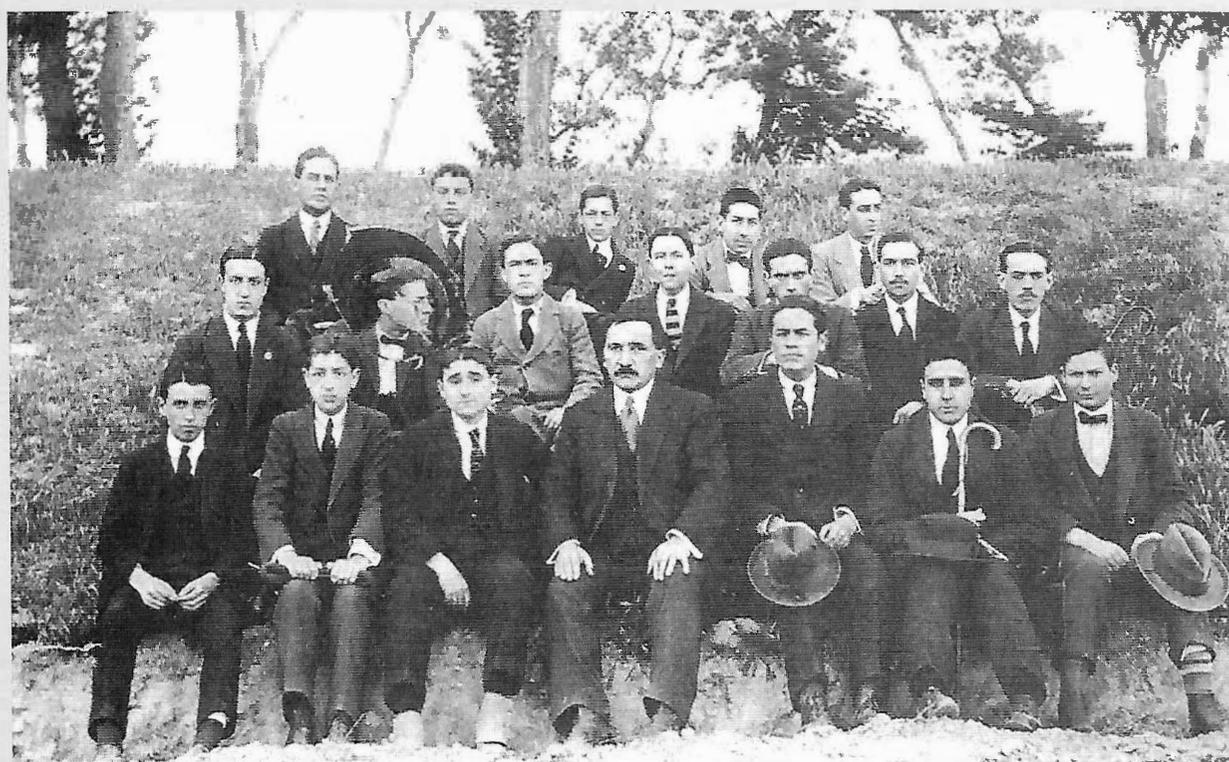


El Catón

Revista de Investigación y Difusión Cultural del Museo del Niño
Albacete. N° 10. Enero-Junio 2003.
A.C. nº 1559. D.L. AB 403/1994. ISSN 1575-5193



Alumnos y profesores del último curso de bachillerato del Instituto de Albacete en una salida al Canal de María Cristina para realizar una actividad de prácticas de botánica. Año 1916

EDITORIAL * NOTICIAS DEL MUSEO * TEMA DEL SEMESTRE: EL MUSEO DEL NIÑO Y LA INNOVACIÓN EDUCATIVA * RECUERDOS ESCOLARES * DOCUMENTOS PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN CASTILLA-LA MANCHA * JUEGOS PARA EL RECUERDO * HÉROES DE PAPEL: EL CAPITÁN TRUENO * ARTEFACTOS DE LA ESCUELA DEL AYER: LINTERNAS MÁGICAS * MANUALES CON HISTORIA: EL PARVULITO *

SUMARIO

- Editorial	Pág. 3
- Noticias del Museo	4
- La escuela en la memoria	5
- La escuela del futuro	7
- Estado de la instrucción primaria en el partido judicial de Ocaña (Toledo) en 1843	9
- El Museo del Niño y la innovación educativa	10
- La interdisciplinariedad de las novelas de Jean M ^a Auel con los alumnos de diversidad: algunas consideraciones.	11
- Las tecnologías de la información y la comunicación en la actividad docente	14
- Proyectos de innovación de lenguas extranjeras	16
- Aula coral	17
- Estudio sobre el conocimiento y uso de los videojuegos por alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria	18
- Del globo terráqueo a Morpeth	21
- Introducción a la historia. La historia de mi vida	23
- Una experiencia: descubrimos el Museo del Niño	25
- Proyecto de Innovación Educativa: Los juegos populares infantiles a través del tiempo.	26
Una propuesta interdisciplinar	
- El Museo del Niño en Internet	28
- Los juegos populares infantiles y su evolución en el tiempo. Las pelderetas	29
- Tecnología educativa en las escuelas del ayer. Las linternas mágicas	30
- Tebeos con historia. El capitán Trueno	31
- Manuales con historia. El Parvulito	32

Entidades Colaboradoras:

- Consejería de Educación y Cultura. Centro de Profesores y Recursos de Albacete.
- Diputación Provincial de Albacete
- Caja Castilla-La Mancha
- Librería Popular
- Impresión Digital Rodial

EDITORIAL

A lo largo de la segunda mitad del siglo XIX se crean en toda Europa distintos museos pedagógicos como respuesta a las nuevas corrientes de sensibilización que había al respecto en relación con la formación del profesorado y con la consideración de la educación como factor básico para el progreso de los pueblos. En nuestro país, Julián Sanz del Río divulga la filosofía krausista que posibilitaría este renacer intelectual y la creación de la Institución Libre de Enseñanza en 1876.

El origen de los Museos Pedagógicos en España hay que situarlo en el último tercio del siglo XIX, concretamente el 6 de mayo de 1882, reinando en España Alfonso XII.

En dicha fecha, durante el gobierno liberal de la Restauración, presidido por Mateo Sagasta, siendo Director General de Instrucción Pública Juan Facundo Riaño, y ministro de Fomento José Luis Albareda, se crea el Museo de Instrucción Pública como "un núcleo de ilustración, destinado a producir indudables y grandísimas ventajas". En dicha norma se señala que el Museo será un "centro facultativo y lugar de exposición permanente, donde, en presencia de los mismos objetos, se discutan los problemas enlazados con la instrucción, la educación y el desarrollo corporal del niño, apreciando todos los pormenores que guíen a favorecer sus facultades intelectuales y físicas, donde el público aprenda y se interese en la práctica de las reformas (...)." Se instaló en el mismo edificio de la Escuela Normal, situada entre las calles de San Bernardo y Daoiz, actualmente Instituto de Educación Secundaria "Lope de Vega". Su primer director fue Manuel Bartolomé Cossío. El Museo Pedagógico Nacional, además de servir de sede para la custodia y exposición de las distintas colecciones, era el instrumento para el desarrollo de una importante actividad docente y de investigación, organizando, al mismo tiempo, conferencias, cursos de especialización y colonias escolares.

Posteriormente, en tiempos de la Segunda República, se crea el Museo Pedagógico Nacional como lugar de referencia para todo el profesorado y las administraciones locales a la hora de tener que seleccionar materiales o aplicar métodos.

Con la Ley General de Educación, los museos pedagógicos cobran nuevamente carta de naturaleza dentro de la estructura de los Centros de Profesores, como un instrumento más para la formación permanente del profesorado y la innovación educativa. Así lo recoge el Boletín Oficial del Estado de 24 de noviembre de 1984 (Real Decreto 2112/84 de 14 de noviembre) por el que se crean los Centros de Profesores como "instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado

y el fomento de su personalidad, así como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas" (Artº. 1º). Entre las funciones que se le atribuían a los Centros de Profesores estaba la de ser sedes de museos pedagógicos: "un lugar donde, en su caso se pueda exponer material pedagógico actual o usado en otras épocas por los centros de la comunidad, así como trabajos varios de los profesores: esos materiales pueden ser conservados y catalogados debidamente".

En el contexto de todo lo anterior, surge el Museo del Niño y Centro de Documentación Histórica de la Escuela, dentro de un Proyecto de Innovación Educativa, aprobado en el año 1987 por el Ministerio de Educación. Este museo intentaba —y lo ha conseguido— ser no solamente un museo pedagógico que recogiese material escolar de todo tipo utilizado en escuelas de nuestra región (básicamente Albacete y Cuenca), sino, además, ampliar su campo de investigación a otros aspectos relacionados con la infancia: el hogar, el juego, la literatura y el arte infantil, los problemas de la infancia, etc.

El Museo del Niño ha demostrado a lo largo de sus 15 años de historia un compromiso por la innovación educativa y por el rescate de nuestro patrimonio histórico educativo, habiéndose convertido en el principal museo pedagógico que existe en nuestro país, y todo ello con escasos recursos y a base de mucho voluntarismo.

Durante este periodo de tiempo, han sido muchas las autoridades políticas y académicas que han visitado el Museo del Niño, felicitándonos y dándonos ánimos para continuar en esta línea y prometiéndonos su colaboración para afianzar este proyecto. Ahora, tras largos años de esfuerzos y dedicación a este proyecto, ha llegado el momento de consolidarlo definitivamente. Consolidación que esperemos llegue con la decisión de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha de hacerse cargo del mismo, para lo cual se iniciaron hace varios meses negociaciones con los responsables de la Consejería de Educación y Cultura, negociaciones que están a punto de culminar.

El nuevo Museo del Niño —dependiente de la Consejería de Educación y Cultura— dispondrá de mucho más espacio, tras su ubicación en el viejo edificio del colegio Primo de Rivera, en la calle León de nuestra capital, una vez se finalicen las obras del nuevo centro. La vieja construcción tendrá que ser remodelada para dar respuesta a las necesidades de un museo moderno dotado de todos los medios de exposición, catalogación y documentación.

NOTICIAS DEL MUSEO*NOTICIAS DEL MUSEO*NOTICIAS DEL MU

EL MUSEO DEL NIÑO PARTICIPA EN LA FUNDACIÓN DE LA ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE HISTORIADORES Y MUSEOS DE LA EDUCACIÓN

En el mes de octubre de 2002 tuvo lugar en Palma de Mallorca un Foro de Museos de la Educación, en el que intervinieron directores de los museos de la educación que hay actualmente en nuestro país, así como profesores de historia de la educación de distintas universidades. En esta reunión se constató como el Museo del Niño es el museo más antiguo que hay en España, siendo, también, el único que abarca todas las manifestaciones de la vida del niño.

Uno de los logros del citado Foro, aparte de conocer el estado de la cuestión en materia de museos de la Educación, fue la constitución de una Comisión Permanente, a la que pertenece el Museo del Niño. En el mes de diciembre, se reunieron, en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, los miembros de la citada comisión formada por los representantes del Museo del Niño y Centro de Documentación Histórica de la Escuela, del Archivo y Museo de la Educación de las Islas Baleares (AMEIB), del Museo Pedagógico Gallego (MUPEGA), del Museo Laboratorio Bartolomé Cossío, de Madrid, y de las Universidades de Barcelona y Valencia, con la finalidad de elaborar los estatutos de la citada asociación, acordándose, igualmente, editar un boletín informativo.

EL MUSEO DEL NIÑO ESTÁ PENDIENTE DE INTEGRARSE EN LA RED DE RECURSOS EDUCATIVOS Y CULTURALES DE LA JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA-LA MANCHA

En octubre de 2002 visitó el Museo del Niño Pedro Pablo Novillo, Director General de Coordinación y Política Educativa de la Consejería de Educación y Cultura. Tras aquella visita, se acordó que el Museo del Niño pasaría a ser gestionado por la propia Consejería, tras los correspondientes trámites administrativos. Para ello, hubo varias entrevistas entre el director del museo y el Jefe del Servicio de Innovación, con el objetivo de redactar el documento, que finalmente, tras ser informado positivamente por los Servicios Jurídicos de la Consejería, está pendiente

de la autorización final y de las firmas correspondiente. Han pasado ya varios meses y no hay ninguna respuesta al respecto. Esperamos que cuanto antes se solucione este problema.

DIVERSOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA SE ESTÁN DESARROLLANDO EN COLABORACIÓN CON EL MUSEO DEL NIÑO

A lo largo del presente curso escolar, profesores de distintas etapas educativas (primaria y secundaria) están llevando a cabo diversos proyectos de innovación, acogiéndose a la convocatoria que en su día hizo la Consejería de Educación y Cultura, sobre temas relacionados con los fondos del Museo del Niño. Así, el primero de ellos, titulado "Los juegos populares infantiles en Castilla-La Mancha a través del tiempo", consiste en la recopilación de juegos populares infantiles de diversas comarcas de nuestra región, haciendo un tratamiento didáctico de los mismos para su utilización en el aula. El segundo, "Miro lo antiguo con ojos nuevos", hace referencia al estudio del medio a partir de la pintura infantil, diseñando un tratamiento globalizado de dicho medio para su inserción en la programación de aula. Finalmente, el tercero de los proyectos, "Escuela y Despensa en Castilla-La Mancha en tiempos de Madoz, S.XIX", forma parte del programa de actividades del Taller de Investigación del propio museo.

Además de los citados trabajos, profesores de la Facultad de Educación de Cuenca están realizando investigaciones a partir de los manuales escolares que hay en el Centro de Documentación para los cursos de doctorado.

MÁS DE 5.000 MANUALES ESCOLARES CONSTITUYEN LOS FONDOS DEL MUSEO DEL NIÑO

En el mes de enero de 2003 se rebasó la cifra de 5.000 manuales escolares que hay depositados en el Centro de Documentación Histórica del Museo. Estos manuales son libros que se han utilizado en las escuelas de Castilla-La Mancha a lo largo de los siglos XIX y XX, básicamente entre 1870 y 1970. catalogados e informatizados en una base de datos, MANES, al servicio de los investigadores.

LA ESCUELA EN LA MEMORIA

RECUERDOS DE MI INFANCIA

Pepa Sirvent Triviño*

Nací en un pueblo pequeño, en plena sierra rodeado de montañas, tal vez no muy altas, pero que yo recuerdo imponentes... Muchos de mis mejores recuerdos se han extinguido, han sido superados por los avances de la historia: las calles empedradas, los largos temporales de lluvia, la nieve, a tanta altura que cubría la mitad de mi cuerpo, el calor de la lumbre, el agua fría, el olor del pan caliente y de los olivos en flor, los juegos de las noches de verano *al fresco*, Radio Andorra, el aire áspero de las eras en verano, los paseos escolares a las eras los jueves de cada semana...

Fue una etapa feliz. Tal vez, teníamos poco, pero no carecíamos de nada, sencillamente porque no conocíamos la existencia de "algo" a lo que aspirar; el presente estaba en el mundo que me rodeaba, sobre todo en el campo, yo quería alcanzar, llegar a la cima de aquellas montañas que me parecían tan lejanas y tan altas. Alguna vez escapé hacia ellas, o me bañé las piernas en el agua fresca de los arroyos, o me escondí entre las ramas de un árbol, siempre rompiendo las normas y las buenas costumbres que debía respetar una niña. Ahora, ahondando en los recuerdos, puedo creer que allí empezó mi rebeldía, mi pequeña lucha contra las normas impuestas, impertérritas siempre y anacrónicas en muchísimas situaciones. Allí, y de aquella manera descubrí que me gustaba ser libre y que tendría que luchar mucho para conseguirlo.

