azken ikasturteetan ikastolan urteroko formazio planetan toki berezia egin diogu Hizkuntzen inguruko hausnarketari. Horrela, ILZ-ek, bereziki, antolatu dituen Mintegi eta Ikastaroetan aktiboki

parte hartu dugu. Urteetako formazio teoriko-praktikoetan erabakigarriak izan dira Miriam Nemirosky, Joaquim Dolz, Uri Ruiz edo eta Matilde Sainzen gidaritzan egindako jardunak. Ikuspuntu osagarriak edukita ere, aurreko aditu guztiek oinarritzko asmo profesionala komunikatu digute: hizkuntzen balio funtzionala.

Ikasturte hauetan ikastetxeko ziklo guztietan material didaktikoak egituratzeko kultura sortu eta indartu da: testu zehatzen garapen osoak, osagarriak diren materialen azterketa edo ziklo barneko testuen sekuentzia didaktikoak.

Gauzak horrela, 2001-2002 ikasturtean agerian zegoen egoera hau zen:

- Hizkuntza (euskaraz eta gaztelaniaz) lantzeko sekuentzia eta baliabide asko eginak genituen eta erabiltzen ziren, beti ere testualitatearen ikuspuntutik.
- Ekoizpena zikloetan zuen aztergune nagusia eta testu guztien alderaketa bertikalen premia zegoen, ziklo batetik besterako testuen arteko harremanak landu gabe zirelako.
- Ordura arte hizkuntza bakoitzak bere garapen propio zuenez, sarritan ez zen egokia testuen lotura hiru hizkuntzetan

Hizkuntzen Mintegi ezberdinetatik Hizkuntza Mintegira.

Behar ziren berrikuntzak gauzatzeko ezinbestekoa zen, besteak beste, hiru Mintegi zirenak (euskara, gaztelania, ingelesa) bakarra bihurtu eta helburu hauekin abiatu genuen:

- ikastetxean lantzen diren hiru hizkuntzen eremu komunei buruz hausnartu,
- eremu komunetan trataera bateratua lantzen duten praktikak adostu,
- irakaskuntza praktika orok hizkuntzen lanketa-rekin bat etortzeko eztabaidatu.

Hasierako azterketa

Mintegiak bere lana abiatu zuen ikastetxean zegoen egoeraren azterketa eginez. Horretarako hiru eremu ezberdinetan banatu ziren gure errealitatea islatzen zuten ikuspuntuak: hezkuntza komunitatean hizkuntzaren lanean adostasuna lortzen zituztenak, adostasuna lortzen zuten ezaugarriak baina gauzatzeko arazoak suposatzen zituztenak eta zalantza sortzen zuten zenbait hizkuntza arazo.

Hiru eremu hauetako formulazioak modu argi eta trinkoan idatzi genituen. Hor agertzen zen guztiontzat komuna zen oinarria hizkuntzen didaktikan: zer zen eraginkorra, zer interesgarria eta zer zalantzakorra.

2. PROIEKTUAREN DEFINIZIOA

2002-2003 ikasturtean Hizkuntza Mintegian eztabaida zuzenduta egin genuen mintegikide guztien artean oinarritzeko irizpideak komunean jartzeko.

Lanak ezaugarri hauek izan ditu:

- Vademecum publikoa osatu dugu (HTB gaia lantzen duten artikulua teoriko eta esperientzia esanguratsuekin) irakasle guztiei zabalik.
- Materialak gure esku eta aholkularien bidez osatu ditugu.
- Materialak gaia edo eta ikuspuntua kontutan hartuz multzokatu dira.
- Eztabaida egin da Mintegien bileretan, alde aurretik hautatu diren Vademecumeko materialekin.
- Ondoren, material gehiago txertatu ditugu, vademecuma etengabe gaurkotzeko asmo lagungarriaz jaino zelako.

Aurrerago aipatu dugun bezala, ikastolan ikuspuntu diskurtsiboa lantzen ari ginen azterketa teoriko-praktikoen bidez. Urteetan



formazioa jasotzerakoan koherentzia hautatu dugun ildoak testuala izan da, alde batetik, eta ikastetxean sortu edo eta egokitu ditugun materialak ere bide beretik jo dute. Beraz, HTBaren definizio orokorra egitekoan gutxieneko adostasuna formulatzerakoan ez dira arazo gehiegi agertu. Gauzak horrela, urrats honetan trataera bateratua oinarritzeko hogeita lau baieztapen orokorrak egin dira. Horiek izango dira ondorengo garapen guztietan erreferenteak.

3. TESTUEN MAPA OROKORRAK

Aurreko oinarriak adostu ondoren, 2002-2003 ikasturtean ikastolan lantzen ziren testu guztien mapa egiteari ekin genion. Lan luze eta konplexu honek helburu hauek izan ditu:

- Irakasle guztiek ikastolan lantzen diren testu guztien berri eduki, irakasle bakoitzak duen ikuspuntu zehatza gaituz (normalean zikloari dagokiona).
- Hizkuntza ezberdinetan lantzen diren testuen egoera ezaugu.
- Erabiltzen diren material eta sekuentzia guztiak (kanpotik jaso direnak, ikastolan moldatu direnak, erabat berri sortu direnak) jaso.
- Maila guztietan lantzen diren

testuak agertu.

- Ikastolan lantzen diren hiru hizkuntzetako testuen berri eman.
- Zenbait testuetan trataera globalizatua lantzen denez horren aipamena egin.
- Testuen kategorizazioa egitekoan irizpide malgu erabili.

2003-2004 ikasturtean aurreko urtean egindako testu guztien mapa zabala aztertzen da. Berrikusketak honetara xede hauek bete nahi ditu

- Testu tipologia bateratu egiten da, aurreko mapak zituen gabeziak gaituz, J. Doltzen proposamena jarraituz.
- Aurreko tipologiari Deskribapena gehitu egiten zaio, arrazoi praktikoak direlako.
- Hizkuntza ezberdinetan aurreko urtean sortu diren aldaketak txertatu egiten dira zegoena gaurkotuz.
- Mapa honetan bi atal bereizten dira:
 - * Testuen laburpena: bertan agertzen dira era sinoptikoan honako ezaugarriak:
 - Diskurtso tipak: Narrazioa, Kontaketa, Ar-

gudioa, Azalpena, Deskribapena

- Testuak: aurreko bakoitzaren baitan lantzen diren testuak.
- Sekuentzia: Testuak zein zikloetan lantzen diren eta zein sekuentzian.

* Testuen fitxa: testu mota bakoitzari lotua deskribapen orokorra egiten da honako ezaugarriekin:

- Diskurtsoa, testua, zikloa, izenburua
- Edukiak: testu horren ezagutza azkarra eta laburbildua emateko
- Ahoz-idatziz: lantzen den
- Hizkuntzak: zein hizkuntzetan lantzen den (euskara, ingelesa, gaztelania)
- Sekuentzia: noiz lantzen den eta zein sekuentzian

2004-2005. ikasturtean Testuen mapa osoa hirugarren aldiz aztertzerakoan hainbat moldaketa egin ziren testuen aurreko tipologia errespetatuz. Praktikotasuna kontutan hartuz hainbat testu multzokatu dira eta hortik aurrera azterketa egiterakoan era horretan baloratzen dira. Programatzerakoan edo eta azterketa bertikalak egiteko aurretik bereizten genituen testu kantitatea handiegia suertatzen zen.

