



Forum Aragón

Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

Revista digital de educación del FEAE-Aragón

Número 41

Año XIV

forum.educacion.aragon@gmail.com

marzo 2024



*Monográfico: Leer y escribir,
el día a día en las aulas*

*Entrevista a Pilar Ledesma, especialista en
didáctica de la lecto-escritura*

*Colaboraciones de Jorge Sanz, Manuel Pinos,
José Luis Murillo y Ester Torres, entre otros*

Fórum Aragón núm. 41

Revista digital del Fórum
Europeo de
Administradores de la
Educación de Aragón

Zaragoza, marzo de 2024

JUNTA DIRECTIVA DE
FEAE-ARAGÓN

Presidenta: Dorotea Pérez Fernández
Vicepresidente: Fernando Andrés Rubia
Secretaria: Jara Serrano García
Tesorero: Julio Blanco
Vocales: M^a José Sierras, M^a Teresa Fernández, José Luis Castán, Silvia Guallar y M^a José Iranzo.

DIRECTOR DE LA REVISTA

Fernando Andrés Rubia

SUBDIRECTOR

Jorge Sanz Barajas

Fórum Aragón no comparte necesariamente los criterios y opiniones expresados por los autores de los artículos ni se compromete a mantener correspondencia sobre los artículos no solicitados.

Si deseas recibir la revista digital, envía un e-mail a
forum.educacion.aragon@gmail.com

La revista se encuentra alojada en la página
<http://feae.eu/ccaa-feae/aragon/> y
en issuu.com/feae-aragon

ISSN 2174-1077

Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/).



SUMARIO

Editorial	3
Monográfico: Leer y escribir, el día a día en las aulas	4
La lectura y la escritura como herramienta de aprendizaje Equipo educativo del CPI Ana María Navales de Zaragoza	4
Más que palabras. Una experiencia literaria más allá del aula. Merche Labodía Cirac y Jaime Rebenaque Ramón	11
En el CEIP Parque Europa leemos a cielo abierto. Concha Breto y Pilar Gracia	15
Experiencias lectoescritoras desde Pitarluengo: “Somos escritor@s, ilustrador@s y editor@s”. Alberto Toro Villarroya	19
La lectura como herramienta para el desarrollo integral del alumnado. Remedios Rodríguez Beltrán	24
El poder de la narrativa: contar historias para aprender. Víctor Reillo Pamplona y Lara Salillas Martínez	27
Alfabetización emergente y necesidades complejas de comunicación. María Cristina Roqueta Félez	31
“Cómo veo la historia de mi barrio, si acabo de llegar”. Experiencia de aprendizaje-servicio en valores éticos desde El Portillo. Jorge Sanz Barajas	35
Escribimos. Ana Calatayud y Carolina Cajal	38
Entrevista	
Pilar Ledesma, experta en didáctica de la lecto-escritura: “Los textos son el alimento del aprendizaje de la lectura, de la escritura y de la oralidad” Fernando Andrés Rubia	43
In memoriam	
Paco Bailo Lampérez. Manuel Pinos Quílez	48
Otros artículos y Colaboraciones	
Visita al CEIP Juan Sobrarias de Alcañiz (Teruel). Fernando Andrés Rubia	51
Bilingüismo en la Formación Profesional: desarrollando competencias globales en un mundo laboral multilingüe. Ester Torres Abizanda	56
Desmitificando y reconceptualizando las escuelas rurales. José Luis Murillo García	61
Lecturas y videos	69

Editorial



PISA volvió a recordarnos en diciembre de 2023 el camino pendiente por recorrer. Los efectos de la pandemia siguen pasando factura y la brecha educativa entre el alumnado de familias más desfavorecidas se evidencia en todos los países de la muestra. La lectura vuelve a ser una asignatura pendiente para el sistema educativo español.

El lenguaje es el instrumento de aprendizaje por excelencia. A través del lenguaje, construimos nuestro conocimiento, interactuamos socialmente y configuramos nuestro pensamiento. Nuestras destrezas comunicativas determinan la calidad y precisión de la información que recibimos, procesamos y expresamos. En consecuencia, la deficiencia en la adquisición de las destrezas que conforman la competencia comunicativa, la madre de todas las competencias clave, puede causar efectos devastadores en el desarrollo personal y social.

Los debates de actualidad nos inquietan sobre qué consecuencias producirá la Inteligencia Artificial en nuestras aulas y en nuestras vidas; frente a este horizonte, lejos de parecer que tratamos un tema “clásico”, este monográfico nos recuerda el relevante papel de la escuela en la adquisición de las destrezas lectoescritoras y de sus efectos en la cimentación del pensamiento crítico.