El pasado y el futuro, estaban en los juegos y en la escuela, repitiendo roles y creando mi rol propio el día que dejara de ser niña, repitiendo la tabla de multiplicar o soñando con ir a África a "salvar" negritos. La Escuela fue mi "Gran Teatro del Mundo"; amaba, disfrutaba y, tal vez, sufría en la escuela y por la escuela. Aprendía a leer muy temprano y la lectura iba llenando cada hueco de mi cuerpo conforme se iba desarrollando en todos los momentos de mi vida, conforme iban transcurriendo, y todos los espacios de mi entorno conforme los iba descubriendo. Empecé a ir a la escuela muy pronto, y la dejé, también, a edad muy temprana. Pasé por varias aulas; unas eran grandes, destartaladas; otras, pequeñas e irregularmente trazadas; todas, abarrotadas de bancos y mesas viejas y carcomidas; encerados de hule y las moscas, y la estufa de leña que alimentábamos las niñas cada día, transportando, junto con el cabás o el hatillo de los libros, un pequeño haz de *cándalos* o un puñado de

piñas. Claro está que mi escuela era la escuela de las niñas, pero la de los niños era semejante, diferente sólo en las enseñanzas de Formación Social y Política, y en la de las labores. Conocí a varias maestras en aquellos pocos años, aunque sólo una recuerdo como "mi" maestra; las demás, sencillamente, se han esfumado. No he logrado descubrir el por qué, pero la escuela quedó muy dentro de mí. Hoy, muchos años después, sigo amando, disfrutando la escuela, y, por qué no, sufriendo en ella y por ella.

A los diez años dejé la escuela. La ilusión de mi madre era que sus hijas tuvieran estudios. Ella no había ido nunca a la escuela, pero era tan lista que con sólo la práctica de las cuatro operaciones matemáticas llevaba con gran precisión el negocio del comercio; además, leía muy bien y escribía con estilo sin ninguna falta de ortografía. Pero ella quería que tuviéramos estudios, consideraba que esa ventaja nos haría mejores.

Empecé, pues, el bachillerato a los diez años. Estudiaba en mi pueblo con mi maestra y me examinaba libre en el Instituto de Enseñanza Media (hoy, Bachiller Sabuco). Al mismo tiempo, ayudaba muchas horas diarias en el comercio de mi madre. Los exámenes llegaban en junio, en un solo día, desde las ocho de la mañana hasta que terminábamos, nos hacían las pruebas orales en aulas llenas de público desconocido, una detrás de otra. Alguna vez me compraron un bocadillo de jamón y una gaseosa en la cantina. Por la tarde llegaban las notas. Sólo recuerdo un suspenso en Lengua de primer curso. Me examinaba una mujer, rubia, con el poco pelo que tenía, rizado; seria, hierática, superior... Yo me sabía el libro de memoria, respondía a sus preguntas como un papagayo (me contaban mi madre y mi maestra que el público estaba expectante ante mi actitud, también superior, dentro de un cuerpo más bien pequeño y con larguísimas trenzas). Me preguntó el significado de la palabra se, y yo me empeciné en describirla como la tercera persona del singular del presente de indicativo del verbo ser. No hubo piedad, tuve que aprenderme hasta la saciedad toda la declinación de todos los verbos usuales.

A los doce años, en 3º de bachillerato, me internaron en el Colegio de las Dominicas. Supongo que aquello, que fue un privilegio para mí, para mi familia fue un enorme sacrificio. Siempre, después de aquella experiencia, he tratado de buscar el equilibrio entre las impresiones negativas que se quedaron en mi vida y las muchas ventajas que obtuve, pero no he podido olvidar el frío, la, para mí, incombustible comida, aquel armario, siempre bajo llave, que contenía nuestros cestos de comida de casa, y

que solamente podíamos disfrutar a la hora de la merienda (si éramos buenas); el largo dormitorio colectivo y el aseo con dos water y cuatro lavabos; la monotonía del tiempo repetido a golpes de campana; las misas, los rosarios, los castigos; el estudio de las mañanas dominicales y las clases de urbanidad que nos impartía la madre superiora a continuación, justamente antes de tener que sufrir el trance de comer la paella semana tras semana; y las clases de gimnasia con pololos, dirigiéndonos la profesora subida en un poyato de piedra, vestida con falda estrecha y guantes blancos en las manos; y las clases para alumnas gratuitas, que no entraban en el centro por la misma puerta que las de pago, y la salita de espera donde esperaban los padres de los alumnos corrientes (el mío, por supuesto); y el gran salón alfombrado y con mullidos y aterciopelados sofás, en donde la madre superiora recibía a los padres de las otras alumnas, los distinguidos, y a la hermana Pilar, que me hacía cada mañana las trenzas, y a la hermana Visitación que tantas veces me estimulaba, a su modo, para que demostrara mis capacidades en las que ella creía; y el cariño y la amistad de Isabelita del Rey, que tuvo tan pocas oportunidades de vivir. Tres largos años, casi una vida.

Por aquellos años, yo carecía de ideas, supongo. No sentía ningún tipo de inquietud social. Me habían educado para ser sumisa, mujer, conformista, dispuesta para ser dominada, pero algo no funcionó; una tenue tela, una gasa transparente se fue adhiriendo a mí, marcando con sus hilos mi piel. Traspasar la espesa niebla y cruzar la frágil línea entre ella y la luz fue un proceso lento, invadido de incertidumbres, pero vital.

Con catorce años inicié los estudios de Magisterio. Era sólo una niña. Empezamos el curso 1959/60 en unas aulas habilitadas, entonces en la calle Salamanca, frente al palacio episcopal. ¿Describirlas? ¡Imposible! Los pupitres eran de madera, formando un compacto mesa y asiento, largos, para 4 ó 5 personas, estrechos, colocados tan juntos, que, a veces, se montaban las patas. Al fondo, pero muy cerca, un estrado, una mesa desvencijada y un encerado de hule. Mis recuerdos sólo son instantáneas fugaces que aparecen y se van, dejando un rastro entre sorpresivo y dudoso. ¿Existió? ¿Fue así?

Pronto, a mitad de curso, nos trasladaron a la nueva Escuela Normal de Magisterio, en la Avda. Rodríguez Acosta (hoy Avda. de España). Mas allá del Parque, ¡lejísimos! Era grande, moderna, nueva, y evidentemente partida en dos: la sección femenina y la sección masculina. Como persona, fui muy feliz durante aquellos tres años, paseaba los libros por el parque y por los *gallineros* de los cines Gran Hotel,

Teatro Circo y Capitol, me compraba libros de Van Der Meersen, Ortega, Dostoiéwsky, Machado, Lorca, Tagore... y leía Cuadernos para el Diálogo y Triunfo; por diversas circunstancias visitaba el asilo y el cotolengo y la casa cuna. Empecé a contactar con gente que trabajábamos en las catequesis de la parroquia de Fátima; asistía a clases particulares de francés con un grupo de preuniversitarios. La sutil tela de araña crecía y se iba adhiriendo a mi piel. Quiero decir, que no guardo recuerdos de aquellos años de estudio, que los cambié por otras formas de aprender y que tal vez ello ha continuado siendo mi actitud durante muchos años que he vivido la norma, pero me he saltado que todo lo contingente era y es no sólo importante, si no a veces prioritario.

* Pepa Srivent Triviño es maestra del Colegio Público Benjamín Palencia. Albacete

LA ESCUELA DEL FUTURO

Miguel Herráiz Heras. Alumno de 1º de ESO

-¡Riiing! ¡Date prisa!

La voz metálica de mi turbo-despertador sonó por tercera vez, y yo me desperté sobresaltado. Me había quedado dormido. Busqué mi mando de control a tientas. Yo era un habitante de Grandópolis, y para todos nosotros el mando de control era indispensable. Con él dábamos órdenes a los robots, nos informábamos del tiempo y de las noticias, y muchas cosas más. Con un botón levanté la persiana. Otro día de escuela gris y contaminado. Miré la hora en el mando: ¡las nueve menos diez! Tenía que darme prisa si quería llegar a tiempo. Me lavé, me vestí y cogí un bote de proteínas enlatadas. Fuera me esperaba mi flamante aeropatín, un vehículo fácil de manejar y poco contaminante. La mayoría de los vehículos viajaban a ras del suelo, pero a las ambulancias, los bomberos y los estudiantes con prisa nos dejaban conducir a dos metros por encima de los demás. Alcancé un récord de velocidad y aterricé junto a una gran cúpula redonda, pero muy alta, que parecía un iglú para jirafas. Éste era mi colegio.

Lo bueno de llegar tarde a clase en el año 2103 era que el robot-profesor no te veía. Lo malo era que una cámara te grababa y se lo comunicaba a tus padres. Además, tu mando de control te repetía a todas horas: "Hoy has llegado tarde a clase. ¡Que no se repita!" Era un poco fastidioso. Cuando entré, el robot-profesor estaba junto al ordenador central. La clase era pequeña, de 10 alumnos. En cada pupitre había un ordenador, donde metíamos nuestro mando de control. En cada asignatura lo usábamos de forma distinta. Encima de cada silla había un casco, como los de las sillas eléctricas. Lo llamábamos el "lector de cerebros".

La primera clase era la de idiomas. A mi me encantaba. En nuestros ordenadores señalábamos un país, por pequeño que fuera, y aprendíamos su lengua. El idioma más votado era con el que practicábamos. Normalmente nos poníamos de acuerdo y sólo aprendíamos uno. Nos ajustábamos el casco a la cabeza y la información se almacenaba en nuestros cerebros. Después ensayábamos hablando ese idioma. Aquella mañana aprendimos Burundi y chileno. Con estos ya sabíamos 89. El robot profesor tenía la misma forma que el colegio. Se parecía a R"-D", el androide de esa película tan antigua. Bueno, pues el robot-profesor recibió de pronto como una descarga. Era el cambio de clase. Se marchó y al momento entró otro exactamente igual. No sabríamos que era la profesora de dibujo si no fuera por el inconfundible IBM-130 en la espalda. Aquel día nos pidió que

hiciéramos un mural holográfico para decorar la clase. Nos juntamos los diez (5 chicos y 5 chicas) y discutimos sobre qué sería mejor. Acabamos enfadados. Yo encontré en mi ordenador una fotografía tope antigua de un montón de agua cayendo. Debajo ponía: El salto del Ángel. Venezuela. 1997. No veía al ángel por ningún sitio, pero la imprimí. Y volvimos a discutir por cuál íbamos a poner. Al final pusimos las diez, y mi mando de control sonó por primera vez: "Hoy has..." Menudo rollo.

En la siguiente hora entró el viejo 1BD-850, el profesor de "Mates". Yo odiaba esta clase. Intenté hacer como que dormía, pero sin dormirme, porque si no el casco te soltaba un calambrazo. Hizo preguntas y dijo que nos iba a poner un examen. Luego me soltó un discurso grabado, que nos sabíamos de memoria, sobre la participación en clase.

El recreo era mi parte favorita. Como la ciudad estaba tan contaminada que no podíamos estar fuera más de quince minutos, había un montón de atracciones dentro. Aquel día me subí en "La Nada", un aparato de última tecnología en el que flotabas dentro de una masa gris e infinita. Volvimos a clase, esta vez de música. 1BH-910 ya nos esperaba. Estudiamos a Beethoven y escuchamos una canción suya llamada "El himno de la alegría". La profesora estaba muy alegre, pero a mi me daba dolor de cabeza. Tuvimos que recomponer la canción por ordenador y tocarla con diversos instrumentos virtuales. El mando volvió a las andadas: "Hoy has llegado..." Luego vino el profesor de historia. En esta clase revivíamos hechos temporales a través de una máquina del tiempo. Ese día nos entretuvimos porque el robot descubrió que el architatarabuelo de una compañera había viajado con Cristóbal Colón. Contemplamos las tres carabelas y esa masa de agua llamada mar. No sabíamos si seguiría existiendo, ya que sólo podíamos saber lo que ocurría dentro de Grandópolis.

La última clase era de Educación Física. El profesor no era como los demás, éste era un humanoide de metal, con nuestra misma altura y peso, pero que hacía los ejercicios mucho mejor. Ese día hicimos salto de trampolín. A excepción de las numerosas medidas de seguridad y la potencia del trampolín, las clases eran igual que 100 años antes. Tras la dura jornada, cogí mi aeropatín y volví a casa. Esta vez sin prisas y a ras del suelo. Sin saber por qué, me puse a pensar en lo que había mejorado la escuela en el siglo XXI. Todo era más cómodo y más fácil. Entré en mi casa y saludé a mis padres: ¿Qué tal en la escuela? Todo perfecto, contesté. Pero el mando no pudo estarse callado: Hoy has llegado tarde a clase. ¡Que no se repita! Pensándolo bien, la escuela no había mejorado tanto.

DOCUMENTOS PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN CASTILLA-LA MANCHA

ESTADO DE LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA EN EL PARTIDO DE OCAÑA (TOLEDO) EN 1843.

Juan Peralta Juárez*

Entre 1841 y 1845 la Inspección de Educación Primaria realizó una serie de informes sobre el estado de la enseñanza en las distintas zonas geográficas de España que fueron plasmados en los respectivos Boletines Oficiales de Instrucción Pública (BOIP), cuyos volúmenes se conservan en la Biblioteca Nacional de Madrid, en su sección de Prensa Periódica. La consulta de los distintos ejemplares nos ha posibilitado la obtención de información sobre cómo se encontraba la instrucción básica en algunos municipios (no existen datos de todos) de lo que actualmente es Castilla-La Mancha.

Tras la visita a la localidad, el inspector de turno no se limitaba a reflejar únicamente datos estadísticos, sino que emitía, en muchas ocasiones, informes descriptivos sobre el estado de las instalaciones escolares, manuales y métodos de enseñanza que utilizaban los maestros o maestras, así como del interés o desinterés que prestaban los ayuntamientos a atender la obligación que tenían sobre el tema de la enseñanza de las clases populares. En esta ocasión publicamos un resumen del informe que aparece en el volumen V, correspondiente al año 1843, referido a la provincia de Toledo, y concretamente al partido de Ocaña.

En aquella fecha, la comarca de Ocaña contaba con 24493 habitantes distribuidos en 13 pueblos, siendo el número de escuelas 30, 15 públicas y 15 privadas. La escolarización de los niños era mucho mayor que la de las niñas, al igual que ocurría en otros lugares de España, puesto que los padres y la propia administración consideraban que las niñas tenían que aprender las faenas del hogar, y para ello no era muy necesario el que asistiesen a las escuelas. Así, observamos que mientras que para los niños había 11 escuelas públicas, para las niñas sólo existían 4. Sin embargo, en el apartado de escuelas privadas, era mayor el número de escuelas que acogían niñas (12) que las referidas a los niños (3).

Como muchos ayuntamientos no disponían de suficiente dinero para pagar a los maestros con titula-

ción, bastantes escuelas eran regentadas por personal sin título de magisterio. De los maestros y maestras nombrados por los ayuntamientos para las escuelas públicas, 11 tenían algún título que les facultaba para enseñar y 4 eran personas que apenas sabían leer y escribir. En cambio, en las regentadas por particulares, era mucho mayor el número de maestras que no tenían titulación (7) que el de maestros (1).

En relación con la escolarización, comprobamos - como se ha indicado anteriormente- que era mucho mayor el número de niños que el de niñas en edades a partir de los diez años, que es cuando una niña puede realizar tareas domésticas: 128 niños escolarizados por 69 niñas.

Los maestros cobraban de los fondos públicos y de retribuciones que pagaban los padres con arreglo al nivel de instrucción que tuviesen sus hijos, a menor nivel de conocimientos se pagaba menos que si los niños o las niñas sabían leer y escribir.

Los informes que el inspector hizo de distintos municipios nos sirven para comprobar el lamentable estado en el que se encontraban muchas escuelas, tanto referido a locales como a métodos de enseñanza que utilizaban los maestros y las maestras. En Ocaña, cabeza de partido, "la enseñanza estaba mal montada", siendo la mejor la que se impartía en la escuela privada que había a cargo de D. Manuel Flores. Los métodos de enseñanza que se usaban para el aprendizaje de la lecto-escritura eran muy defectuosos.

En Cabañas, el ayuntamiento no cumplía con su obligación de pagar a la maestra los 500 reales que le tenía asignados al año, "sin duda, por falta de recursos", cobrando la profesora dos maravedíes diarios por cada niña. El maestro de Ciruelos cobraba 425 reales al año de los fondos de propios, es decir, del ayuntamiento, además de 120 que pagaban los padres; pero de esa cantidad, tenía que deducir el importe del alquiler de la casa que habitaba y del local dedicado a escuela.

El inspector quedó impresionado de los buenos resultados que obtenían tanto el maestro como la maestra de Yepes, sobre todo la maestra, "digna de todo elogio por el adelanto que han manifestado las niñas". Existían, además, dos escuelas privadas, con resultados más que regulares. La educación en este municipio estaba bien atendida, según el informante, siendo los locales muy buenos.