4. TESTUEN AZTERKETA

Hirugarren aldiz testu guztien mapa orokorra egin ondoren, testu bakoitzaren azterketa gauzatzeko eredu adostu genuen. Aurretik guk sortu edo egokitutako testuetan oinarriturik, ondoren dagoen txantiloia erabiltzen ari gara azterketa gauzatzeko.

Txantiloia bakoitzak azaltzen du:

- Generoa
- Kontestua : zertarako, nori, non, nork, noiz
- Koherentzia: testu eta kontestuaren artean
- Eduki tematikoa: informazioa eta ezagutzak jaso, aukeratu eta erabili. Gaiarekiko hiztegia, testua eta egoera
- Egitura: testuaren atalak
- Antolatzaileak: testuaren antolatzaileak, komunztadurak, anforak, puntuazioa.
- Sintaxia: morfologia, esaldien erabilpena, egiturak, puntuazioa
- Ortografia : gaia, gaiarekiko hiztegia, unitate linguistikoa.

Tresna honek eztabaida ezberdinak gauzatzeko oinarria da:

- Testu bera hiru hizkuntzetan programatzeko.
- Egindako programazioetan diren arazoak identifikatzeko.
- Programazioetako hutsuneak islatzeko eta osatzeko.
- Hizkuntzen arteko sekuentziak berrikusteko.
- Ebaluaketa era bateratuan planifikatzeko.

5. HEMENDIK AURRERAKO LANA.

Jarritako lanak bide orokor hauek ditu:

- * Lantzen diren testu guztien azterketa bertikala egiten jarraitu, sekuentzia guztiaren garapena eginez. Jokaera honek aukera emango digu testu kopurua murrizteko, lantzen dugun kopurua handia delako, eta sekuentziak osatzeko.
- * Testu guztiak berraztertu estruktura bera emateko. Urteetan zehar landu edo osatu diren testuak dira eta guztietan kontutan hartzekoak diren balizko ezaugarri guztiak agertu behar dira.
- * Ebaluaketaren zenbait eremu lantzen hasi: ziklo bukaerakoa bereziki. Gainerako esparruetan zikloetan dagoen tradizioa eta kultura anitza da. Komenigarri baloratu da orain arte landu ez dugun ziklo bukaerakoari ekitea.

Aurrekoak suposatzen du lana datozen urteetarako modu honetan antolatu dela:

- * Testuen estruktura Mintegian garatuko da eta adostu ondoren eginak ditugun testuak egokituko ditugu.
- * Testu guztien azterketa bertikala egingo da, hasieran zikloetan eta Mintegian gero.(Ipuina / Deskribapena izan ziren landutako lehendabiziko biak).
- * Ziklo bukaerako ebaluaketa diseinatu eta frogatuko da beti ere modu kontestualean eginez.

6. AZKENAK.

Gure tradizioari atxikimendua erakutsiz, ikastetxean kultura profesional sortzailea eta autonomia bultzatzeko asmoa eduki dugu HTBren proiektua gauzatzeko asmoa. Lanak hizkuntzen trataera bateratua du helburu baina, aurrekoarekin lotuz, irakasle taldearen protagonismoa azpimarratuz. Hau ez da lan talde trinko batek sortutako asmo baten aplikapenez garatzeko proiektua. Irakasle sortzailearen alde egiten dugu, lan taldean aritzeko prest dagoena, formazioa eta hausnarketa praktika komunarekin lotzen dakiena.

Ikastetxerako kutuna den egitasmo batek bakarrik sor dezake ilusioa, praktikak hobetzeko aukera ematen duelako, eztabaida bideratzeko tresna delako. Erronka profesionalak gure gatz eta piperri diren neurrian lan interesgarri, berritzaile eta sortzailea egiten ari garela sentituko dugu. Hori ezinbestekoa da gure ogibidean.

Iruñean, 2006ko ekainean

Lourdes Escribano Galán
Profesora del IES Ibaialde

Lourdes Escribano Galanek, katedradun eta Natur Zientzia eta Biologia-n lizentziatua, Ibaialde BHI-an irakaslea dena, bere hezkuntz-berrikuntza proiektua aurkesten du. Mugarik Gabeko Zientziak Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako Lehenengo Kurtzorako Natur Zientziak lantzekoa da, ikaslegoaren Aniztasuna Trataerarako materiala hain zuzen ere. Proposatzen duen metodologia oso malgua da, aniztasunari eta laguntza taldeetan suertatu daitekeen hainbeste egoera pertsonalei egokitzen den lana.

El profesorado que atiende las aulas de desdoble de Primero de Secundaria encuentra en su alumnado un mosaico de actitudes y necesidades de aprendizaje, que debe acoplar en un mismo espacio-tiempo, y en muchos casos sin tener la formación necesaria ni poder acceder a materiales de aula que le faciliten el proceso. Es muy fácil caer en el fatalismo de "con algunos no hay nada que hacer", que tantas veces experimentamos.

El aula es un mosaico de "diversidades":

La diversidad de quienes necesitan una ayuda para alcanzar los contenidos mínimos.

La diversidad de quienes arrastran durante largo tiempo una situación de fracaso continuo en el aula (por dificultades de aprendizaje, escolarización irregular, falta de atención...) que lleva a algunos alumnos y alumnas a una desmotivación total por todo lo académico, creando lagunas cada vez más difíciles de superar. Llevan tanto tiempo recibiendo calificaciones negativas que su postura automática es "me da igual" y "puestos a no hacer nada, en algo me tendré que entretener".

La diversidad del alumnado extranjero de habla castellana, que debe adaptarse a los niveles y ritmos de nuestro sistema educativo, así como a las propias dificultades añadidas por las diferencias culturales y del propio lenguaje.

La diversidad de niñas y niños de doce o trece años que procedentes de países tan alejados en idioma, costumbres, cultura..., deben enfrentarse a un idioma diferente, a largos periodos diarios de permanencia en un aula, a leer y escribir con una grafía distinta, o simplemente a aprender a leer y escribir por primera vez, saltando por encima de la década de escolarización que hubieran tenido de haber nacido aquí.

En las editoriales, Centros de Recursos, e incluso en Internet, hay mucho escrito teórico sobre adaptaciones curriculares y enseñanza personalizada, pero es más difícil encontrar materiales que proporcionen recursos aplicables a la realidad diaria de estas aulas.

De aquí nace la idea de realizar el Proyecto Ciencias sin fronteras, para la creación de materiales de aplicación directa en el aula, que faciliten la atención personalizada de la variedad de alumnado de las aulas de refuerzo de Ciencias Naturales de Primero de

CIENCIAS SIN FRONTERAS Lourdes Escribano Galán

U. D. ANIMALES, ANIMALES, ANIMALES

CUADERNO DE ESTUDIAR

Adaptación curricular

Ciencias naturales 1º ESO Nivel a

ESO, en un mismo espacio-tiempo.

Se trata de partir de los temas más concretos, próximos y motivadores para la mayoría del alumnado con dificultades de aprendizaje (los animales), e ir avanzando con temas con un grado creciente de complejidad, dejando para la última evaluación los de mayor grado de abstracción (la materia)

Se proponen técnicas variadas para mantener la atención y desarrollar mayor diversidad de capacidades. Las del principio más manipulativas para motivar al alumnado más reacio y muchas de ellas elegidas para cubrir simultáneamente objetivos del ámbito lingüístico y de comprensión lectora, y del ámbi-

to propio de las ciencias.

Cada Actividad está programada según 3 niveles de menor a mayor grado de aproximación a los contenidos mínimos del curso: a, b, c. Dichos niveles serán flexibles y adaptables a las capacidades e intereses de cada persona. (Una persona puede estar en el nivel a, y pasar al b en una actividad concreta para la que tiene un interés o habilidad especial)

En el progreso del curso se tratará de subir de nivel al alumnado que lo permita, siempre con la prudencia de no sobrepasar su capacidad de éxito al punto de que pierda la motivación por el trabajo.

La técnica didáctica más utilizada

es la de completar textos, con las pistas necesarias a cada nivel para que se haga el esfuerzo suficiente para la comprensión del texto propuesto, a la vez que facilitando el resultado para mantener el interés a través del éxito. Es importante que se sientan capaces de realizar la mayor parte de lo que se les propone. Eso les potencia el interés en seguir trabajando, mientras aplican y adquieren vocabulario y nuevos conocimientos.

Siempre sin olvidar que, desde las ciencias, como desde cualquier área, y desde cualquier tema, se puede y debe educar en los diferentes temas transversales que constituyen la esencia de una educación integral.

IV. Nombres científicos:

La mayoría de los nombres científicos proceden del griego y del latín.

1. Completa las frases:

➡ **Zoo** significa **animal**.

Ejemplos: zoológico: Es un lugar con a.....
Zoología: Ciencia que estudia los

➡ **Pluri** significa **varios** o **muchos**.

Ejemplos: Pluriempleo: Tener m..... em.....
Plural: que representa v..... cosas.
Pluricelular que tiene m..... células.

➡ **Podo** significa **pata**.

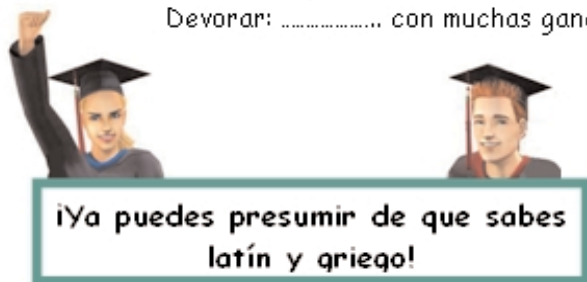
Ejemplos: Miriápodo: que tiene mil
Cuadrúpedo: animal con 4
Bípedo: que tiene 2
Ápodo: Sin

➡ **Artro** significa **articulación**.

Ejemplos: Artrosis o artritis: Enfermedades de las
Artrópodo: que tienen p.....

➡ **Voros** significa **comer**.

Ejemplos: Carnívoro: que c..... carne de animales.
Herbívoro: que Plan.....
Omnívoro: que a..... y pl.....
Devorar: con muchas ganas.



BLOGS, WEBLOGS O BITÁCORAS EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

Vicky Zenotz Iragi
Asesora de Lenguas Extranjera

Hizkuntzak ikasten eta irakasterakoan blogak oso tresna erabilgarriak dira. Haiei esker, interesa eta maila desberdinak dituzten ikasleak tratatzea posiblea da. Nork kudeatzen duenaren arabera, ikasgeletan hiru mota bloga daude: irakaslearena, taldearena eta ikaslearena. Aplikazio didaktikoaren arabera hauexek bereiz ditzakegu: aulario birtual bat bezala, irakaslearena; egunerokoak idazteko ikaslearena; eta eztabaidak eta elkarlana egiteko taldearena. Blogen abantaila nagusia hauxe da: blogak erraztasun handiz sortzen dira.

Los blogs, weblogs o bitácoras en el aula de idiomas son otro instrumento muy útil para atender a la diversidad de alumnos tanto en el aula como fuera de ella.

Ya hace algún tiempo que escuchamos estos términos con los que algunos estaréis muy familiarizados en contextos muy diversos, pero que a otros os serán más ajenos. Los términos *blog* y *weblog* son utilizados por la mayor parte de los autores como sinónimos y lo cierto es que el uso de estos anglicismos es frecuente, quizás sea porque su traducción bitácora o cuaderno de bitácora parece evocar azarosos viajes por los mares del sur en lugar de ubicarnos en nuestro mar actual, la red de redes.

Según Aaron Campbell, en la enseñanza de lenguas se pueden diferenciar tres tipos de blog el blog del profesor, el blog del aula y el blog del alumno

En realidad, el concepto detrás de todas estas expresiones es una especie de diario *on-line* en el que uno expresa lo que desee. Por ello puede ser considerado como una tribuna de oradores, un "Speakers' Corner" de nuestro Hyde Park particular. Es similar a una página web en la que los contenidos se actualizan con mucha frecuencia y, además, se asemeja a un foro, ya que permite también la intervención de otras personas. Es por ello que existen numerosos *blogs* sobre temas políticos, sociales... y también educativos.

Tipos de blog y sus posibles aplicaciones en la enseñanza de lenguas

Según Aaron Campbell¹, en la enseñanza de lenguas se pueden diferenciar tres tipos de *blog* el *blog del profesor*, el *blog del aula* y el *blog del alumno*, dependiendo de que lo gestionen el profesor, el profesor y los alumnos o cada uno de los

alumnos.

El blog del profesor puede constar de una parte más fija donde aparezcan las informaciones menos cambiantes, como el programa, los criterios de evaluación, los criterios de calificación, e incluso las horas de visita... Esto puede realizarse bien sea de forma explícita o mediante enlaces a archivos. Podrá constar también de otra parte más dinámica donde aparezca información sobre las tareas que se han de realizar, así como artículos y opiniones diversas. Puede usarse igualmente como un canal para hacer llegar a los alumnos cualquier tipo de materiales o consejos y enlaces a páginas web de su interés. Además, los alumnos pueden enviar sus comentarios sobre las cuestiones que proponga el profesor.

El blog del aula es el escenario ideal para la interacción entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor. Se trata de un espacio abierto donde los alumnos pueden discutir distintas cuestiones, tanto dentro como fuera del aula. Todos proponen temas y todos los comentan. Las posibles aplicaciones incluyen desde debates sobre cualquier cuestión, a artículos conjuntos e incluso periódicos escolares. De igual manera, es muy adecuado para cualquier tipo de proyecto o trabajo en grupo, ya que la posibilidad de colaborar más allá del aula puede darse incluso sin la presencia física de los compañeros. Cabe señalar que en los proyectos, además de la expresión escrita, se desarrolla así mismo la capacidad de investigación, generalmente en la propia red.