Por el contrario, en Dos Barrios, pueblo que contaba en aquellos tiempos con dos mil quinientos habitantes (cifra importante para la época), la educación no

gozaba de los favores del ayuntamiento. Así, el local que había destinado a escuela era un sótano debajo de las casas consistoriales, en cuyo sitio no quiso el inspector verificar los exámenes “por su indecencia, lóbreguez y poco decoro”. Apuntaba el inspector la conveniencia de que se aprovecharan las instalaciones del ex-convento de Trinitarios para ubicar las escuelas, en donde ya había una escuela privada, regentada por D. Matías Ufano, “cuyo establecimiento supera en mucho al público”. Es de destacar que para una localidad de bastante población no hubiese escuela pública de niñas.

Noblejas era un pueblo que a juicio de la inspección no “abandonaba la educación de la juventud”. Tanto el local como el equipamiento de la escuela de niños eran muy adecuados. El maestro, D. Julián Muñoz, era una persona muy capacitada, ya que, en los exámenes públicos, presentó niños muy lucidos y aprovechados, por lo que no entendía el inspector como la corporación municipal no recompensaba a aquel profesor.

Que las titulaciones no son siempre avales que garanticen la preparación y dedicación de las personas era algo que ya se comprobaba en tiempos pasados. Así, en Ontígola, el inspector manifestó que “el maestro – nombrado por la municipalidad- no tiene título ni ha intentado examinarse, pero es muy capaz con buen método en todas las clases”. La escuela estaba en buen estado y se observaba la dedicación del ayuntamiento a atender esta necesidad, a pesar de carecer de recursos públicos para poder crear una escuela de niñas.

Santa Cruz de la Zarza era el segundo pueblo en número de habitantes y el más descuidado en la educación de los niños y las niñas, según los informes a los que he tenido acceso. El pueblo que contaba con más de cuatro mil habitantes sólo tenía una escuela pública a la que iban de 86 a 90 niños de más de seis años. El local no reunía las mínimas condiciones de salubridad e higiene, siendo perjudicial para los alumnos por la mucha humedad, sin que el ayuntamiento le importase tal situación, cuando en la localidad había edificios hermosos y grandes, como el ex-convento de Trinitarios. La dotación del maestro era a ojos del inspector “algo mezquino para una población de esta clase”. No había escuelas para las niñas, por lo que la educación de éstas estaba en el más completo abandono.

Muchas escuelas en el siglo XIX estaban ubicadas en bajos de ayuntamientos, junto a cárceles o maderos. En otras ocasiones, el entorno de la escuela no era el adecuado para que el maestro o la maestra pudiesen ejercer debidamente sus funciones. Por ejemplo, en Villarrubia de Santiago, donde había un

buen maestro y una escuela perfectamente atendida, el local estaba en la plaza del pueblo, “en un sitio que justamente es la tertulia de los ociosos y juego de pelota”. Añadía el inspector que si esto pudiese evitarse, trasladando la escuela a otro edificio, “entonces pudiera asegurarse que nada quedaba que apetece en esta población”.

Por último, en Villasequilla, la escuela se encontraba en el pórtico del ayuntamiento, donde los niños se sentaban sobre un madero, escribiendo sobre otro más alto (no había mesas o pupitres), sin más modelos ni muestras que las que el maestro les ponía. El maestro, que era una persona buena y eficaz, hacía todos los esfuerzos posibles para mejorar aquella situación, reclamando al ayuntamiento que atendiese las necesidades, pero sin que sus quejas fuesen oídas.

* Juan Peralta es Director del Museo del Niño

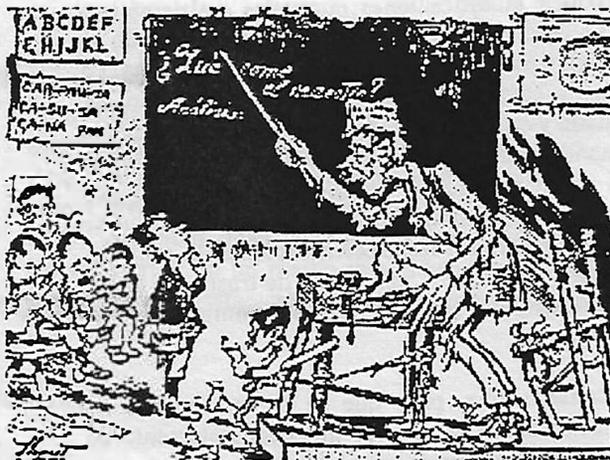


Ilustración de una revista del siglo XIX en la que se pone de manifiesto el lamentable estado en el que se encontraba la enseñanza en nuestro país, tanto en cuanto a instalaciones como a salarios del maestro.

EL MUSEO DEL NIÑO AL SERVICIO DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Juan Peralta Juárez*

Innovar en educación es un concepto que va unido íntimamente al de formación. Innovar supone introducir cambios en la práctica docente con la finalidad de mejorar nuestro trabajo y el de los alumnos, sintiéndonos, por ello, satisfechos de nuestro quehacer educativo. Pero para introducir cambios, es requisito imprescindible que sintamos la necesidad de cambiar: es obvio que nadie cambia por cambiar. Por lo tanto, para que un profesor pueda llevar a cabo innovaciones en el aula, son necesarias dos premisas: 1) Sentir la necesidad del cambio, en aras de una mejora de los resultados, y 2) Tener los medios necesarios para poder llevar a la práctica dicho cambio.

¿Cuándo y cómo un profesor siente la necesidad de introducir modificaciones puntuales o sistemáticas en su práctica educativa? Lógicamente, cuando se dan dos tipos de motivaciones: interna y externa. La primera es aquella que es inherente a todo ser humano y que nos hace sentirnos mejores, porque lo demanda nuestra propia conciencia y responsabilidad como profesores. La segunda es cuando nos proponemos alcanzar una meta por el premio que se nos va a conceder, léase certificaciones de actividades para oposiciones, concursos de traslados, mejoras económicas (sexenios), reconocimiento de la sociedad, etc.

En consecuencia, para que se dé una mejora en nuestra práctica educativa, independientemente de otros factores externos muy importantes, como pueden ser la motivación del alumnado, la implicación de los padres y la dotación de recursos materiales, es necesario que el profesor sienta sobre todo la necesidad de cambiar porque se lo exige su profesionalidad. Sin motivación interna, por muchos estímulos externos que existan, difícilmente se puede acabar con la rutina diaria. De aquí, pues, que se haya comprobado cómo en multitud de ocasiones, la formación que el profesor recibe en actividades dirigidas como cursos y jornadas, no llega al aula.

Los cambios que el profesor o un claustro introducen en sus aulas son cambios que vienen provocados por la oportuna evaluación tanto de los alumnos, como del profesorado y del centro. Sin evaluación, entendida como análisis de resultados y valoración de los mismos, no se puede saber si hay que introducir mejoras o no. De aquí, pues, que la inno-

vación va íntimamente unida a la evaluación del centro. Una persona introduce cambios en cualquier actividad humana cuando ha comprobado que lo hecho anteriormente le da unos resultados pobres.

La primera tarea que todo Equipo Directivo tiene que hacer en relación con este apartado es propiciar la creación de espacios y tiempos en los que sea posible el análisis de la práctica educativa de todo el profesorado, como un servicio a la comunidad. Tras ese análisis es cuando vendrán las mejoras que habrá que introducir. Mejoras que pueden ser de tres tipos: organizativas, materiales y metodológicas. Las primeras hacen referencia a todo aquello que tiene que ver con la estructura tanto del currículo como de los grupos humanos y de sus relaciones entre sí; las segundas, como es lógico, tienen que ver con los recursos que el profesor utiliza para transmitir o ayudar a construir el conocimiento: libros de textos, material audiovisual e informático, etc.; por último, la tercera se refiere al cómo aprenden nuestros alumnos y al cómo tenemos que enseñar los profesores. Para que como profesores podamos introducir esas mejoras nos es necesario formación, que debe ser recogida en los Programas de Formación en Centros.

Hasta no hace mucho tiempo, la formación del profesorado no se entendía como algo que debía realizarse en el contexto del aula. Así, se consideraba que un buen profesional era aquel que dominaba los contenidos disciplinares, independientemente de la capacidad que tuviese para interactuar en el nicho ecológico que es el aula. Será a partir de los años 80 cuando empieza a afianzarse una nueva idea de formación del profesorado, basada en el concepto de profesionalización, entendido como aquellos profesionales que tienen un alto nivel de formación, competentes, especializados y consagrados a su labor, respondiendo, por lo tanto, eficaz y eficientemente a la confianza pública.

Formarse para innovar e innovar para mejorar la práctica educativa, debe ser el objetivo fundamental de todo profesional. Y es en este ámbito, el de la innovación educativa, donde el Museo del Niño y Centro de Documentación Histórica de la Escuela viene prestando un servicio al profesorado a través de sus fondos documentales, que están siendo utilizados por profesores de primaria y secundaria para la realización de investigaciones relacionadas con el mundo de la educación.

* Juan Peralta Juárez es Director del Museo del Niño y Asesor Colaborador en el Área de Innovación Educativa en la Provincia de Albacete.

LA INTERDISCIPLINARIDAD DE LAS NOVELAS DE JEAN M^a. AUDEL CON LOS ALUMNOS DE DIVERSIFICACIÓN: ALGUNAS CONSIDERACIONES

Mercedes Requena Belmente y
Antonio Teruel Sáez *

“Alicia pregunta al gato: ¿Cuál es el camino? Y el gato responde: ¿Adónde quieres ir? Alicia, confusa, contesta: No sé, a cualquier lugar. Entonces, no importa el camino, le dice el gato. Lewis Carroll: Alicia en el país de las maravillas);

Es ya un saber compartido por todos los docentes que el currículo, el marco que regula el proceso de enseñanza-aprendizaje, establece los objetivos, los contenidos, los métodos pedagógicos y por supuesto, los criterios de evaluación que deben orientar la práctica docente. Huelga decir que no es más que el marco de referencia obligado para que los equipos docentes¹ puedan, a partir de él, desde sus respectivas áreas, elaborar las programaciones didácticas adecuadas a las circunstancias reales del alumnado, de su entorno sociocultural, valiéndose por supuesto, de los avances tecnológicos y de los soportes informáticos.

Por supuesto, no es tampoco menester insistir todavía a estas alturas que el establecimiento de unos objetivos y de unos contenidos del currículo de cualquier área no garantiza en modo alguno el éxito del proceso de aprendizaje y el logro de unos resultados óptimos.

No es otro nuestro propósito en esta breve exposición² que el de utilizar las diferentes novelas de

¹ Es otra obviedad pero conviene recordarla: el profesorado es otro elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de sus funciones, principalmente, es crear las condiciones idóneas para el aprendizaje. Y para ello, evidentemente, ha de analizar las necesidades, planificar la enseñanza, seleccionar los medios, los recursos, —aquí pretendemos llegar nosotros— los materiales didácticos más adecuados y elaborar incluso otros complementarios con el único fin de crear las situaciones de comunicación más motivadoras.

² Aquí sólo hacemos una brevísima reseña del posterior trabajo que ambos autores están realizando y

Jean M. Auel como un medio de innovación didáctica para explicar la programación del ámbito sociolingüístico y del científico técnico a lo largo de un año, con los alumnos de tercero y cuarto de diversificación curricular, partiendo de la idea de que los profesores debemos responsabilizarnos de que todos los alumnos, más allá de la mera asimilación de contenidos curriculares “aprendan a aprender”³.

Esta última idea es particularmente trascendente para la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (NEE). En el caso de la ESO, el desarrollo de estrategias de aprendizaje abarca un complejo abanico, desde la comprensión verbal, el razonamiento, la solución de problemas o la autorregulación del estudio, hasta la utilización de herramientas escolares, como la toma de apuntes, la preparación de exámenes, la elaboración de trabajos... De todos ellos, uno de los ámbitos más abordados desde la acción tutorial y la orientación psicopedagógica es la comprensión y estudio de textos expositivos: “enseñar a comprender”.

Una parte importante del problema reside, creemos nosotros, en encontrar espacios dentro del diseño curricular que posibiliten una instrucción sistemática de estos procedimientos y estas estrategias. En este sentido, por particulares condiciones organizativas y curriculares, los Programas de Diversificación Curricular (PDC), en el segundo ciclo de la ESO, presentan unas necesidades específicas que los convierten en un marco muy adecuado para el estudio y la investigación de estas nuevas propuestas.⁴

que saldrá pronto a la luz, aun sabiendo que acotar es un riesgo con el que siempre haya que correr. Esperamos y deseamos que esta mera síntesis no desvirtúe el trabajo que se encierra en este proyecto de investigación para los alumnos de diversificación curricular de 3º y 4º de ESO.

³ MEC (Secretaría de Estado de Educación) (1996): Resolución del 12 de Abril.

⁴ Por supuesto no olvidamos en ningún momento que los objetivos generales que estos alumnos deben alcanzar al final de la etapa de la ESO hacen referencia a las capacidades cognitivas que permitan “comprender y expresar correctamente desde la lengua española textos y mensajes complejos, orales y escritos”, “utilizar con sentido crítico los diferentes contenidos y fuentes de información”, “adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo”, “analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales y conocer las leyes básicas de la naturaleza”.

Estamos convencidos de que con las novelas de Jean Marie Auel⁵ podemos conseguir perfectamente los objetivos previstos.

Antes de nada, hemos de dejar bien claro, que hemos tenido en cuenta solamente el primer tomo titulado *El Clan del Oso Cavernario*⁶, a la hora de elaborar una serie de unidades didácticas para los alumnos de 3º y 4º de diversificación curricular.

A continuación vamos a esbozar⁷, como simple botón de muestra, unas cuantas sesiones programadas para los alumnos de 3º de ESO. Por ejemplo, una unidad didáctica elegida al azar. Empezamos con la **Narración**, y estudiamos una de sus técnicas: la **Descripción**. Nos centramos en la descripción de Iza, la curandera del Clan y la que será madre adoptiva de Ayla:

“Medía poco más de un metro y treinta y cinco centímetros de estatura, era de huesos fuertes, robusta y patizamba, pero caminaba erecta sobre sus fuertes piernas musculosas y unos pies planos descalzos. Sus brazos, largos en proporción con el resto del

⁵ Antes de continuar, conviene situarnos un poco. Jean Marie Auel es una escritora norteamericana que ha escrito cinco novelas bajo el título genérico de *Los Hijos de la Tierra*, y hoy constituye uno de los fenómenos literarios más sorprendentes y acreditados a nivel internacional.

⁶ Madrid. Maeva. 17ª edición. A través de esta novela nos adentramos en la historia de la humanidad durante la época glacial. Con esta obra Auel pone nombre y dramatiza situaciones con unos seres que hasta entonces sólo constituían restos óseos para el hombre actual. Trata el despertar a la vida de Ayla, una niña cromañón, que es criada y educada por el Clan, cuyos miembros pertenecen a la especie neandertal. Ayla, huérfana, superviviente de un terremoto y moribunda, será adoptada por Iza, la curandera, y por Creb, el Mog-ur, el sacerdote del Clan. Siempre será una extraña para ellos porque hace cosas que esta gente no puede hacer: llora, emite infinidad de sonidos, canta, nada, ríe y, sobre todo, tiene un cerebro más desarrollado intelectualmente. Con el Clan entra en la vida adulta. Aprende a cazar y es castigada por ello, pues las funciones de la hembra neandertal se limitan al ámbito doméstico. Es violada por uno de sus miembros y tiene un hijo. Es nombrada curandera y al final desterrada del Clan y obligada a abandonarlo, vagando en solitario por las llanuras de loess.

⁷ No es este el sitio (por la falta de espacio) para explicitar detenidamente todo el trabajo desarrollado. Queremos dejar bien claro que, si adelantamos parte de este proyecto aquí, es en honor al maestro Juan Peralta Juárez, asesor de Primaria del CPR de Albacete y creador (director) del Museo del Niño de Albacete.

cuerpo, estaban encorvados como sus piernas. Tenía una ancha nariz en forma de pico, una mandíbula saliente, que se proyectaba como un hocico, y carecía de barbilla. Su frente baja era estrecha e inclinada, y su cabeza, larga y grande, descansaba sobre un cuello corto y grueso. En la nuca tenía un nudo huesudo y un promontorio occipital que acentuaba su perfil posterior.