El blog del aula es el escenario ideal para la interacción entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor. Se trata de un espacio abierto donde los alumnos pueden discutir distintas cuestiones, tanto dentro como fuera del aula

Se denomina *blog del alumno* cuando cada alumno

¹ En 'Weblogs for use with ESL classes' Campbell AP (2003) <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>

crea su propio *blog*. Se suele aconsejar dedicar un tiempo en el aula de informática a hacerlo y que sea el profesor quien controle el proceso y dé a los *blogs* de los alumnos nombres y claves predeterminadas por él. Este tipo de bitácora es la que permite una mayor autonomía al alumno, ya que él es el autor y editor de un espacio propio en el que tanto el profesor como sus compañeros o incluso otras personas pueden intervenir.

Las aplicaciones en este caso incluyen, obviamente, los diarios de aprendizaje, un asunto al que muchos de nuestros libros de texto hacen un guiño al final de cada unidad, pero que permite un desarrollo mucho más serio y constante. De igual modo podrían usarse para cualquier otro tipo de narración episódica, como diarios de viajes o diarios de personajes reales o inventados en diversas situaciones.

Otra aplicación muy obvia es la de los "Portfolios", y no me refiero al PEL en particular, sino a los cursos en que el resultado final es un *Portfolio* del alumno con todos los materiales que ha creado revisados y comentados. En este caso hay otro aliado, porque además los materiales son publicados y pueden ser leídos y comentados por otros compañeros.

Algunas actividades como la entrega y corrección de trabajos y redacciones tendría cabida en cualquiera de los tres tipos, y el uso de las bitácoras para estos fines resulta especialmente adecuado porque se pueden crear pequeños códigos, más o menos sofisticados, que hagan referencia a los distintos tipos de errores e incluso añadir comentarios claros, en vez de esas anotaciones ilegibles a las que muchos les tenemos acostumbrados. Evidentemente, también en cualquiera de los tres puede desarrollarse no sólo expresión escrita, sino la comprensión. En este sentido cabe señalar que el hábito de lectura en red está muy ligado al logro de objetivos concretos y lleva al desarrollo de técnicas de lectura rápida. Además la inclusión de sonido permite la práctica de la comprensión oral.

Se podría añadir también otro tipo de *blog*, aquel que puede ser en sí mismo contenido, y me refiero al uso de bitácoras reales. Por citar sólo un par de ejemplos, si se está trabajando la autobiografía o la biografía, el *blog* de una persona famosa o interesante puede ser material de lectura. Del mismo modo, las bitácoras de discusión de temas actuales pueden usarse para contextualizar tanto ejercicios de lectura como de comprensión oral o para motivar discusiones en clase.

Ventajas y desventajas

Además de la posibilidad de llevar a cabo las aplicaciones citadas en el apartado anterior, la gran ventaja de las bitácoras es lo tremendamente sen-

cilla que resulta su creación y actualización por parte del autor, así como la intervención por parte de otras personas. No es necesario hacer ningún curso de páginas web, ni estar familiarizado con Mozilla u otros navegadores cibernéticos. Aunque uno sea tan poco hábil como quien suscribe y ni siquiera tenga banda ancha, se entra en <http://blogger.com> y en unos quince minutos ya puede publicar su propia bitácora. El proceso es muy simple, ya que únicamente hay que completar una plantilla muy básica, que en cualquier momento podrá ser modificada y mejorada. Además se pueden subir archivos, publicar imágenes (normalmente usando Flickr) y añadir cualquier hipervínculo. Aunque la oferta es muy variada, cito blogger porque es gratuito y porque permite la gestión de grupos, que es fundamental en el caso de los *blogs del alumno*, <http://www.blogak.com/>. Se puede disponer también de software libre, como ocurre en la nueva versión de Moodle 1.6 .

Dejando las cuestiones técnicas a un lado, tratemos de buscar otras razones para usar las bitácoras. La profesora Betina von Staa² señala que, además de ser divertidas, aproximan al profesor a sus alumnos, favorecen la reflexión y conectan al profesor al mundo actual. Destaca también que sirven para ampliar el aula, más allá de la hora de



Los tres pasos para crear un "blog"

clase, permiten el intercambio de experiencias y, al ser una publicación, nos exponen a otros lectores.

Por mi parte añadiría que es **un instrumento que resulta muy útil en los grupos con niveles diversos, ya que facilita tanto la propuesta de actividades distintas como su realización por parte de los alumnos y además permite diferentes tiempos de ejecución de tareas. Cabe subrayar que en el caso de los blogs del alumno la atención llega a ser totalmente individualizada.**

La bitácora es también muy útil en otro tipo de diferencias, me refiero a los distintos estilos de aprendizaje, que están parcialmente relacionados con los distintos canales por los que llega el *input*. En este caso, al ser materiales multimedia, la variedad está garantizada. Otro tipo de diversidad

² En, *Sete motivos para um professor criar um blog* Von Staa Betina (2005) http://www.educacional.com.br/articulistas/betina_bd.asp?codtexto=636

es la cuestión de los caracteres y, en particular, de la timidez, que dificulta la libre expresión de algunos alumnos en el aula. A este respecto, son numerosas las sorpresas agradables que uno se lleva al ver la fuerza y constancia de las intervenciones de algunos de los más tímidos.

Un último aspecto positivo es la pericia que adquieren los alumnos usando las nuevas tecnologías. A pesar de que el *blog* es en sí sencillo, se puede complicar y además se potencia la búsqueda de materiales en red, así como la necesaria capacidad de selección de los mismos. Tenemos la sensación de que los alumnos saben todo en el tema de las nuevas tecnologías, pero muchas veces su práctica se concentra en acciones muy concretas -como ejemplo sirva la constatación de que algunos universitarios actuales no saben realizar una tarea tan necesaria como enviar un archivo adjunto-.

En cuanto a lo negativo de las bitácoras, a nadie se le escapa que algunas modalidades de *blog*, en particular los *blogs del alumno* pueden suponer mucho trabajo de revisión y corrección. Por otro lado, el que se puedan hacer comentarios a lo que otros compañeros escriben es un arma de doble filo, ya que cuando los comentarios se vuelven críticas pueden llevar al desánimo, aunque también a la reflexión.

Otra cuestión importante relativa a la especificidad del tipo de destrezas que se desarrollan es que, si bien se impulsan las habilidades de lectura rápida, esto puede ser también un problema, ya que puede limitar a los alumnos a lecturas muy superficiales. Así mismo, la expresión escrita en ocasiones puede también ser de muy dudosa calidad. En este sentido se podría argumentar que, en el contexto de las discusiones a través de una bitácora, el registro no es realmente la lengua escrita formal, sino una especie de lengua hablada por escrito.