Un vello suave, corto y moreno, con tendencia a rizarse, cubría sus piernas y hombros y corría a lo largo de la parte superior de su espalda. Al llegar a la cabeza, se convertía en una cabellera pesada, larga y bastante tupida... Sus ojos grandes, redondos y oscuros, profundamente sumidos bajo unas cejas prominentes, estaban llenos de curiosidad...

Para ser aquel su primer embarazo, la mujer era ya mayor; tenía casi veinte años y el clan la había creído estéril...”

También leímos la **descripción** de Brun, hermano de Iza y de Creb, y jefe del Clan: “... media más de metro y medio, sus músculos eran pesados y potentes, su pecho abultado y sus piernas fuertes y arqueadas... Nariz más grande y arco superciliar más abultado. Sus piernas, estómago y pecho, así como la parte superior de su espalda, estaban cubiertos de pelos morenos y ásperos que no constituían una pelambre, pero casi, casi. Una barba tupida ocultaba su mandíbula sin barbilla.”

Con esto vemos también la **técnica del punto de vista**, que en este caso es el de la propia autora, pero no deja de ser curioso comprobar la sensación que experimentaba un neandertal ante un cromañón, y esto es lo que piensa Iza en el capítulo 3, cuando baña a Ayla, que entonces tenía cinco años:

“Qué cosita tan peculiar”, y el diminutivo reflejaba dulzura, “en cierto modo, más bien fea. Tiene la cara tan plana; con esa frente abombada y alta, y esa naricilla tan chiquita, y qué protuberancia ósea tan rara debajo de la boca.”

Además de estas descripciones de personas, también nos fijábamos en las de animales, paisajes, y, sobre todo, en la belleza de los cambios de estación, que usa para señalarnos el paso del tiempo:

“La primavera llegó tarde y húmeda. La fusión de las nieves que bajaba desde las tierras altas incrementada por fuertes lluvias, hinchó el río provocando una turbulencia enorme que desbordó sus riberas y barrió árboles y arbustos en su fuga atropellada hacia el mar.”

En páginas posteriores observamos otro cambio estacional:

“Un breve respiro de tiempo cálido, lo suficientemente prolongado para que los árboles frutales desplegaran sus flores, fue contrarrestado por granizadas de fines de primavera, que asolaron sus delicadas

das flores, ahogando las esperanzas de la prometida cosecha. Entonces, como si la naturaleza hubiera cambiado de opinión y quisiera compensar por no haber cumplido la promesa de las frutas, la cosecha de principios de verano, produjo verduras, raíces, calabazas...”

En cambio, la llegada del otoño es descrita de esta manera:

“Hojas secas, rojizas y morenas eran atrapadas por los fríos vientos mientras se desprendían de los árboles, arrojadas hacia todos lados y finalmente depositadas suavemente en el suelo. Cubrían las nueces que todavía estaban caídas al pie de los árboles que las habían hecho madurar. Los frutos que no habían sido recogidos para la reserva invernal colgaban, pesados y maduros, de las ramas desprovistos de hojas. Las estepas del este eran un mar dorado de espigas, rizado por el viento del mismo modo que las olas orladas de espuma del agua gris al sur; y los últimos racimos de uvas redondas e hinchadas, reventando de jugo, pedían ser recolectados.”

Y, por último, una de las muchas descripciones de los muchos inviernos que se suceden en el libro:

“La primera fina nieve que cayó fue barrida por helados aguaceros que se convirtieron en cellisca o lluvia helada con las temperaturas más bajas del atardecer. Por la mañana había charcos cubiertos de ligero hielo quebradizo, que presagiaba un frío más intenso y que se derretía de nuevo al soplar el viento caprichoso desde el sur mientras un sol indeciso se decidía a hacer sentir su autoridad. (...). Un denso manto de nieve cubría en terreno despejado y había manchas entre los árboles empolvados de blanco. El aire inmóvil brillaba con una claridad que hacía juego con la nieve brillante, que reflejaba con incontables millones de diminutos cristallitos, el sol brillante en un cielo tan azul que casi parecía púrpura.”

También se puede comprobar la presencia del **autor omnisciente** a lo largo de toda la novela. Así, la autora, aunque trata con ternura a algunos miembros del Clan (Creb, Iza, Uba...), no pierde ocasión de advertir del exterminio de esta especie, por su incapacidad para avanzar social y tecnológicamente. Incluso argumenta que la capacidad craneal del cromañón es superior. Para ello se sirve de Broud, el joven del Clan que siente un odio feroz por Ayla: “En un nivel profundo e inconsciente, Broud intuía los destinos opuestos de ambos. Ayla era algo más que una amenaza contra su masculinidad: era una amenaza contra su existencia. El odio que experimentaba hacia ella era el odio de lo viejo contra lo nuevo; de lo tradicional contra lo innovador, de lo moribundo contra lo que vive. La raza de Broud era demasiado estática, demasiado ajena al cambio. Habían alcanzado la cima de su desarrollo, no les era posible seguir progresando.”

A otro nivel, la autora también interviene para mostrar su apoyo a la superioridad humana frente a la animal. Así lo hace notar cuando los hombres se disponen a cazar un mamut:

“Seis hombres, inmensamente débiles por comparación, haciendo uso de su habilidad, inteligencia, cooperación y osadía, habían matado a la gigantesca criatura a la que ningún otro depredador podía vencer.”

Otro aspecto dentro de la narración fue el estudio de las múltiples **enumeraciones** que aparecen en la novela, como la que hace referencia al adiestramiento de Ayla como mujer del Clan:

“Ayla no transgredió ni una sola vez su debida obediencia femenina. Respondía al menor capricho de Broud, saltaba en cuanto él daba una orden, inclinaba sumisa la cabeza, controlaba su manera de andar, no reía, ni siquiera sonreía, y se mostraba totalmente sumisa.”

La riqueza del texto nos ofreció la posibilidad de estudiar otra técnica narrativa: el **monólogo interior**, como éste en el que la joven se plantea su habilidad en la caza con honda:

“Si hubiera tenido otra piedra en la honda – pensaba-, si hubiera podido golpearle inmediatamente después de la piedra que falló, podría haberle derribado sin darle la oportunidad de brincar. Me pregunto si será posible.”

Al finalizar todas estas actividades⁸ y estudiar toda la teoría relativa a la Narración, los alumnos (con la ayuda del profesor) concluyeron lo siguiente. La autora emplea la técnica de la **novela circular**, pues empieza igual que termina. Ayla sola, al principio conocemos a una niña de unos cinco años, sin nombre, vagandó tras un terremoto que se ha llevado a toda su familia. La niña emprende un viaje de cuatro o cinco días, vagando hasta que es encontrada por un grupo de neandertales. Al final de la novela, tras su segunda maldición de muerte, han transcurrido siete años. Tiene un nombre; hemos conocido a todos los miembros del Clan y sus costumbres; ella ha sido madre, ha crecido, ha madurado, y el sufrimiento la ha convertido en una mujer experimentada. Tiene lugar otro terremoto y nuevamente emprende un viaje. Deja tras de sí a un hijo y a una casi hermana, y debe emprender otra nueva marcha, errante, en solitario.

También explicamos que la autora se sirve de un **final abierto**, que pide una continuación, como ocurre en los tomos siguientes.

⁸ Ni que decir tiene que este tipo de actividad fue puesta en práctica como innovación didáctica en el curso 2001/02 en el IES “Virrey Morcillo” de Villarrobledo, de Albacete, con los alumnos de 3º y 4º de diversificación curricular.

4. **De la coerción a la cooperación.** Las relaciones entre alumnos son vitales. A través de ellas, se desarrollan los conceptos de igualdad, justicia y democracia (Piaget, 1932) y progresa el aprendizaje académico. El aprendizaje cooperativo debe ser animado en nuestras aulas como un motor fundamental en el proceso de enseñanza en nuestras aulas.

2.- LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y EL PROFESORADO.

El Profesorado juega un papel fundamental en cualquier proceso de cambio o innovación educativa. La introducción de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) en nuestra actividad docente diaria está muy lejos de lo que podríamos considerar como una situación normalizada. Las razones para este hecho las podríamos buscar fundamentalmente en dos ejes:

- a) Una dotación suficiente de material informático: En este sentido es importante destacar el esfuerzo que se está realizando con programas como Althia de la Junta de Comunidades de Castilla - La Mancha en dotar de material informático a los centros de nuestra región. Hasta el momento se han cubierto los Centros de Primaria esperando la implantación generalizada en los Centros de Secundaria.
- b) Una formación adecuada del Profesorado: La mejor de las dotaciones materiales no sirve de nada sin un profesorado preparado para su utilización con el alumnado. Durante los últimos años se han venido realizando diversas acciones formativas sobre este tema sin que se haya percibido claramente un cambio significativo en los conocimientos y actitudes de nuestros docentes y por lo tanto sin una rentabilidad directa en los procesos de enseñanza aprendizaje de nuestros alumnos/as. En este punto, es importante reflexionar sobre las acciones formativas que se deben llevar a cabo con el profesorado, donde, desde nuestro punto de vista será necesario, además de una formación en los medios TIC una formación "para" los medios, donde nos planteemos como podemos animar al profesorado a la utilización de los recursos informáticos, sin olvidarnos de proporcionarles unos conocimientos adecuados para su utilización.

Los cambios en las actitudes del profesorado hacia las TIC pasan necesariamente por mostrar estos me-

dios como herramientas útiles para su actividad docente y que pueden ser integrados como un recurso más dentro de nuestras programaciones docentes. Algunos de los beneficios didácticos que podríamos obtener en su utilización serían:

- ✓ Facilitar la motivación hacia la tarea: es evidente que los medios informáticos por sus propias características y por la posibilidad de integración de elementos multimedia ayudan a una predisposición positiva hacia la tarea.
- ✓ Permitir los ritmos individuales de aprendizaje: Desde nuestra concepción constructivista del aprendizaje es importante apoyar los ritmos de aprendizaje individuales. Cada alumno aprende a su propio ritmo. Esto es muy difícil de llevar a cabo en el entorno de las clases tradicionales, debido fundamentalmente a las ratios existentes y a las propias dinámicas docentes creadas.
- ✓ Facilitar los recursos adecuados: esto es posible gracias a las propias características multimedia de los materiales informáticos, lo que nos permite acceder a una gran diversidad de recursos (videos, ejercicios, esquemas, ejercicios, locuciones, ...) en el momento adecuado.
- ✓ Creador de entornos y situaciones virtuales de aprendizaje: mediante los medios informáticos, sin movernos del aula, podemos poner al alumno en situaciones virtuales en las que sea necesario aplicar los conocimientos adquiridos, así, por ejemplo, puede hacer despegar un cohete hasta introducirnos, sin peligro, en el corazón de una central nuclear. El alumno, en estas situaciones, puede emitir y comprobar hipótesis, lo que, desde nuestra óptica de la enseñanza es fundamental.

No quiero acabar estos comentarios, sin señalar la importancia de que estos recursos, como cualquier otros, deben utilizarse de una forma contextualizada, integrándolos directamente en nuestra programación didáctica. Si solamente utilizamos los recursos como algo anecdótico no estamos obteniendo toda la rentabilidad posible, y en cierta manera no podremos aprovechar algunos de los beneficios didácticos anteriormente mencionados.

Por último, comentar que el software comercial debe ser revisado antes de aplicarlo en la aula, determinando el momento y la forma en que debe utilizarse. Es importante animar al profesorado a crear sus propias aplicaciones Didácticas, para lo que pueden utilizar las diversas herramientas de autor

que se encuentran a su disposición como pueden ser los programas freeware Clic www.xtec.es/recursos/clic/esp/index.htm Potatoes, o los programas comerciales Neobook, Director,... En esta tarea de elaboración de nuestros propios materiales es fundamental el trabajo en equipo entre el profesorado, compartiendo tareas y esfuerzos, así como resultados y éxitos. Sin esta actitud colaborativa la tarea de elaboración de materiales didácticos es una tarea ingente condenada al fracaso.

* Miguel Montero López es Profesor de Física y Química y Asesor de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el Centro de Profesores y Recursos (CPR) de Albacete.

PROYECTOS DE INNOVACION DE LENGUAS EXTRANJERAS

Luisa Sánchez Marimbaldo*

Vivimos en un país plurilingüe, solidario, donde abrimos fronteras a inmigrantes, con sus lenguas y culturas, y la región de Castilla la Mancha no es ajena a esta tradición. Por eso, desde aquí, tenemos el reto de superar esto, abrir fronteras y solidarizarnos con Europa, sus gentes y sus lenguas.

Desde la consejería de educación se ha apostado por la enseñanza de lenguas extranjeras. Es un sueño que puede ser realidad y podemos conseguir que los alumnos y alumnas de Castilla la Mancha puedan y sean capaces de expresarse en, al menos, 2 lenguas extranjeras al terminar la secundaria obligatoria. Ya es una realidad que todos los niños y niñas de 3 años están aprendiendo la lengua inglesa en las aulas. También, se ha incorporado, como innovación, el estudio de una segunda lengua extranjera, francés, en el tercer ciclo de educación primaria. y una 3ª lengua en secundaria.

Existe un convenio con el British Council con especialistas y nativos de lengua inglesa donde se está trabajando mucho para conseguir la competencia lingüística en inglés, el currículo integrado y la doble titulación.

Cuentan con el apoyo de las aulas ALTHIA y de la embajada de Francia y la academia de Limoge, en su caso. No hay que olvidar la formación del profesorado, donde la junta de comunidades convoca cursos de formación específica para los profesores de lenguas extranjeras inmersos en esto proyectos,

tanto especialitas como no especialistas en programas bilingües. Es, por tanto, que se ha apostado mucho por las lenguas extranjeras.

El Diario Oficial de Castilla la Mancha de 22 de mayo de 2002 publicaba la orden por la que se convocaban proyectos de innovación para incorporar una segunda lengua extranjera en el tercer ciclo de educación primaria, y una tercera lengua en secundaria.

En lo referente a primaria, estos proyectos engloban su desarrollo durante los dos años del ciclo: 5º de educación primaria en el año académico 2002-2003, y 6º de educación primaria en el año 2003-2004. Los colegios están trabajando esencialmente con el idioma francés. Además, cuentan con un auxiliar de conversación y profesores especialistas llevando a cabo el proyecto. Los no especialistas imparten otras áreas en francés como: conocimiento del medio, educación física, plástica, artística, lengua castellana, etc., siempre con el apoyo y la coordinación del especialista y con el esfuerzo y valor que se merecen. A estos colegios se les ha nombrado secciones bilingües, y esto alumnos continuarán con este proyecto en la etapa de educación secundaria obligatoria.

Dependiendo de los centros y de los maestros inmersos en estos proyectos los criterios de evaluación son los mismos que para el resto de áreas, y en la misma clase se puede alternar el francés y el castellano.

El mismo trabajo hacen en los colegios de Castilla la Mancha con convenio con el British Council. Así, se trabaja el idioma inglés desde 3 años y se imparten determinadas áreas en lengua inglesa. Se cuenta con profesores nativos muy especializados e interesados en la labor que están llevando a cabo, y con el resto de maestros no especialistas que luchan para que el proyecto dé su fruto. Este trabajo tendrá su continuidad con alumnos de secundaria ya que los profesores ya se están formando para ello.

Por otra parte, algunos centros de Educación Secundaria están trabajando por la incorporación de una tercera lengua extranjera en E.S.O.

Dichos centros se acogieron a la orden que publicaba el Diario Oficial de Castilla la Mancha de 22 de mayo de 2002, ya citada anteriormente. En dicha orden se tenía como objeto convocar proyectos de innovación para ampliar la competencia comunicativa del alumnado en una 3ª lengua extranjera, desarrollándola en 3 niveles: iniciación, nivel 1, y nivel 2.

Las terceras lenguas extranjeras trabajadas en Secundaria son : alemán, y griego moderno.

Estos centros tienen profesorado especialista que trabaja la comunicación oral y escrita, los aspectos socioculturales, los temas transversales, y la atención a la diversidad. en dichas lenguas.

Este curso, desde la Consejería de Educación de Castilla la Mancha se ha vuelto a convocar ayudas para proyectos de innovación.(DOCM. de 30 de diciembre de 2002.) . Con estos proyectos se puede desarrollar la incorporación de un segunda lengua extranjera en el tercer ciclo de primaria y una tercera lengua en secundaria. La fecha de presentación de solicitudes es 31 de marzo de 2003, y desde aquí se quiere valorar el trabajo y el esfuerzo de estos profesionales inmersos en estos proyecto y animar a aquellos que deseen seguir la buena labor de estos docentes.

* Luisa Sánchez Marimbaldo . Asesora de ámbito sociolingüístico.
Centro de profesores de Albacete.

AULA CORAL

Pilar Geraldo*

AULA CORAL es un proyecto que nació de la iniciativa de un grupo de profesores y profesoras movidos por la ilusión de crear coros en las escuelas. La empresa no era fácil. La experiencia nos había demostrado que esta idea no llegaba a tomar consistencia y decidimos sentarnos a reflexionar sobre las causas de la no existencia de coros infantiles. Falta de tradición coral en nuestra región, poco interés de las instituciones pertinentes que no se han sensibilizado suficientemente...Nos encontrábamos ante un reto que solo podíamos conseguir mediante una planificación clara y coherente, en la que sin la ayuda de toda la Comunidad Educativa, nunca se haría realidad.

Sin embargo, considerábamos que era el momento oportuno. Por un lado, nuestro Sistema Educativo tiende a una educación integral de los alumnos, y por otro, la escuela es un espacio de investigación e innovación. Ambas razones se conjugaban perfectamente dentro de nuestros objetivos, y decidimos empezar a caminar.

Todos sabemos que los primeros pasos son los más difíciles, pero también nos dijo el poeta que se hace camino al andar. Y así, iniciamos nuestra faena, sembrando semillas que están fructificando y com-

pensando la labor de todos los sectores implicados en este proyecto.

El primer objetivo fue motivar al profesorado y a los propios niños, verdaderos artífices de este trabajo. Pero además, necesitábamos un respaldo y una infraestructura. La sociedad. Debíamos ganarnos la ilusión de los padres y la confianza de la administración. Y como la unión hace la fuerza, el grupo fue creciendo, y juntos, dimos a conocer nuestro proyecto, transmitiendo nuestro entusiasmo sin escatimar esfuerzos ni tiempo. Así las tres fases que lo componían, se fueron sucediendo. Se formó al profesorado durante el primer año dentro del Plan de Formación del Profesorado en el CPR, se consiguió la concienciación de niños, profesores, padres y la sociedad en general, y por fin, en este segundo año, se formaron los coros con la cobertura de las AMPAS. En un principio se crearon seis coros, correspondientes a los siguientes colegios: C.P. Cervantes, C.P. Ana Soto, C.P. Cristóbal Valera, CEDES y dos coros en el C.P. Parque Sur. Actualmente ya son ocho los centros implicados, sumándose el C.P. San Antón y la Escuela de Música Amadeus.

Estos dos últimos centros, surgieron a raíz del primer concierto presentación del proyecto celebrado el 17 de Diciembre de 2002 en el Centro Cultural de la Asunción. Concierto que dentro de las limitaciones por el poco tiempo que llevaban trabajando los niños, resultó ser un encuentro emotivo y altamente satisfactorio. Se prevé hacer otro concierto el día 20 de Marzo de este año. Esta vez en el Auditorio para evitar el problema que se planteó en el pasado concierto de falta de espacio.

Dentro de los objetivos, se contemplan encuentros con otros coros infantiles, lo que supone conocer otras culturas diferentes a la nuestra.

Señalar que la importancia de este proyecto ha sido reconocida por la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, seleccionándolo como Proyecto de Innovación Educativa.

Y por nuestra parte, agradecer la confianza depositada en nuestro trabajo, con la esperanza de no defraudar a esa sociedad que nos brinda la oportunidad de demostrar que la música es además de comunicación y expresión, intercambio y reflexión.

* Pilar Geraldo es Asesora de Educación Artística en el Centro de Profesores de Albacete

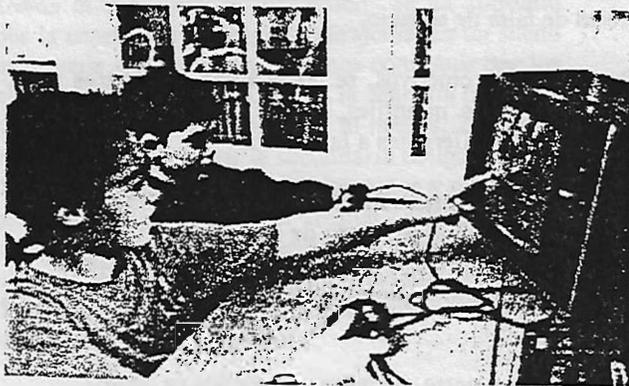
ESTUDIO SOBRE EL CONOCIMIENTO Y USO DE LOS VIDEOJUEGOS POR ALUMNOS DEL TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Francisco García González*

Un día en el aula observamos que uno de nuestros alumnos sacaba de su cartera una consola para bajársela al recreo y jugar durante su transcurso a un videojuego. Comprobamos que siete más las llevaban de modo permanente en sus mochilas y decidimos investigar el fenómeno. Los resultados superaron todas nuestras previsiones. Se nos hizo patente la existencia de toda una "cultura del videojuego" de cuya proyección en el desarrollo infantil, al hilo de las investigaciones, no puede afirmarse con exclusividad que sea nociva o beneficiosa.

1. Estado de la cuestión

Sustentado en razones fundamentalmente psicológicas y sociológicas es un hecho incuestionable que los videojuegos han alcanzado un extraordinario éxito entre niños y adolescentes. Sin embargo, surge la controversia a la hora de definir si resultan beneficiosos o perjudiciales para su desarrollo evolutivo. La polémica no es nueva, dura ya más de una década, sucediéndose las investigaciones que aportan resultados de uno u otro signo, y se agudiza por el hecho de que, al día de hoy, hay una creciente preocupación por parte de padres, psicólogos y educadores que sitúan a los videojuegos en la base de muchos de los trastornos de la conducta y el desarrollo infantil.



De entre la literatura al respecto, cabe destacar las voces de alarma de la APA (American Psychological Association), para quien las investigaciones demuestran que existe una correlación positiva entre la práctica de los videojuegos violentos y la conducta agresiva posterior. En esta misma línea está la investigación de Cesarone (1994) que apoya la tesis de un marcado incremento de la agresividad en los niños que juegan a videojuegos violentos, apareciendo además otros efectos negativos asociados de entre los que destacaba prioritariamente el sexismo.

Con anterioridad (1988), los estudios de N. Shutte ya habían puesto de manifiesto la aparición de conductas agresivas y diversos problemas asociados derivados de estos usos.

Otras investigaciones no solo no han encontrado efectos nocivos en la utilización de los videojuegos sino que, por el contrario, encuentran beneficiosa su utilización, beneficios que van desde el fomento de la creatividad y habilidades sociales hasta la rehabilitación terapéutica (Funk, 1993). Algunos autores como Provenzo (1991) y Estallo (1995) sostienen la tesis de la falta de rigor de las investigaciones y de que los efectos perniciosos de los videojuegos obedecen sólo a supuestos e intuiciones, carentes de confirmación científica y experimental.

Ettxeberria (1999) tras el análisis de más de 260 investigaciones sobre el tema acaba concluyendo que los videojuegos tienen efectos negativos, fundamentalmente el incremento de la agresividad, el sexismo y la ansiedad, pero que también aportan efectos positivos, sobre todo en el ámbito de la sociabilidad, en aspectos cognitivos como el "aprender a aprender" y la resolución de problemas, y en determinadas terapias, tanto psicológicas como fisiológicas. Desde presupuestos similares el Grup F9 (1998), integrado por profesores de Primaria y Secundaria de las comarcas catalanas del Maresme y el Vallès Occidental, llega incluso a proponerse, como objetivo de base, el aprovechamiento didáctico de los videojuegos en el aula.

2. Elaboración y presentación de la encuesta

Tras analizar detenidamente y cribar las cuestiones que en primera instancia fuimos redactando sobre el uso y el conocimiento de los videojuegos, nos quedaron dieciséis cuestiones plausibles referidas a los aspectos que entendíamos más relevantes y que estaban estructuradas en torno a seis ejes:

a).-Las plataformas de ejecución (videoconsolas):

- Tipos y número de ellas que poseen.
- Procedencia.
- Edad de inicio.

b).-Circunstancias en el uso de los videojuegos:

- Momentos de juego.
- Tiempo.
- Lugar.

c).-Cantidad y tipos de videojuegos:

- Número de videojuegos conocidos.
- Número de videojuegos poseídos.
- Tipos de videojuegos preferidos.

d).-Elementos externos:

- Intercambio.
- Socio club/tienda de videojuegos.
- Compra de revistas.

e).-Uso por los padres:

- Como juego.
- Como refuerzo positivo/negativo.

f).-Conocimientos uso de software:

- Soportes software.
- Uso del "chip".

Decidimos, dada la edad de los alumnos a los que se dirigía, que las posibilidades de respuesta fuesen cerradas. Aunque los alumnos a los que se pensaba aplicar eran de 5º Nivel de Educación Primaria, su redacción y contenido se ha cuidado para que fuese aplicable a los dos niveles que componen el 3º Ciclo de esta etapa educativa; con ligeras modificaciones podría ser aplicable también al 2º Ciclo de E.P. e incluso a los dos ciclos de E.S.O.

3. Aplicación de la encuesta: características de la muestra de alumnos y análisis de resultados

El instrumento elaborado se aplicó de forma individual a una muestra de veintiséis alumnos (9 niñas y 17 niños) de nuestra tutoría, 5º de E. Primaria, con edades comprendidas entre los 10-11 años, de los que seis habían repetido curso en una ocasión. Pertenecen a familias en su mayor parte de clase social media-baja. El Centro escolar al que asisten es público y está situado en el extrarradio de la capital (Albacete).

Doce de los ítems implicaban la elección de una respuesta unívoca entre 2, 3 ó 4 opciones, permitiendo los cuatro restantes la elección de más de una opción.

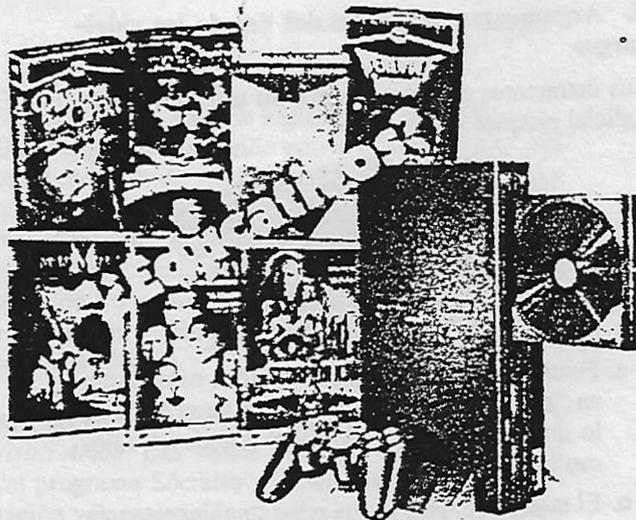
En el bloque de ítems correspondientes a las plataformas de ejecución de los videojuegos (videoconsolas) estos fueron los resultados: Sólo hay tres alumnos (el 12%) que no disponen de videoconsola, indicando que es así porque no les dejan ya que cuesta mucho dinero. Hay, pues, veintitrés alumnos (el 88%) que sí la tienen. Los tipos de plataformas más usuales son Play Station (48%), PC (48%) y Game Boy (43%). La opción "Otra" la eligen el 61% pero hay que aclarar que en su mayor parte hacen referencia con ello a videoconsolas más antiguas que fueron las primeras de las que dispusieron. Esto también es lo que justifica, en casi todos los casos, que el 87% dispongan de más de una. La edad en que, mayoritariamente, los alumnos se inician en el uso de los videojuegos es entre 6 y 8 años. Antes de esta edad comenzaron el 22% y sólo el 13% lo hizo después.

Referido a las circunstancias de uso nos encontramos con que el 57% juega casi todos los días, haciéndolo durante menos de una hora el 48% mientras que el 39% lo hace entre una y dos horas. A ello hay que añadir además que un 65% ve la TV entre una y dos horas más y un 35% más de dos horas. Respecto al lugar de juego más usual aparte de la propia casa es, con mucha diferencia, "en casa de un amigo" donde lo hacen (74%).

En referencia el número y tipo de videojuegos conocidos y usados el 39% conoce más de veinte. Entre once y veinte conocen el 26% de los alumnos. El 35 % tienen entre cinco y diez videojuegos y el 30% dispone de más de veinte. En lo que concierne al tipo de videojuegos preferidos, lucha, velocidad y plataformas (tipo Mario) gozan todos ellos de un mismo porcentaje de preferencia (22%), seguidos por los de deporte (17%), 3D-Shoot (disparos) (13%) y estrategia (4%). Los de aventura gráfica, vuelo y rol no han obtenido ninguna elección en primer lugar. Aunque no lo contempla la encuesta, les hicimos que anotasen el tipo de juegos preferidos en segundo lugar, siendo los de aventura gráfica (35%), disparos (22%) y rol (17%) los más elegidos en esta posición.

La mayor parte de los alumnos intercambia videojuegos con sus compañeros, siendo "algunas veces" la opción que más se repite. Un (39 %) son socios de alguna tienda o club de videojuegos al tiempo que un 29% compra con asiduidad una o varias revistas específicas para el mundo de los videojuegos.

Sus padres no suelen jugar a la videoconsola (87%) con algunos casos, casi anecdóticos que sí lo hacen, en función de las respuestas de sus hijos a la encuesta y lo que verbalmente refieren. Sin embargo, sí usan el dejar/no dejar jugar con ella como refuerzo positivo o negativo del comportamiento o resultados escolares de sus hijos; el 44% lo usan "muy pocas veces" como refuerzo negativo y el 35% "algunas veces" como refuerzo positivo, que son las opciones con mayor número de elecciones.



Por último, todos los alumnos conocen qué videoconsolas utilizan CDs o cartuchos, surgiendo sólo las dudas en el caso de la Dreamcast que parece ser la plataforma más desconocida, además de la menos usada (ningún alumno disponía de ella). Curiosamente también la totalidad de alumnos sabe que el "chip" que se coloca a algunas videoconsolas

sirve para poder usar juegos no originales (pirateados), pero todos ignoran que también sirve (y fue realmente para lo que se creó y para lo que está permitida su instalación) para poder usar los juegos americanos y japoneses en Europa. Siete alumnos lo tienen instalado en su videoconsola.

4. Características del alumno-tipo resultante

Se trataría de un alumno de once años de edad, tiene una videoconsola Play Station, un PC para juegos o una Game Boy que le compraron sus padres cuando tenía entre seis y ocho años de edad, y que dispone de una segunda videoconsola que se le ha quedado desfasada.

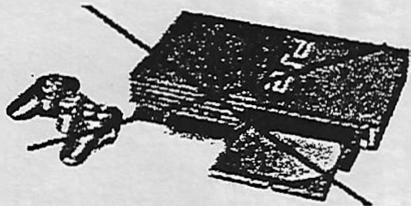
Juega con videojuegos entre menos de una hora y dos horas casi todos los días, en su propia casa o en la de algún amigo o amiga. Además dedica también diariamente entre una y dos horas a ver la televisión.

Conoce más de veinte títulos distintos de videojuegos y tiene unos quince de su propiedad. Prefiere los videojuegos de lucha, velocidad y plataformas (tipo Mario) que intercambia con alguno de sus compañeros. En ocasiones se apunta como socio a alguna tienda o club de videojuegos y compra alguna revista específica sobre ellos.

Sus padres no suelen jugar con los videojuegos aunque sí los usan para premiar o castigar algunos de sus comportamientos. Conoce alguno de los aspectos técnicos de las videoconsolas, incluyendo alguno que es ilegal al tiempo que desconoce algún otro relacionado con su uso legal.