Algunas prácticas de aula

Cuando uno intenta encontrar ejemplos de buenas prácticas, un punto importante a tener en cuenta es que a diferencia de las páginas web de aprendizaje de idiomas, que suelen ser públicas: los *blogs* que un profesor crea para usar con sus alumnos o los que los propios alumnos puedan crear en la mayoría de los casos tienen un acceso restringido a los usuarios. Por esta razón la muestra de buenas prácticas educativas en este contexto ofrece ciertas dificultades.

Un ejemplo de *blog del profesor* muy completo es el de Mr Hattais en Canadá: <http://englisheiffel.over-blog.net/>. Se trata también de un curso de inglés para alumnos francófonos de enseñanza secundaria.

En cuanto a los *blogs de aula* y los *blogs de los*

alumnos, merece la pena destacar el de Bárbara Dieu, ya que, aunque sus alumnos son universitarios, se pueden extraer muchas ideas: <http://bee-online2.blogspot.com/>. Otro es el de Isabel Pérez con los alumnos de 4º de ESO de un Instituto de Málaga: <http://albenizschool.blogspot.com/>. También cabe mencionar el de A.Valero, en el que se describe su uso como una herramienta muy útil en una experiencia de intercambio con alumnos de otros países: <http://fresno.cnice.mecd.es/~avaler3/?id=experiencia-educativa-con-bitacora>.

Como un instrumento muy útil en muchas *webquest*, especialmente cuando se usan diarios: <http://webquest.sdsu.edu/designpatterns/SD.htm>. En el contexto de las *webquest*, Susana Gutiérrez nos muestra paso a paso cómo elaborar una *web-blog*, es decir, una *webquest* dentro de un *blog*: <http://www.blogquestuno.blogspot.com/>.

Existen además bitácoras para profesores como *The English Blog* - <http://jeffreyhill.typepad.com/english/->, que tiene mucho en común con las webs de recursos de inglés como lengua extranjera. Y lo mismo ocurre con Flé d'Artifice - <http://francesvirtual.blogspot.com/->, el blog de José Mª Franco dirigido a profesores de francés. En Schoolblog se encuentran, además de recursos, propuestas de colaboración entre centros: <http://www.schoolblogs.net/wpress/>. Además, la ya mencionada Isabel Pérez tiene un blog - <http://www.ugr.es/%7Eiperez/myblog/index.htm> - con enlaces a los bitácoras educativos más interesantes.

Conclusiones

Para finalizar, me gustaría insistir en el hecho de que las bitácoras son técnicamente sencillas y de que, desde un punto de vista didáctico, sus posibilidades para el desarrollo de la expresión y la comprensión escrita son innegables.

La frecuencia de uso puede ser de lo más variada, desde una vez al trimestre como medio para entregar un trabajo concreto, hasta prácticamente diaria. Según el enfoque y los usos que se le den, se puede plantear también como una especie de taller temporal. De cualquier forma, es el docente quien, considerando sus objetivos y sus recursos, ha de tomar la decisión más adecuada a su contexto.

No quisiera terminar sin insistir en las cuestiones que considero centrales al enfrentarse al bitácora en lengua extranjera: la necesidad de buscar estrategias para garantizar tanto el respeto entre compañeros como el uso de la lengua extranjera, y la eterna búsqueda del equilibrio entre la fluidez y la precisión, y me refiero a la toma de decisiones con respecto al momento y a la oportunidad de la corrección de errores.

CREENA: CENTRO DE RECURSOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE NAVARRA

Consuelo Allué (Asesora de Lengua y Literatura)

Fernando Lezaun (Asesor de Nuevas Tecnologías)

(A partir de una entrevista a **Txano Ansa** -director del CREENA en el momento de la entrevista [febrero 2006]-)

Nafarroako Hezkuntza Bereziko Baliabide Zentroa: *Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleentzat nahiz superdotatuentzat laguntza eskeintzeko zerbitzu espezialitatua dugu. Hezkuntza-ikastetxeek eta talde psikopedagogikoez eskeintzen dituzten baliabideen osagarri eta lagungarri dira honako hauek. Ikastetxeen eskaerei erantzunez ematen diren laguntza eta baliabideak dira. Informazio, aholkularitza eta baliabide zentroa dugu Hezkuntza Bereziaren arloan. Hezkuntza eta Kultura Departamentuaren tresna da eta bi helburu nagusi ditu. Lehenengo, Hezkuntza Berezia Nafarroan antolatu eta garatzea, bigarren, alor honetan berrikuntza eta ikerketa-esperientziak sustatzea.*

“Ume minusbaliatuek besteei balioak irakasten dizkiete, elkartasuna, tolerantzia, errespetua, demokrazia, afektibitatea, elkarbizitza. Ume minusbaliatuekin aritzeko eskubidea duten umeak bestek dira.”

El CREENA en sus 14 años de existencia contribuye a la mejora de la atención de alumnos con NEE y superdotación. Su actuación se extiende también a otros colectivos como los alumnos hospitalizados, e interviene en programas mixtos con otras instituciones como Bienestar Social (atención a discapacitados psíquicos profundos) y Osasunbidea (niños de espectro autista). A través de sus especialistas (orientadores, profesores de pedagogía terapéutica, logopedas, fisioterapeutas, cuidadores y trabajadores sociales) actúa proporcionando ayudas y recursos de todo tipo a la comunidad educativa de Navarra con carácter complementario y subsidiario.

Tal y como aparece en su página web (www.pnte.cfnavarra.es/creena), el CREENA (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra):

- a) **Es un servicio** especializado para contribuir a la mejora de la atención a alumnos con necesidades educativas especiales y a los superdotados. Tiene carácter complementario y subsidiario de los recursos de los centros educativos y de los equipos psicopedagógicos. Proporciona ayudas y recursos en respuesta a las demandas de los centros.
- b) **Es un centro** de información, asesoramiento y prestación de recursos en materia de Educación Especial.
- c) **Es un instrumento** del Departamento de Educación y Cultura para la organización y el desarrollo de la Educación Especial de Navarra y para el fomento de experiencias de innovación e investigación en este ámbito.

Hacia 1982 se crearon diferentes equipos para atender a la diversidad. Posteriormente surgió,

junto a la necesidad de reunir recursos y grupos dispersos, la posibilidad de acceder a unos recursos económicos del MEC. Así, en 1993 se crea el Creena, situado en su localización actual -C/ Pedro I, nº 27, CP 31007, Pamplona-, para ser un centro abierto a todos.