5. Argumentos en contra del uso de los videojuegos

Sus detractores argumentan que su uso resulta perjudicial porque:



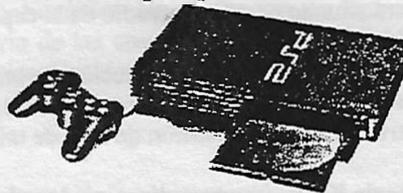
- a.-Fomentan la pasividad convertidos como están en "niños esponja" dispuestos a absorber todo lo que emana del videojuego cuando se colocan ante él.
- b.-El modelado tiene a esta edad una importancia especial. Los modelos de conducta que se les presentan desde los videojuegos, o están vacíos o basan su poderío en el uso de la fuerza, la violencia, la agresividad, la velocidad... la tensión al límite.
- c.-Sometidos a los niveles de hiperestimulación que se generan aumenta en ellos la ansiedad y

acaban introduciéndose en una "burbuja" captados por el videojuego, al margen totalmente de todo lo que les rodea.

- d.-Disminuyen su relación social entre iguales y diferentes, generándoles un claro déficit en habilidades sociales.
- e.-Reducen drásticamente el tiempo que ya, a estas edades, debería dedicarse al estudio y realización de tareas de diversa índole.
- f.-Ante las relaciones de dependencia que se establecen del niño respecto al videojuego, los padres acaban usándolo para intentar modular su conducta, dejando patentes sus carencias para lograrlo por otros medios.
- g.-Reducen la posibilidad de diálogo y los momentos de encuentro familiar, incluso el videojuego puede acabar siendo el recurso fácil para que el niño deje tranquilos a sus padres durante un rato.

6. Argumentos a favor del uso de los videojuegos

Sus defensores argumentan que su uso resulta beneficioso porque:



- a.-Constituyen una forma de aprendizaje y entrenamiento de amplio espectro para otras futuras actividades de diversa índole.
- b.-Fomentan y desarrollan aspectos madurativos como la coordinación visomotora, la orientación espacial, lateralidad, tiempo de reacción... y estrategias de aprendizaje, específicas para diversas materias y generales, como "aprender a aprender" y estrategias de solución de problemas, aplicables a nuevos contextos de aprendizaje.
- c.-Favorecen el incremento de la autoestima.
- d.-Potencian la atención concentrada y el autocontrol, apoyando la tesis de que cambiando el entorno, no el niño, se puede favorecer el éxito.
- e.-Aumentan la motivación en la realización de la tarea concreta que se le propone desde el videojuego.
- f.-Hay investigaciones que demuestran, contrariamente a lo que se piensa, que favorecen la extraversion y la socialización.
- g.-Algunas investigaciones recientes parecen concluir en que el uso de los videojuegos como tratamiento terapéutico mejora el rendimiento

y la rehabilitación de habilidades de tipo físico o psicológico (aspectos comunicativos y de relación social, conductas impulsivas y disruptivas, trastornos del lenguaje, dominio y auto-control...).

7. A modo de conclusión

Nuestras previsiones se han visto desbordadas por los resultados obtenidos. Sinceramente, aunque intuíamos el protagonismo que los videojuegos tenían en las vidas de nuestros alumnos no llegábamos a sospechar que fuera de tal magnitud. Por ello la toma de decisiones y posiciones desde lo educativo en torno a ellos tiene una mayor trascendencia.

Es verdad que no se puede "demonizar", sin más, a los videojuegos, como comúnmente se hace, acusándoles de ser generadores de múltiples desajustes en el desarrollo y la conducta de niños y adolescentes, pero no lo es menos que tampoco se puede sostener su inocuidad o sus beneficios de modo generalizado como también hacen algunos. En este contexto, el título de libro de R. Gaja (1993) "Videojuegos, ¿alineación o desarrollo?", gana toda su dimensión. A riesgo de ser acusados de eclecticismo, entendemos que en el estado actual de la cuestión hay evidencias de que los videojuegos ni son todo lo malos que unos pretenden, ni todo lo buenos que otros defienden. En este sentido parece que el problema se circunscribe al problema clásico de la criba: separar la paja del grano; y éste es un problema que afecta a la educación, que debe tener claro dónde se encuentra cada uno para poder eliminar la paja y utilizar el grano como recurso.

En definitiva, si los resultados obtenidos a través de nuestro estudio resultaran generalizables, cabría concluir que hay una "cultura del videojuego", en la que el niño de hoy se encuentra inmerso y que, consciente o subliminalmente, está incidiendo en su modo de ver y conformar la realidad.

Sabemos de la necesidad e importancia del juego en el desarrollo evolutivo del niño y, precisamente por ello, asusta un tanto pensar que nuestros niños de hoy cada vez sepan menos jugar... a algo distinto que no sea un videojuego empaquetado.

Está haciendo falta de modo urgente -vivimos en un mundo de urgencias- recuperar el sentido clásico del juego, incluyendo también -¿por qué no?- a los videojuegos de los nuevos tiempos. Psicólogos, sociólogos, educadores, padres... tenemos mucho que decir. Una vez más está en juego algo importante del hombre o la mujer en que nuestros niños se acabarán convirtiendo.

*Maestro en ejercicio en el C.P. San Pablo de Albacete. Psicólogo. Pedagogo. Logopeda. Máster en Informática Educativa.

BIBLIOGRAFÍA:

- CESARONE, B. (1994). "Videogames and children". Office of Educational Research and Improvement. Washington.
- ESTALLO, J. A. (1995). *Los videojuegos: juicios y prejuicios*. Barcelona: Planeta.
- ETXEBERRÍA, F. (1999). "Videojuegos y educación", en Etxeberria, F. (Coord): *La Educación en Telepolis*. San Sebastián-Donostia: Ibaeta.
- FUNK, J.B. (1993). "Reevaluating the impact of Video Games", en *Clinical Pediatrics* nº 32.
- GAJA, R. (1993). *Videojuegos, ¿alienación o desarrollo?*. Barcelona: Grijalbo.
- GROS, B. Y GRUP F9 (1998). *Jugando con videojuegos : educación y entretenimiento*. Bilbao : Desclée de Brouwer.
- PROVENZO, E. (1992). " The Video Generation " in *American School Board Journal*. Mar 179 (3).
- SHUTTE, N. Y OTROS (1988). "Effects of playing videogames on children's aggressive and other behaviors" en *Journal of Applied Social Psychology*. Apr 18 (5).

DEL GLOBO TERRÁQUEO A MORPETH

UN INTERCAMBIO EUROPEO DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS.

M^a Basilisa Jiménez García *

Morpeth es una zona de Inglaterra al sur de Escocia. Una bella comarca donde estuve el año pasado, una bella comarca de verdes prados y altos acantilados que miran al bravo océano. Hoy día, esta zona es más conocida como la "tierra de Harry Potter" pues es allí donde se encuentra el castillo y gran parte de los espacios naturales que han servido de escenario en el rodaje de las películas DE este personaje de ficción.

Allí fui en mayo de 2002, pues se me concedió una visita Arión. Las visitas Arión se enmarcan dentro del programa Sócrates y tienen por objeto la observación y la evaluación de otras realidades pedagógicas dentro del marco de la Unión Europea, impulsando así la mejora de la calidad de la educación a través del intercambio de información y de experiencias educativas.

Estas visitas se desarrollan a lo largo de una semana y se celebran en todos los países miembros o candidatos de la Unión Europea.

En aquella visita yo aportaba mi práctica como maestra y como directora que fui de una pequeña escuela en Santa Ana, una pedanía de Albacete, ya que el título de la misma, y tema de trabajo "*La evaluación en las primeras pequeñas escuelas*" se ajustaba muy bien a mi experiencia en ese campo.

La visita se desarrolló en un perfecto equilibrio de sesiones de información, trabajo, conferencias, visitas a los centros escolares, relación con el entorno y sus gentes, así como de relación entre el propio grupo, grupo que formábamos un total de diez profesionales de diferentes países, que nos comunicábamos en Inglés.

En todo momento el trato con los profesores, directores, consejeros de educación o coordinadores de todo tipo, fue extraordinario, siempre nos sentimos asistidos, apreciados y cordialmente tratados en un ambiente positivo, alegre y de confianza.

Dentro del grupo de profesores el ambiente fue igualmente cordial, positivo y muy enriquecedor.

Toda esta experiencia que viví me ha llevado a reflexionar y a pensar en los cambios y las metas de la escuela y de la educación de hoy.

En el tránsito del siglo XIX al XX Joaquín Costa, en sus discursos *regeneracionistas*, y como solución a los problemas de España, hablaba de que nuestro país necesitaba "*Despensa y Escuela*". Actualmente los objetivos, gracias al esfuerzo de todos y todas, ya no están tanto en la despensa pero siguen estando en la escuela, una escuela que ha cambiado mucho.

En la década de los setenta, en nuestra comunidad, Castilla La Mancha, todavía había cerca de un veinte por ciento de analfabetos, bien reales bien potenciales. En estos momentos el analfabetismo está prácticamente erradicado, pero la educación como tarea humanizadora sigue siendo un reto. Sigue siendo un reto hacer hombres y mujeres libres, abiertos, críticos y solidarios, comprometidos y responsables con un mundo que puede ser mejor, que puede y debe trabajar por y para la justicia y la igualdad, por y para la paz y el equilibrio solidario. Y trabajar en esos retos en compañía de otros compañeros y compañeras de Europa, con los que compartía ilusión y ganas, ha sido muy gratificante.

Salir de nuestros horizontes habituales para ver que lo nuestro no es tan pobre ni está tan alejado de lo moderno, para romper con ese complejo de inferioridad, fruto quizás de muchos años de aislamiento. Salir para ver que es posible mejorar en aquello que aún no habíamos sido capaces de pensar, es bueno mirar hacia Utopía. Salir para compartir, y es esto lo

verdaderamente enriquecedor. Juntos trabajamos y juntos mejoramos. Nos abrimos a Europa, y dicho esto desde una Comunidad que tradicionalmente no tenía demasiados contactos con otras culturas, con otras lenguas creo que es fundamental y maravilloso a la vez.

Recuerdo ahora, hace ya casi veinte años, y estando en el colegio de Santa Ana, que antes mencionaba, ante la falta de recursos materiales, y aprovechando la visita de un Inspector de Educación, los maestros le pedíamos materiales, recursos, y él nos dijo:

"En la Delegación hay algún globo terráqueo en blanco (los países no están coloreados). Si queréis y vais pronto, podéis traerlos uno para que los chavales lo puedan pintar". Esto es lo que había "Un globo terráqueo en blanco" Y fuimos, claro que fuimos.

Hoy las posibilidades de todo tipo son mayores, los retos otros.

Con la ilusión y las ganas de mejorar entonces fuimos a por el Globo.

Hoy vamos a Europa.

Se abren nuevos campos y nuevos horizontes, Aprovechémoslos. Vayamos a por ese "Globo terráqueo" que hoy es Europa, las visitas Arión, Comenius, formación en Althia o técnicas de animación lectora, porque la formación de todos y entre todos nos ayuda a crecer y a mejorar.

El intercambio con otros centros en Europa posibilita el contacto con escuelas y proyectos afines a los nuestros o los de nuestros centros.

Apostar por llevar proyectos comunes a cabo ¿no es acaso algo motivador, atractivo? Todo un reto posible:

De Albacete a Moirpeth, de la escuela al mundo, teniendo en cuenta que es responsabilidad de todos, potenciar, animar, facilitar y valorar tanto estas experiencias e innovaciones en el trabajo como a las personas que las realizan.

* Maestra de Primaria, Ciencias Sociales y Educación Física, y en la actualidad. Asesora de Formación en el Centro de Profesores y de Recursos de Albacete

INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA. LA HISTORIA DE MI VIDA

Ana Hernando Bayón*

El temario de Ciencias sociales para el segundo ciclo de ESO incluye el tema "Introducción a la Historia" donde los contenidos plantean cuestiones como ¿Quiénes son los protagonistas de la historia? ¿Para qué sirve la historia? ¿Cómo se conoce el pasado? Bertolt Brecht escribió "El joven Alejandro conquistó la India. ¿Él solo? César venció a los galos. ¿No llevaba consigo ni siquiera un cocinero? Felipe II lloró al hundirse su flota ¿No lloró nadie más? Federico II venció en la guerra de los siete años. ¿Quién la venció, además? Una victoria en cada página. ¿Quién cocinaba los banquetes de la victoria? Un gran hombre cada diez años. ¿Quién pagaba sus gastos? Una pregunta para cada historia."

Si las personas sencillas forman parte y son las verdaderas protagonistas de la historia, junto a estas preguntas podemos afirmar que yo como individuo también tengo una historia y conocerla es interesante, en primer lugar para mí, y además como testimonio del tiempo en que vivo. ¿Puedo elaborar una historia de mi vida? ¿Qué recursos utilizaría? ¿Qué hechos históricos sucedieron simultáneamente? ¿Hay cambios o continuidad en mi vida y en los hechos históricos que se han sucedido simultáneamente?

Con este planteamiento se pretende un aprendizaje significativo, en el sentido de partir de una experiencia personal que se articula con los hechos históricos que han sucedido en la misma época. Tradicionalmente, en el aprendizaje de las Ciencias Sociales se ha abusado de métodos basados exclusivamente en la transmisión de conocimientos por parte del profesor y la recopilación de datos memorísticos por los alumnos. Sin embargo, hoy se considera, para el mejor desarrollo del pensamiento abstracto durante la adolescencia, prioritario que el alumno sea sujeto activo, protagonista y responsable de su propio aprendizaje.

En el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia existen conceptos históricos cuya naturaleza los hace más o menos difíciles para los estudiantes, y según las experiencias de diversos autores, recogidos en el artículo "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia" Carretero, Pozo, Asensio, los términos relativos al tiempo histórico han resultado ser los más difíciles para los estudiantes de secundaria. Jurd (1978) considera varios conceptos de tiempo histórico:

- El orden de acontecimientos dentro de una secuencia

- El agrupamiento de acontecimientos concurrentes en el tiempo.
- El establecimiento de un sentido de continuidad entre el pasado y el presente, que implica la aplicación de relaciones causales a largo plazo y la comprensión de la sociedad como un proceso. Esta comprensión dinámica surge durante la adolescencia.

El dominio del concepto de tiempo histórico es necesario para comprender de forma adecuada una situación histórica y la experiencia nos demuestra la dificultad que su comprensión supone, para facilitar lo surgió la elaboración de la siguiente unidad didáctica para alumnos de secundaria, considerando los siguientes aspectos:

1.- Objetivos didácticos

- Manejar el concepto de tiempo personal e histórico.
- Relacionar la vida personal con acontecimientos históricos simultáneos.
- Seleccionar, clasificar y explicar fuentes históricas diversas.
- Redactar informes y valorar las dificultades que supone la objetividad en el manejo de distintas fuentes.
- Favorecer la creatividad y las relaciones interpersonales.

2.- Contenidos

2.1 Conceptuales

- El concepto de historia.
- La sucesión y la continuidad histórica: sincronía y diacronía.
- Las fuentes históricas y su utilización.

2.2. Procedimentales

- Seleccionar información de diferente carácter: escrita, oral, gráfica.
- Elaborar ejes cronológicos que recojan los acontecimientos personales e históricos más importantes, relacionando aspectos distintos de un mismo periodo: economía, política, cultura...
- Identificar las múltiples causas y consecuencias que pueden desprenderse de un hecho; diferenciando causas inmediatas de lejanas.
- Realizar un trabajo de síntesis con una presentación clara y ordenada.
- Trabajar en equipo
- Debatir sobre las dificultades del historiador y sobre la objetividad de las fuentes consultadas.

2.3. Actitudinales

- Desarrollar la curiosidad por el presente y el pasado.
- Favorecer las relaciones personales con sus compañeros y en la familia.
- Relativizar la idea de - tiempo - dependiendo de la dimensión en que nos situemos (personal, histórica, próxima, lejana)

3.- Criterios de evaluación

- a) El alumno debe ser capaz de seleccionar la información más relevante, diferenciando lo principal de lo secundario para la consecución de sus objetivos.
- b) De ordenar y representar gráficamente la línea del tiempo de su vida y los acontecimientos históricos simultáneos.
- b) De elaborar un informe acompañado de las fuentes que lo justifiquen, distinguiendo entre hechos objetivos y opiniones.
- c) De organizar su trabajo a nivel individual y en el grupo aportando materiales y opiniones.