Como su nombre indica, es un centro de recursos abierto a cualquier persona interesada, que puede acercarse a la completísima página web que ofrece (en castellano y en euskera). En esta página es posible hacer un viaje por la diversidad y conocer

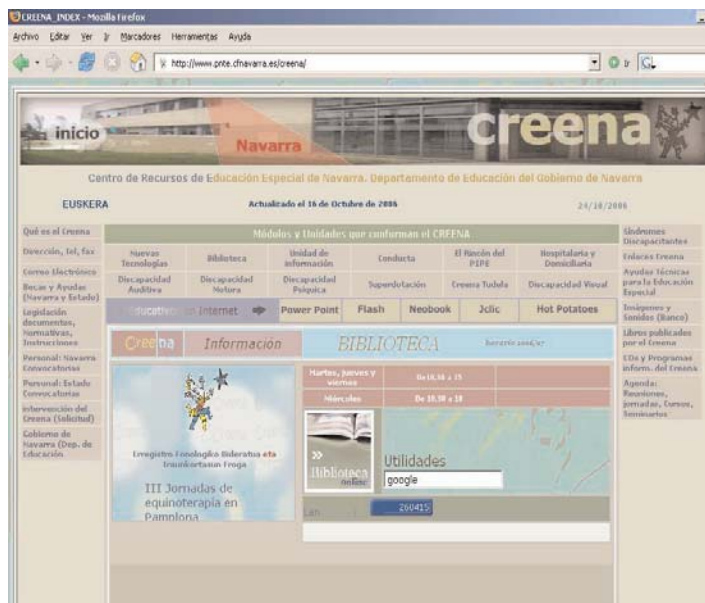


el amplio abanico de recursos que ofrece el CREENA (sea on-line o mediante otros soportes).

La atención a las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad se organiza en Navarra en función del nivel de especialización requerido asignado. En el nivel más especializado se encuentra el CREENA, que atiende como un servicio complementario al resto de la comunidad educativa de Navarra a través de sus especialistas, tanto mediante una atención directa cuando el grado de especialización así lo requiera, como indi-

recta a través del asesoramiento, gestión, planificación, creación de materiales...

El segundo nivel de especialización lo encontramos en los centros de Educación Especial (tres privados -El Molino en Pamplona, Isterría en Ibero y Virgen de Orreaga en Cizur Menor- y dos públicos -Andrés Muñoz en Pamplona y Torre Monreal en Tudela-) y en las aulas alternativas a centro específico en zonas rurales y aulas de transición ubi-



casadas en centros ordinarios. En este nivel organizativo se atiende al alumnado más gravemente afectado, normalmente con un alto grado de discapacidad intelectual, plurideficiencias y/o trastornos muy graves de la personalidad.

Un siguiente nivel está formado por los centros de integración preferente para sordos, atendidos directamente por logopedas especializados pertenecientes al equipo de audición y lenguaje del CREENA (CP Víctor Pradera e IES Plaza de la Cruz), y de motóricos (CP Azpilagaña, e IES Basoko de Pamplona y CP Hilarión Eslava e IES Ibaialde de Burlada). En este nivel se sitúa también la red de logopedas de Navarra organizada sectorialmente y que atiende directamente las necesidades de audición y lenguaje de los centros ordinarios de Navarra.

En el último nivel, el menos

especializado, se encuentran los centros ordinarios que acogen al alumnado discapacitado en régimen de integración y que cuentan con profesores de Pedagogía Terapéutica y la atención complementaria de los niveles anteriores, especialmente la proveniente del CREENA.

El Creena se encarga también de detectar desde 0 años a los niños con discapacidad, y de prever las necesidades educativas que precisan. Para ello, colabora con

B i e n e s t a r Social y Salud Mental. Se puede decir que acompaña a los niños que lo necesitan desde que nacen hasta los 21 años y, en su caso, hasta el examen de Selectividad (adaptándolo a sus necesidades).

El CREENA se organiza en módulos y equipos para atender las demandas y necesidades educativas asociadas a discapacidad de los Centros Educativos. Para ello cuenta con módulos o equipos especializados en diferentes ámbitos de actuación: Psíquicos, Motóricos, Audición y Lenguaje, Visuales, Conducta y Superdotación. Estos equipos trabajan con escuelas, familias y con el Departamento de Educación. En algunos casos (discapacidades físicas y sensoriales normalmente) la atención es directa y acude el personal del Creena para trabajar con los alumnos. Coordinan también las cuestiones de logopedia.

Además de estos equipos formados por orientadores, profesores de pedagogía terapéutica y logopedas, cuenta con otros que

realizan una intervención directa con alumnos en diversos centros e instituciones:

- * La Red de Fisioterapeutas del Departamento de Educación depende del Creena, y atiende a los niños motóricos que precisen una intervención especializada. Su labor no pretende sustituir las necesidades sanitarias de estos niños, sino ayudarles a superar las dificultades que por su discapacidad encuentran para el acceso al currículo desde el punto de vista de la fisioterapia.
- * El equipo de atención Hospitalaria y Domiciliaria que se encarga de atender a los alumnos hospitalizados, oncológicos, etc, sirve además de puente con las familias y con los centros educativos. Cuenta este equipo con Unidad Educativa Hospitalaria situada en la 4ª planta Materno Infantil del "Hospital Virgen del Camino" de Pamplona.
- * Dos profesionales del CREENA llevan a cabo un Programa Terapéutico Educativo, colaborando con el Centro Infanto-Juvenil de Día Nati Zubieta de la Chantrea. Atienden a niños de Infantil y Primaria de espectro autista.
- * Otro equipo colabora con el Centro Andrés Muñoz, atiende las necesidades del Centro Santa María de Burlada (puesto que es un centro asistencial, el Creena colabora en la parte educativa).



Además de estas funciones tienen otras de atención a familias, de organización del transporte de alumnos con discapacidad, y de programas específicos: PIPEs (Programas de Iniciación Profesional Especial), UCEs (Unidades de Currículo Específico), Unidades de Transición...

En Tudela, el Centro de Recursos tiene una extensión del Creena (Calle Eza): abarca hasta Milagro en cuanto a la extensión de su campo de actuación geográfico, y progresivamente va consiguiendo mayor autonomía.

Actualmente cincuenta y seis personas, entre fisioterapeutas, logopedas, orientadores, trabajadores sociales etc., forman el conjunto de profesionales del CREENA, y atienden a alrededor de 1700 alumnos. Como reconocen, a pesar de su incansable trabajo no se consigue llegar a cubrir todas las necesidades. Anualmente, se incrementan en alrededor de sesenta el número de niños con discapacidad. Como se ha mencionado, es necesario valorar (diagnosticar), escolarizar y solucionar los problemas de unos 1700 alumnos. Por lo tanto, cada profesional del Creena tiene más de cuarenta alumnos dispersos por Navarra.