4.- Secuencia de trabajo

- a) Presentar la idea.
- b) Explicar la elaboración de ejes históricos.
- c) Concepto y tipos de fuentes históricas.
- d) Trabajo en grupos:
 - Seleccionar una zona geográfica (España, Europa, Asia...) y acontecimientos importantes sobre economía, sociedad, política, cultura... Consultar en libros de texto, enciclopedias, internet, etc. Revisión del profesor.
 - Presentar en una cartulina: El mapa correspondiente, un eje cronológico horizontal con los hechos clasificados según temas (económicos, sociales...) y con una breve explicación. Exponer a los compañeros. Si el grupo lo considera conveniente presentará también un dossier con documentación complementaria.
- e) Trabajo individual:
 - Seleccionar fuentes primarias: fotos, documentos, dibujos... y secundarias: entrevistas a familiares y amigos sobre el protagonista y sus circunstancias (en el colegio, viajes, verano).
 - Elaborar un eje cronológico vertical con los hechos más importantes de tu vida, organizados en etapas en un lado, y en el otro, hechos mundiales que selecciones de las cartulinas y de tu propio trabajo de grupo.

- Redactar un informe en base a las fuentes y al eje cronológico.

Presentar el trabajo con los siguientes apartados:

Portada – Índice – Fuentes – Eje cronológico – Informe – Opinión personal que incluya las ventajas y dificultades que has tenido para el desarrollo del trabajo.

- g) Debate en clase sobre las dificultades del trabajo del historiador.
Leer algunos informes, comentarlos y reflexionar sobre la frase “ la importancia de los hechos históricos está en relación con la escala espacial y temporal que se considere”. Añadir las conclusiones al informe.
“La historia es la gran memoria colectiva de los hombres, acumulada en el transcurso de los tiempos. Su conocimiento es una condición imprescindible para la liberación de la humanidad” Manuel Tuñón de Lara..

Con motivo de la elaboración de una nueva ley de educación, LOGSE, se potenció una revisión de los métodos de enseñanza de las Ciencias Sociales y de todas las disciplinas del currículo de las Enseñanzas Medias.

En el aprendizaje de las Ciencias Sociales se revisó el abuso de métodos basados exclusivamente en la transmisión de conocimientos por parte del profesor y la recopilación de datos memorísticos por los alumnos. Se consideraron los estudios de psicología de J. Piaget sobre la evolución del desarrollo intelectual según los cuales hay una etapa de pensamiento concreto entre los 7 y los 12 años y de pensamiento formal o abstracto durante la adolescencia, entre los 12-16 años. Para la mejor adquisición y desarrollo de estas capacidades se consideró prioritario que el alumno fuera sujeto activo, protagonista y responsable de su propio aprendizaje.

En el proceso enseñanza- aprendizaje de la historia existen conceptos históricos cuya naturaleza los hace más o menos difíciles para los alumnos y según las experiencias de diversos autores, recogidos en el artículo “Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia” Carretero, Pozo, Asensio; los términos relativos al tiempo histórico han resultado ser los más difíciles para los estudiantes adolescentes. Pero es indudable que el dominio del tiempo histórico es necesario para poder comprender de forma adecuada una situación histórica. Jurd (1978) considera varios conceptos de tiempo histórico:

El orden de acontecimientos dentro de una secuencia

El agrupamiento de acontecimientos concurrentes en el tiempo.

El establecimiento de un sentido de continuidad entre el pasado y el presente, que implica la aplicación de relaciones causales a largo plazo y la comprensión de la sociedad como un proceso. Esta comprensión dinámica surge durante la adolescencia.

* Ana Hernando es profesora de Historia en el Instituto de Secundaria "Amparo Sanz" de Albacete

UNA EXPERIENCIA: DESCUBRIMOS EL MUSEO DEL NIÑO.

ALUMNOS DE DIVERSIFICACIÓN DE 3º Y 4º DE ESO DEL IES AMPARO SANZ. ALBACETE

Carmen Hernández López*

El pasado 28 de enero de 2003 los alumnos del programa de diversificación curricular del IES Amparo Sanz de Albacete realizamos la visita al Museo del Niño.

Esta actividad se enmarca dentro del Proyecto de Innovación Educativa que estamos llevando a cabo el presente curso escolar.

La programación de dicha experiencia se basa en los siguientes apartados:

OBJETIVOS.

1.- Valorar y respetar el patrimonio histórico y social asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora, apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo individual y colectivo.

2.- Conocer, a través de los objetos, el paso del tiempo.

3.- Reflexionar sobre la educación en el pasado y el papel de la enseñanza desde el siglo XVIII .

4.- Realizar un estudio comparativo entre la enseñanza de ayer y la de hoy.

5.- Conocer qué es un museo y su importancia.

DESARROLLO

Actividades iniciales:

En dos sesiones anteriores a la visita llevaremos a cabo las siguientes actividades previas:

1ª: Entraremos en la página Web del Museo: WWW.Museodelnino.es

Se trata de conocer lo que a través de los medios actuales nos ofrece el Museo del Niño y al mismo tiempo motivarles hacia la visita. Sugeriremos preguntas y plantearemos dudas.

2ª: En la segunda sesión realizaremos unas actividades sobre "La escuela de ayer". Actividades vinculadas a la investigación histórica de nuestra provincia. A través de textos reflexionaremos sobre el absentismo, métodos pedagógicos, financiación.. de las escuelas del siglo XVIII .

3ª. Prepararemos una entrevista para completar la información sobre lo que es este museo.

Visita:

La organizamos en dos partes:

1ª parte: recorrido y conocimiento de las salas:

Cada alumno tendrá que realizar un cuadernillo sobre las salas del museo. Lo entregaremos durante la visita. En él plasmarán los contenidos esenciales que trabajaremos referentes a:

- El aula del pasado
- El recreo
- El hogar
- Las hadas y guerreros

2ª Parte: información sobre qué es un museo y su importancia en la sociedad

Aquí nos sentaremos en corro y el director responderá a las preguntas, a través de una entrevista, que hemos preparado previamente o a cuantas nos hayan podido surgir durante el recorrido. Un alumno lo grabará y otro se encargará de la parte fotográfica. Posteriormente saldrá un reportaje en nuestra Revista Escolar: Y tú quién eres (Nº2).

Evaluación:

Se hará ya en el centro, al día siguiente, donde tendremos un debate sobre lo observado y aprendido en el Museo. En una sesión.

Recursos:

- A través del ordenador, visitando la página Web
- Dos cuadernillos de trabajo
- Una grabadora
- Una o dos máquinas fotográficas

Esta experiencia la realizaremos además tres profesores:

- Un profesor que trabaja con los alumnos Ética
- Una profesora que imparte Procesos de comunicación
- Una profesora que se encarga del ámbito Lingüístico y Social

de tal forma que los contenidos sobre este tema se convierten en material interdisciplinar y con diferentes visiones; así se verá desde el punto de vista histórico, ético y como un proceso de comunicación.

* Carmen Hernández es profesora del Instituto de Educación Secundaria "Amparo Sanz" de Albacete

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA : "Los juegos populares infantiles a través del tiempo, una propuesta in- terdisciplinar"

Silvia Moratalla Isasi y
Baltasar Iniesta Simón*

Este Proyecto de investigación e innovación educativa va dirigido a Maestros, Profesores, Opositores, Animadores Socioculturales, Profesionales relacionados con el deporte, Doctorandos y todos aquellos interesados en este campo.

Actualmente, los niños han experimentado, un cambio importante en el modo de jugar y de ocupar el tiempo libre, esto es debido a la evolución que ha sufrido la sociedad. Estamos en una sociedad cambiante, donde las Nuevas Tecnologías han suplantado a los juegos que tradicionalmente ocupaban el tiempo libre de los niños, que ahora son nuestros mayores. Por esto y la importancia que diversos autores conceden al juego en esas edades, hizo que nos planteáramos la necesidad de realizar un trabajo de campo en una determinada zona geográfica de Castilla la Mancha (Manchuela de Cuenca, La Alcarria en Guadalajara, Campo de Montiel de Ciudad Real y la provincia de Albacete), para recuperar los juegos populares y tradicionales e intentar reavivar la tradiciones populares entre las familias, insertándolo, al mismo tiempo, en la programación de aula, haciendo realidad el concepto de currículo abierto y flexible.

Este proyecto de investigación e innovación educativa subvencionado por la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, surge como una propuesta de investigación y en colaboración con el Museo del Niño. Dicho proyecto, pretende dar respuesta a la preocupación que produce en los docentes observar como los niños han experimentado, un cambio importante en el modo de jugar y de ocupar el tiempo libre.

La simplicidad de la acción jugar, es absolutamente universal, plural, heterogénea, flexible, y tan ambivalente como necesaria. El jugar ha estado y sigue estando presente, y a pesar que no siempre se quiera reconocer es una constante de nuestras vidas, ya no sólo en la etapa infantil, sino también en la mayoría de las iniciativas racionales que emprendemos a diario.

Conviene decir que aunque el juego ha sido una actividad asociada a la historia del hombre, ha sido considerada como actividad poco importante, sin peso específico en su evolución cultural. Había que llegar al siglo XX, para que se demostrara que el jugar es una actividad natural, un gesto espontáneo e importantísimo, en la configuración de la personalidad humana.

El juego popular y tradicional, entendido desde una perspectiva sociocultural, se transmite siguiendo los mismos procesos que otras manifestaciones culturales (enculturación, aculturación, sincretismo). Teniendo esto en cuenta, nos podemos plantear una posible evolución que sigue el juego desde que surge, como algo espontáneo y popular, hasta impregnar los cimientos básicos de las sociedades en donde se desarrollan.

Desde un plano educativo, el juego es importante en el currículo, no sólo como medio para el aprendizaje de los contenidos que se imparten en el Sistema Educativo, sino que además se nombran en el Diseño Curricular Base de forma específica, en el área de Educación Física en el bloque de contenidos "Juegos". En el área de Educación Musical también aparecen dentro del bloque de contenidos "El juego dramático".

Dada la importancia que da la legislación vigente al juego como una actividad que ayuda al desarrollo integral del niño/a nos planteamos la necesidad de elaborar un proyecto de innovación que facilitase la incorporación de los juegos populares infantiles que se han perdido a lo largo del tiempo, por falta de valores sociales, familiares y educativos.

Para realizar la innovación se ha llevado a cabo un proceso de investigación a lo largo de las distintas localidades de las provincias arriba ci-

tadas, para recuperar este tesoro cultural perdido, y rescatar para las nuevas generaciones las maneras de ocupar su tiempo de ocio y tiempo libre, a la vez que aprenden a aprender con los juegos populares que se dan en su entorno.

El proceso fue el siguiente:

PRIMERA FASE: Se realizó un estudio tanto bibliográfico como de otras fuentes; sobre las teorías del juego, la influencia de los juegos en la educación; se analizaron las recopilaciones de juegos populares y tradicionales ya existentes en Castilla la Mancha; así mismo, se revisaron diferentes estudios de atención a la diversidad e interculturalidad.

SEGUNDA FASE: En esta, se ha tenido en cuenta a los distintos miembros de la Comunidad Educativa (maestros, padres, abuelos, alumnos, Ayuntamiento, Centros de la Tercera Edad, etc.). Esta ha consistido en la entrega de fichas de recogida de juegos a los distintos alumnos por parte de sus maestros-tutores, los cuales tenían que preguntar a sus padres o abuelos, a qué solían jugar, teniendo que redactar los niños los juegos que eran planteados por su progenitores. Otro modo de recogida de juegos se llevó a cabo mediante grabaciones, a partir de la transmisión oral de las personas mayores de los Centros de la Tercera Edad.

TERCERA FASE: Tras la recogida de datos se llevó a cabo el proceso del análisis y selección de la información obtenida, para posteriormente, realizar la clasificación de los juegos populares infantiles, tanto por zonas geográficas, como por su función dentro de los marcos que establece el Diseño Curricular Base, para la Etapa de Primaria en el área de Educación Física.

CUARTA FASE: Se procedió a la propuesta y elaboración de materiales curriculares para la etapa de educación primaria, consistente en:
Propuestas:

- Incluir en la Programación General Anual la aplicación de los juegos populares infantiles en los periodos de recreo.
- Añadir en el plan de atención a la diversidad las sugerencias relacionadas con los niños con Necesidades Educativas Especiales (deficiencias visuales, auditivas, motóricas o interculturalidad) relacionados con los juegos populares infantiles para una mejor integración en el grupo-clase y en la comunidad.

Materiales:

- Unidad didáctica "Cantando y jugando con El Folklore de Castilla La Mancha" para el área de Educación Musical.

- Unidad didáctica "Los Juegos de Mis Abuelitos Castellano Manchegos" en el área de Educación Física.

- Fichas de juegos populares infantiles de Castilla la Mancha adaptadas al currículo de Educación Física.

- CD Rom; con la información teórica sobre el juego popular, las clasificaciones de los mismos, las propuestas didácticas y la localización geográfica de los distintos juegos populares infantiles recopilados en las diferentes comarcas de Castilla de Mancha.

QUINTA FASE: Se aplicaron los materiales y propuestas didácticas, en el Colegio Público de Nuestra Señora del Rosario de Férez, y en el Centro Severó Ochoa de Albacete, para evaluar el diseño de investigación seguido y comprobar la validez y fiabilidad de los materiales y propuesta didácticas elaboradas. Realizándose del siguiente modo:

- Introducción de los juegos populares infantiles de su entorno en la clase de Educación Física.

- En plástica y artística: los niños realizaron los dibujos de los juegos asignados tras la lectura del desarrollo de estos. Sirviendo esta actividad para comprobar si la redacción de los juegos son de fácil comprensión.

- En educación musical los niños aprendieron las canciones que acompañan a los juegos populares infantiles.

Los instrumentos de evaluación utilizados fueron: grabaciones audio, filmaciones, fotografías y análisis de los dibujos realizados.

* Silvia Moratalla Isasi, Maestra del Colegio Público Severo Ochoa de Albacete, Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación en la especialidad de Orientación Escolar y Diplomada en Estudios Avanzados. * Baltasar Iniesta Simón, Maestro del Colegio Público N^o Sra. Del Rosario de Férez, Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación en la especialidad de Orientación Escolar y estudiante de Doctorado en el Periodo de Investigación.

EL MUSEO DEL NIÑO EN INTERNET www.museodelnino.es

Desde hace tres años, el museo del niño es visitado virtualmente por millares de personas en todo el mundo a través de su página web. Muchos de esos visitantes nos dejan sus opiniones, sugerencias, peticiones y felicitaciones, algunas de las cuales reproducimos a continuación:

“Como matrimonio de maestros ya jubilados y que hemos trabajado vocacionalmente en la enseñanza durante cuarenta años, alabamos el trabajo desarrollado para que las generaciones actuales y futuras comprendan el camino que nos ha traído hasta aquí. Felicitaciones a quienes han colaborado en hacer posible este museo tan entrañable. Un cordial saludo de Cristina Muñoz Dávila y Luis Corral López. Córdoba (España). 29/marzo/2003.”

“Es una lástima que esta página no sea más conocida. Soy un maestro asturiano con más de 30 años de ejercicio, me ha recordado mis tiempos de escolar y mis inicios como profesional. Espero poder visitar el museo en poco tiempo. Mis más sinceras felicitaciones. José Martín Egido Puente. 16 de enero de 2003. Asturias (España).”

“Soy colombiano, en el momento estoy desarrollando una investigación de carácter histórico sobre las imágenes en la mentalidad escolar desde principios del siglo hasta la aparición de la televisión. El trabajo que ustedes desarrollan es inmenso y de gran respeto. Quisiera poder intercambiar elementos sobre el tema, alguna información que he venido recuperando les puede ser útil, lo mismo que su valiosa colaboración. Pronto les daré más detalles. Luis Fernando Cuartas Acosta. Colombia. 17 de enero de 2003.”

“Enhorabuena por el museo. Soy un colega, conservador del Museo Sefardí de Toledo y os felicito por la página web y por el propio museo. Es una idea extraordinaria, hecha con rigor, sentido común, ideología comprometida y apta para todos los públicos. Siento no haberos conocido antes, estuve no hace mucho en Albacete como comisario de la exposición “Del as al euro”. Os visitaré la próxima vez que vaya. Enhorabuena y adelante. Santiago Palomero Plaza. Toledo (España). 15/03/02”.