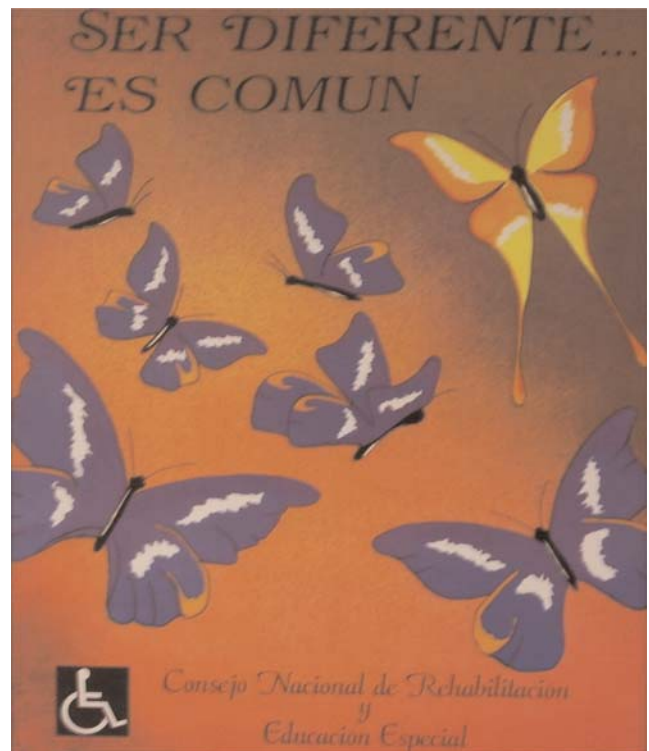
En el Creena se realiza también una labor de investigación y elaboración de materiales ofreciendo a todo el profesorado:

- * consultas, biblioteca (una de las mejores de España en su especialidad),
- * página web (con todos sus materiales y enlaces, vinculada a la del Departamento de Educación), cursos de formación a través del CAP (existe un asesor de educación especial), y de otras instituciones (UPNA, Universidad de Navarra, UNED,...) en todo lo que tiene que ver con discapacidad.
- * una unidad de NNTT que apoya las cuestiones relacionadas con Educación Especial en los centros,
- * se crean materiales para atender las distintas necesidades de los centros, ad hoc: para ciegos, motóricos...

Para comprender mejor la tarea que llevan a cabo en este centro, se puede tomar como ejemplo el caso de una alumna con parálisis cerebral, que no podía emplear apenas las manos. El Creena le ha adaptado elementos para la escritura. En el campo de las NNTT, se adaptaron los programas, se le dio un ordenador "todo terreno" -que necesitaba para música, tecnología, dibujo...- y se realizó su mantenimiento. Además, se realizaron las Adaptaciones Curriculares pertinentes. Ahora está haciendo Magisterio en la UPNA.

Uno de los objetivos de los profesionales del Creena es conseguir, por ejemplo, que la trayectoria vital para un ciego sea como para un "normal". El protocolo que siguen con un ciego de nacimiento (que padece, por ejemplo, aniridia, enfermedad caracterizada por un iris incipiente que no ha llega-

do a desarrollarse), es el siguiente: neonatología se pone en contacto con la ONCE, que aconseja o no la escolarización (suelen trabajar en casa porque en el aula hay exceso de estímulos); algunos a los tres años entran en el sistema educativo, en este caso, se lleva a su centro un especialista en TRB (Técnica en Rehabilitación Básica) y Educación le pone un cuidador; al terminar Infantil se le retira el cuidador porque ya será autónomo. Si es ciego total, lo escolarizan en Braille desde Infantil. Y dibujo en relieve. Hay un programa de estimulación táctil, etc. Un profesional del Creena seguirá su escolarización, y con el PT del centro adaptan los materiales.



En armonía con el compromiso humano que requiere un centro de estas características, el Creena es militante de la diversidad. La perspectiva del aprendizaje y la vida que tienen, indudablemente, enriquece. Explican que los alumnos a los que atienden "*han sido invisibles durante mucho tiempo, y hay que enseñar a los profesores y a toda la población a convivir con ellos.*" En algunos casos, más frecuentemente en Secundaria, algunos docentes no se dan cuenta de que "*los niños son todos nuestros, tienen derecho a la Educación, a la escolarización, a la atención, interesa su socialización.*" Los alumnos que se derivan a las aulas ordinarias, acuden a éstas porque pueden y porque les conviene. Explican: "*Deberíamos planteárnoslo al revés, ¿qué puedo hacer yo con estos niños? Si los niños no pueden cambiar, tendré que cambiar yo.*" Desde el Creena cambian por completo la interpretación habitual de la vida, y afirman rotundamente: "**Los niños discapacitados enseñan valores a los otros, solidaridad, tolerancia, respeto, democracia, afectividad, convivencia. QUIENES TIENEN DERECHO A ESTAR CON NIÑOS CON DISCAPACIDAD SON LOS OTROS NIÑOS.**"

BIBLIOTECA CAP DE PAMPLONA. ÚLTIMAS ADQUISICIONES SOBRE INTERCULTURALIDAD

Ana Bernal

Documentalista del Departamento de Educación (Gobierno de Navarra)

LIBROS:

Aguado Odina, Teresa, *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*, Madrid, Libros de la Catarata, 2005.

Baraibar López, José Manuel, *Inmigración, familias y escuela en Educación Infantil*, Madrid, Libros de la Catarata, 2005.

Carbonell, F., *Educación en tiempos de incertidumbre*, Madrid, Libros de la Catarata, 2005.

Lleixa Arribas, Teresa, *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales*, Barcelona, ICE Universitat de Barcelona-Horsori, 2005.

Navarro Sierra, José Luis, *El conocimiento de la Lengua Castellana en el alumnado inmigrante escolarizado en 1º de ESO*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 2005.

VVAA, *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*, Madrid, CIDE, 2005.

VVAA, *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones*, Barcelona, Octaedro, 2005.

VVAA, *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 2005.

LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL:

Lionni, L., *Pequeño azul y pequeño amarillo*, Pontevedra, Kalandraka, 2005.

Piquemal, M., Nouhen, E., *Mi miel mi dulzura*, Zaragoza, Edelvives, 2005.

Séller, M., *África, pequeño Chaka*, Zaragoza, Edelvives, 2003.

VVAA, *Canciones infantiles y nanas del boubab: el África negra en 30 canciones infantiles*, Madrid, Kókinos, 2005.

VVAA, *A la sombra del olivo: el Magreb en 29 canciones infantiles*, Madrid, Kókinos, 2005.

VVAA, *Cancionero infantil del papagayo: Brasil y Portugal en 30 canciones infantiles*, Madrid, Kókinos, 2005.

ARTÍCULOS Y REVISTAS:

Alsina Tarrés, Miguel, "Educación intercultural y aprendizaje cooperativo: una propuesta de innovación educativa en el aula", *Aula de innovación educativa*, ISSN 1131-995X, Nº 151, 2006

Gutiérrez de la Torre, José María, "Sociedad lectora y bibliodiversidad", *Revista de Educación*, ISSN 0034-8082, Nº 1, 2005 (ejemplar dedicado a Sociedad lectora y educación).

López Noguero, Fernando, "Educación Intercultural. Análisis y propuestas", *Revista de Educación*, ISSN 0034-8082, Nº 336, 2005 (ejemplar dedicado a la Educación Social).

Márquez Lepe, Esther, García-Cano Torrico, María, "Educación intercultural y aprendizaje cooperativo: una propuesta de innovación educativa en el aula", *Aula de innovación educativa*, ISSN 1131-995X, Nº 216, 2006.

Pérez, Santiago, Rodríguez, M^a Ángeles, Jover Gómez-Ferrer, Guadalupe, "Educación literaria y diálogo intercultural", *Aula de innovación educativa*, ISSN 1131-995X, Nº 142, 2005.

Making Of: cuadernos de Cine y Educación, ISSN 1137-4926, Nº 37, 2005 (ejemplar dedicado a Cine y multiculturalidad).

Revista de Literatura, ISSN1695-8365, Nº 216, 2006 (ejemplar dedicado a Literatura e interculturalidad).

Textos de didáctica de la lengua y de la literatura, ISSN 1133-9829, Nº 42, 2006 (ejemplar dedicado a Enseñar y aprender lenguas en el

país de acogida).

PÁGINAS WEB:

<http://www.fundaciongsr.es/guias/default.htm>

La Fundación Germán Sánchez Ruipérez es una institución sin fines de lucro, reconocida por el Ministerio de Cultura, y constituida en octubre de 1981. Su objetivo general es la creación, fomento y desarrollo de todo tipo de actividades culturales y, muy en especial, del libro y la lectura. Su página web dispone de unas interesantes guías de lectura sobre interculturalidad. En el enlace "Selecciones Bibliográficas" se puede consultar "letras del mundo" que presenta 139 registros con una ficha completa de su contenido. El enlace "zonas y países" contiene tres guías: Europa: libros libres sin fronteras, Letras de África y La torre de Babel.

http://portal1.lacaixa.es/Channel/Ch_Redirect_Tx?dest=1-92-00-05010

La Fundación "La Caixa" propone cuatro guías con obras de literatura infantil y juvenil de todo el mundo. Los archivos pueden descargarse en pdf.

ARTÍCULOS COMPLETOS DISPONIBLES EN INTERNET SELECCIONADOS DE LA PÁGINA DE DIALNET (<http://dialnet.unirioja.es/>)

Fernández, J.M., "Educación del alumnado inmigrante: propuestas educativas" en *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN 1681-5653, Nº. 39, 1, 2006

García Guzmán, Antonio, "La educación con niños gitanos: una propuesta para su inclusión en la escuela" en *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, ISSN 1696-4713, Vol. 3, Nº. 1, 2005 (Ejemplar dedicado a: XVIII International Congress on School Effectiveness and Improvement (ICSEI 2005)).

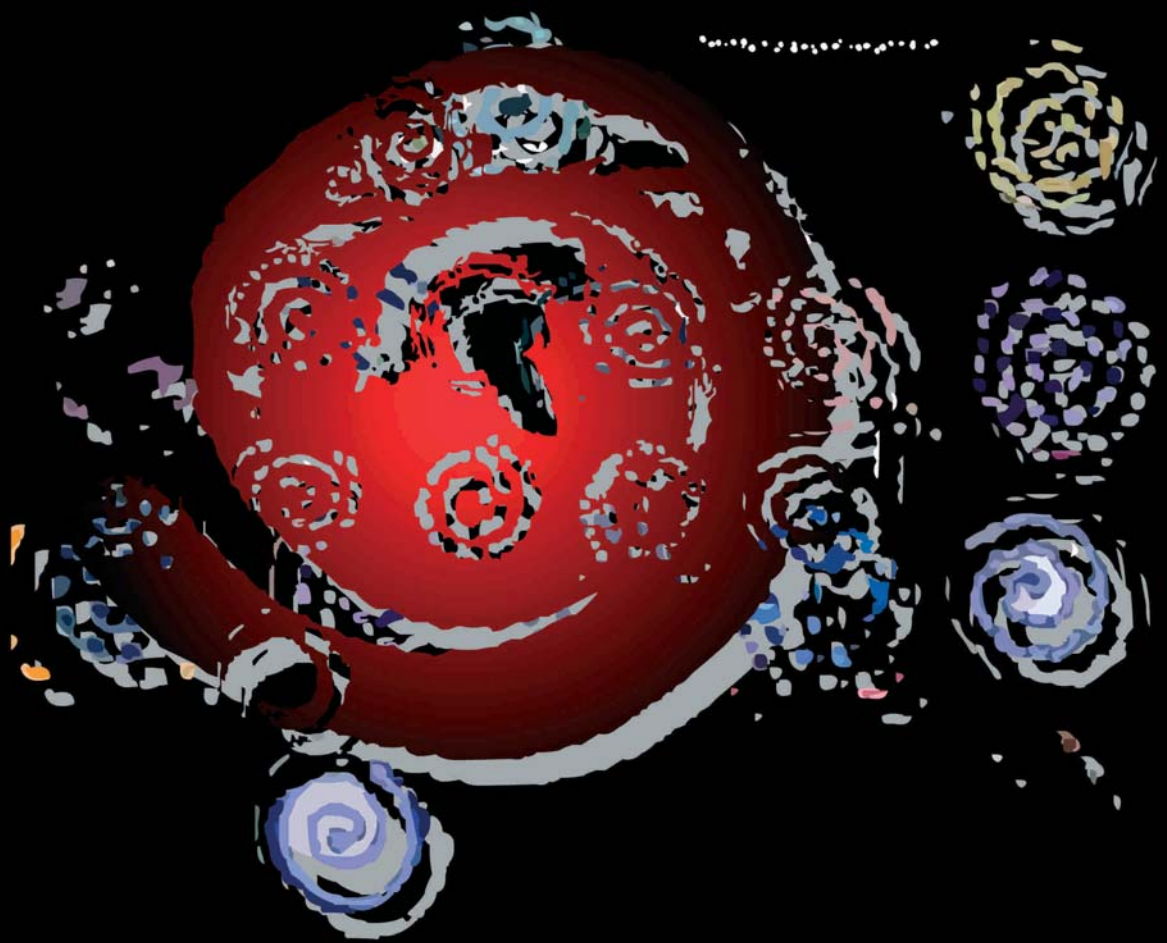
Gil Jaurena, Inés, "Radford Primary School : las claves de una escuela inclusiva" en *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, ISSN 1696-4713, Vol. 3, Nº. 1, 2005 (Ejemplar dedicado a: XVIII International Congress on School Effectiveness and Improvement (ICSEI 2005)).

Santos Rego, M.A., Lorenzo Moledo, M.M., "Internacionalización y educación intercultural en la universidad: un programa en acción" en *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN 1681-5653, Nº. 38, 5, 2006

VVAA, "La ética intercultural: una herramienta para formar una ciudadanía cosmopolita", en *Frónesis: Revista de filosofía jurídica, social y política*, ISSN 1315-6268, Vol. 12, Nº. 1, 2005.

VVAA, "El té y las teteras : vida cotidiana, educación estética y multiculturalidad. Una propuesta de estudiantes de magisterio, una respuesta desde la escuela pública" en *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, ISSN 1696-4713, Vol. 3, Nº. 1, 2005 (Ejemplar dedicado a: XVIII International Congress on School Effectiveness and Improvement (ICSEI 2005)).





CAP PAMPLONA



CAP TAFALLA



CAP ESTELLA



CAP TUDELA



CAP LEKAROS