“Mi nombre es Sabina Villagra y estoy a cargo desde hace 8 años del Museo de los Niños Barrilete, ubicado en la ciudad de Córdoba (República Argentina). Tuve la oportunidad de visitar vuestra página y me sorprendió gratamente el contenido del Museo. Realmente creo que más allá de aportar transmisión de usos y costumbres referidos a la niñez, es

notable y acertado el profundo contenido social que emana. BARRILETE está orientado a la experimentación y entendimiento de diferentes fenómenos, ya sean físicos, mecánicos, ópticos, artísticos, de la vida cotidiana, entre otros. Por ejemplo, desde hace años contamos con una sección especial sobre la discapacidad. No es usual en nuestro país hablar de este tipo de problemas, pero al igual que ustedes, refiriéndose a la violencia, el maltrato, las diferencias, se contribuye a sacar temas espinosos al debate y a la concienciación. Les felicito y ojalá en Argentina existiera un Museo como el de ustedes. Sabina Villagra. Museo de los Niños Barrilete. Córdoba (Argentina). 6/02/03”.

“¿Podéis aconsejarme algún libro sobre la Educación Primaria en la época de Franco? Vicente Calderita Chaparro. Extremadura (España). 15/01/03”.

“Soy una maestra de Primaria que por azar he descubierto la existencia de este maravilloso museo, pero me queda un poco lejos para visitarlo. Vivo en Cádiz. Me gustaría poder acceder desde mi ordenador, por internet, al fondo de documentación y poder ver las fotos y materiales educativos que tienen. ¿Cómo sería esto posible? Muchas gracias. Gema García. Cádiz. 6/02/03”.

“Enhorabuena. Me habían hablado de vuestro museo y de vuestra página, pero no pensé que era tan completo e impresionante. Prometo hacer un viaje desde Santander a Albacete para conocerlos. Me gustaría que me avisaseis cuando entre en funcionamiento la consulta al Centro de Documentación a través de internet. Recibid un fuerte abrazo de un maestro de Cantabria. Ángel Llano. 2/12/01”

“Les agradecería me comunicasen si es posible obtener bibliografía sobre juegos populares de esa zona. Aprovecho para felicitarles por su estupendo trabajo. Adolfo Prado. 6/10/01”.

“Me he estado paseando por vuestra web y me parece preciosa y con muchas posibilidades. A ver si el próximo curso me puedo organizar para poder verlo al natural. Una cosa, me parece que el tema “hacer pajaritas de papel” tendría que tener un espacio en el museo. ¿Quién no ha hecho la pajarita, el sombrero, un avión de papel en la escuela? Belén Garrido. Valencia. 9/08/01”.

“He visitado vuestro Museo, me ha encantado. Os felicito por vuestro trabajo y vuestro buen hacer en educación. Desde Logroño, gracias. M^a Jesús Romero. 11/01/03”.

LOS JUEGOS POPULARES INFANTILES Y SU EVOLUCIÓN EN EL TIEMPO

LAS PELDERETAS O LAS CHINAS

Cuando se hace un recorrido geográfico e histórico por lo que han sido los juegos populares infantiles, podemos comprobar cómo un mismo juego es conocido por distintos nombres en diferentes lugares del mundo y, además, cómo ese mismo juego ya se practicaba por los niños y las niñas en tiempos remotos. Cambia el lugar, cambian las formas, cambian las palabras que se dicen, pero, en síntesis, el juego sigue siendo el mismo.

A las chinas o pelderetas, como se le conoce en muchos lugares de La Mancha, ya jugaban los antiguos griegos, como se puede apreciar en este dibujo correspondiente a una pintura griega que hay en el Museo de Nápoles. A este juego le llamaban "pentá-lita" (cinco piedras).



Veamos ahora, la descripción de este juego en la actualidad:

Las pelderetas o chinas son unas piedrecillas o unas bolitas de cristal, en número de cinco. Se lanzan al aire y se recogen en el dorso de la mano derecha. Es mano, es decir, sala la primera, la niña que recogió mayor número.

La que es mano dice: "A mis unas", y recogiendo todas las bolitas, siempre con la mano derecha, las deja caer de golpe. Coge después la bolita más

próxima, la lanza a lo alto, y antes de que caiga, retira otra del suelo, vuelve la mano, y en la palma de ella ha de resbalar esta segunda bola, al mismo tiempo que cae allí también la que viene de arriba. Lanza nuevamente la bolita, retira del suelo otra, y vuelve a recogerlas como antes. Así va haciendo con todas las demás. Si la bolita que va por el aire cae fuera de la mano, o si al retirar una de las del suelo se toca a otra, se ha perdido; y hay que ceder las bolitas o piedrecillas a la niña que sigue.

Si no ocurrió así, se pasa a la segunda parte del juego. Se dice: "A mis dos", se dejan caer las chinas y se lanza una a lo alto, como en la primera parte, sólo que ahora, en lugar de retirar una a una las bolitas del suelo, se retiran de dos en dos.

A continuación se dice: "A mis tres", se dejan caer las chinas, se lanza una a lo alto, y se retiran tres de un golpe, y después la otra. Después se dice: "A mi pon", se lanza una china al aire, se ponen las otras cuatro en el suelo, y se retiran antes de que caiga la primera. Finalmente, "a mi puente", se apoyan en el suelo el índice y el pulgar de la mano izquierda, formando un puente, se dejan caer las chinas, se lanza una a lo alto, y antes de que caiga, se hace pasar por el puente una de las del suelo. Se repite con todas las otras:

Pásame pronto,
lindo barquero;
ya poco falta;
bate los remos

dicen las niñas mientras pasan las bolitas. La que consiguió todo esto tiene un juego, y entrega las chinas a la niña que le sigue. Gana la que hace más juegos. Hay otras figuras más complicadas; pero éstas son las corrientes.

Mientras juegan, dicen estos versos:

En unas matitas, las flores bonitas. En dos, la luna y el sol.

Con tres hojas de laurel, tiro y vuelvo a recoger.

Pon en la tierra, que pronto estás fuera.

Tres veces uno, tres veces tres, la docena es.

En el Campo de Montiel, en la provincia de Albacete, este juego se conoce con el nombre de "pelderetas", jugándose igual que se ha descrito anteriormente, pero diciendo lo siguiente:

"A la una, me cojo una con pan y aceituna.

A las dos, me cojo dos, pan cordón.

A las tres, me cojo tres, pan cortés.

A las cuatro me cojo cuatro, chullas al gato."

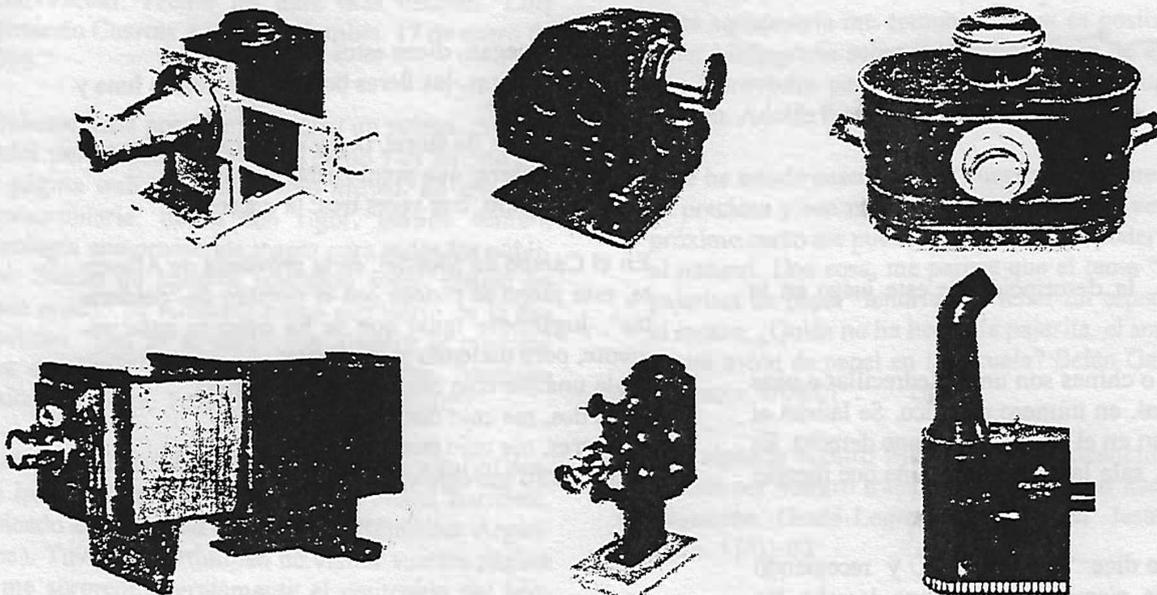
TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN LA ESCUELA DEL AYER

LINTERNAS MÁGICAS

Hasta hace pocos años, en los centros educativos, por regla general, escaseaba el material didáctico. Los objetos más frecuentes en las escuelas eran la tiza, la pizarra, una caja de cuerpos geométricos y algunos mapas. Hasta los años 70 del siglo XX no llega a las escuelas suficiente material de todo tipo: láminas, equipos de laboratorio, magnetófonos, proyectores, televisores, recursos para la educación física, etc.

Los objetos que se ven en estas imágenes son linternas mágicas y proyectores de imágenes en soporte de filminas y diapositivas (en cristal o en celuloide) datados entre los años 1880 y 1930. La mayor parte del mismo procede de centros de secundaria, ya que en las escuelas (salvo las anejas o colegios privados religiosos) casi no existía.

La linterna mágica tiene sus orígenes en los siglos XVII y XVIII, aunque su uso para la enseñanza no se iniciaría hasta finales del siglo XIX (1880). Pasada la Revolución Francesa, Robertson proyectaba imágenes de personas que habían participado en dicho levantamiento sobre nubes de humo, eran espectáculos de luces y sombras. La linterna de proyección utilizada para ilustrar conferencias o charlas empezaría a utilizarse a partir de 1880. Las placas eran de cristal, con dibujos multicolores, que contaban historias relacionadas con escenas de la infancia o de la vida cotidiana. Igualmente, se usaban para la enseñanza de la geografía y de la historia del arte, como se puede apreciar en la colección de placas de cristal que hay en el museo.



TEBEOS CON HISTORIA: EL CAPITÁN TRUENO



El año 1956 la Editorial Bruguera encargó a Víctor Mora que escribiese una historia narrando las aventuras de un caballero andante que fuese simpático y que luchase por defender los ideales de justicia, paz y libertad. Este caballero sería El Capitán Trueno, dibujado por Ambrós (Miguel Ambrosio, 1913-1993) y Ángel Pardo.

Víctor Mora nació en 1.931 en Barcelona. Además de El Capitán Trueno escribió Dani Futuro, El Jabato, El Cosaco Verde, El Corsario de Hierro, etcétera, así como gran cantidad de novelas. Lo que poca gente sabe es que empezó siendo dibujante. Respecto al Capitán Trueno, Mora declararía: *Siempre soñé con escribir las aventuras de un caballero andante, y Editorial Bruguera me brindó la ocasión. Este caballero es fuerte, simpático, lucha con noble idealismo moral por la justicia, la libertad, la fraternidad, la paz (...)* Su papel fue a menudo el de hacer que masas de gentes tomaran conciencia de la bestial explotación a que eran sometidas por un

grupo de vampiros (...) Si algo se le puede reprochar es que desde un punto de vista estético, el Capitán tiene todos los defectos de los héroes positivos de la novela soviética mala... jamás tiene una flaqueza. Jamás tiene nada que reprocharse... Es el hombre que se reprime constantemente para estar a la par con los ideales que defiende...

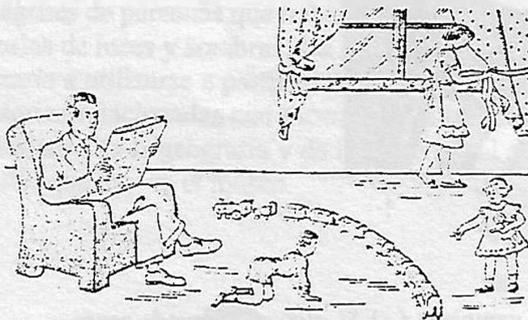
Al Capitán Trueno acompañaban en sus aventuras el gordinflón de Goliat, al que siempre veíamos en las viñetas comiendo y dando "mamporrazos" al enemigo, y Crispín, hijo de una noble familia de Normandía que lo había puesto al cuidado de Trueno como escudero. La dama de los sueños de Trueno era Sigrid, reina de la isla de Thule, aventurera como su señor y luchadora entusiasta por defender causas justas. Acompañaba en muchas aventuras al trío protagonista, convirtiéndose este en cuarteto, y en más de una ocasión les salvaba la vida.

MANUALES CON HISTORIA: EL PARVULITO

Autor: Antonio Álvarez Pérez. Maestro Director Pedagógico del Centro Educativo "Álvarez" de Valladolid.

Ilustraciones: A. Álvarez
Editorial: Miñón. Valladolid.
Nihil obstat: 1955
Edición: 21

Según el autor, este libro no es un manual de lectura únicamente, sino un libro que sirva a aquellos niños que han llegado a la "lectura vacilante" de "enlace" entre la cartilla y la enciclopedia propiamente dicha. Por ello, el libro, aparte de lecturas de iniciación, contiene conocimientos básicos de distintas materias: religión, ciencias naturales, geografía, historia, lenguaje y matemáticas, así como normas sencillas de comportamiento social.



LA CASA Y LA FAMILIA

Todos vivimos en una casa en compañía de nuestra familia.

Las principales habitaciones de la casa son: la cocina, el comedor, los dormitorios y el cuarto de aseo.

Las casas buenas tienen ventanas grandes y están muy limpias.

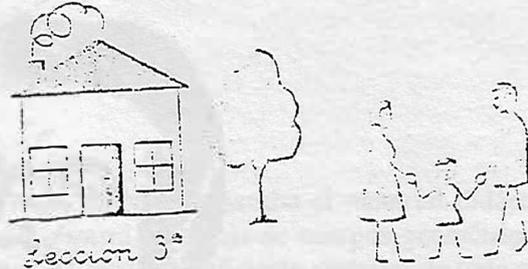
La familia suele estar formada por los padres, los hijos, los hermanos y los abuelos.

Con nuestros familiares debemos ser obedientes y cariñosos y nunca debemos reñir ni pelearnos con los hermanos.

- 12 -

Cada doble página contiene una lectura, en la página de la izquierda, y una sencilla lección en la de la derecha. Los textos que aparecen en ambas páginas guardan relación entre sí. Así, en la página 12 podemos ver una lectura sobre la vivienda y la familia.

en donde se describe al niño cómo es una casa y quién compone la familia. En la página de la derecha se repite a modo de lección, en frases manuscritas, los conceptos básicos que el niño tenía que aprenderse de memoria.



Lección 3ª

*Las casas buenas tienen ventanas grandes y están muy limpias.
En cada casa vive una familia.
Con nuestra familia debemos ser obedientes y cariñosos.*



UNIDADES

El metro sirve para medir lo largo, ancho y alto de las cosas.



El litro sirve para medir el vino, la leche, etcétera.



El kilogramo sirve para pesar las cosas.

- 13 -

Complemento de este libro del alumno era el del Maestro, "Sugerencias y Ejercicios", en el que figuraban abundantes ejercicios para cada una de las lecciones. Asimismo, incluía una propuesta didáctica para las dos sesiones del día: mañana y tarde. Para la sesión de la mañana se recomendaba la realización de ejercicios de observación y conversación sobre los dibujos de la página de la izquierda. Narraciones y lecturas comentadas. Lectura individual. Reproducción del dibujo esquemático que ilustraba la lección y copia de la misma. Para la sesión de la tarde quedaban las enseñanzas intuitivas: aritmética, geometría, lenguaje y formación del espíritu nacional, que quedaban recogidas en la parte inferior de la página de la derecha.

Este libro tenía un precio de 16 pesetas en el año 1960.

CONTRAPORTADA

El Catón. Revista Cultural del Museo del Niño. N° 10. Enero-Junio de 2003. A.C. n° 1559. ISSN 1575-5193