En Aragón contamos con un excepcional repertorio de centros que trabajan la lectura y la escritura como objetivo prioritario en el día a día de sus aulas: el equipo docente del CPI Ana María Navales de Zaragoza, Premio Nacional en el Desarrollo de Competencias de lectoescritura y las alfabetizaciones múltiples; la experiencia literaria “Más que palabras” seña de identidad del CEIP del Portal de Maella (Zaragoza); el CEIP Parque Europa de Utebo (Zaragoza) cuyo proyecto alcanzó la Mención de Honor Magister 2019 de la Asociación “Mejora tu Escuela” y el sello de La Coordinadora de Cooperación Bibliotecaria 2020; desde el CRA Alto Maestrazgo, el proyecto de animación lectora “Somos escritor@s, ilustrador@s y editor@s”; la educación emocional como eje transversal de la lectura en el CEIP Ramiro Soláns de Zaragoza; el poder de la narrativa entre los muros del Castillo de Loarre en la experiencia del CEIP Monte Oroel de Jaca y el CEIP San Juan de la Peña de Jaca; el derecho a la Alfabetización emergente e intervención comunicativa con alumnado de necesidades complejas de comunicación del CPEE Gloria Fuertes de Andorra (Teruel); el proyecto ApS “Experienci-ARTE” del IES El Portillo dirigido a la atención de la diversidad intercultural del alumnado y su relación con su entorno; finalmente, “Escribimos” Plan de Escritura para la Comunidad Educativa CEIP Ramón y Cajal de Alpartir (Zaragoza).

Como cierre, la entrevista con Pilar Ledesma, su trayectoria como docente e investigadora en el ámbito de la lectoescritura, su compromiso hasta su actual tarea docente en el CEIP Juan Sobrarias, centro visitado el pasado enero por nuestro director de revista, Fernando Andrés y cuyas impresiones nos relata. Y un emocionado recuerdo de Paco Bailo, Maestro con mayúsculas para quienes conocieron su persona y su trabajo.

Dorotea Pérez Fernández
Presidenta de FEAE-Aragón

Monográfico: Leer y escribir, el día a día de las aulas

La lectura y la escritura como herramienta de aprendizaje

Equipo educativo del CPI Ana María Navales de Zaragoza

Somos la única especie que explica el mundo con historias, que las desea, las añora y las usa para sanar.

Irene Vallejo. *Manifiesto por la lectura (2020)*

Introducción / resumen

La lectura (y la escritura como proceso complementario) puede que sea el mecanismo más importante y más básico para transmitir conocimientos a otras personas. El uso de la destreza comunicativa a través del medio escrito es fundamental no solo para el desarrollo de las diferentes etapas educativas, sino para el desenvolvimiento normalizado en la vida adulta.

En el CPI Ana María Navales creemos firmemente que a los niños y niñas, el mundo que les rodea ya se les presenta codificado desde que nacen (imágenes, sonidos, rostros, colores...) y han de descifrarlo, han de "leerlo" utilizando distintos códigos y herramientas.

Desde nuestro Proyecto Educativo de Centro se contempla la lectoescritura como una construcción de herramientas y aprendizajes al respecto, significativa, activa, real, funcional y social.

No queremos que los niños y niñas solo aprendan a codificar y descodificar el código escrito, sino que queremos que se desarrolle una comprensión y un uso con significado, dotándolos de otra herramienta de comunicación, expresión y conocimiento del mundo que les rodea.

Por eso, desde nuestra escuela no abordamos la lectoescritura desde un método ni la interpretamos como una disciplina, sino que pretendemos utilizarla como un fin en sí misma, una herramienta que nos permitirá descubrir y comunicarnos con el mundo.

Este enfoque socioconstructivista, en el que damos las herramientas, materiales, espacios y tiempos adecuados para que el niño/a desarrolle su conocimiento en compañía y compartiéndolo con otros, no lo aplicamos sólo al desarrollo de la lengua escrita, sino que también a de la oral, al pensamiento lógico matemático, el desarrollo del pensamiento científico, al desarrollo de habilidades sociales, al desarrollo psicomotriz, etc.¹, tratando de adoptar las propuestas educativas a los procesos evolutivos de todos y cada uno de los niños, a sus características, a sus conocimientos previos y a sus capacidades y potencialidades.

La materialización de esta propuesta en nuestras aulas ha hecho que seamos reconocidos por el Ministerio de Educación y Ciencia con el Premio Nacional en el Desarrollo de Competencias de lectoescritura y las alfabetizaciones múltiples.

La importancia de la lectura y escritura como herramientas de aprendizaje

El hábito de leer no nos hace necesariamente mejores personas, pero nos enseña a observar con el ojo de la mente la amplitud del mundo y la

¹ En referencia al poema de Loris Malaguzzi "Los 100 lenguajes del niño".

enorme variedad de situaciones y seres que lo pueblan.

Irene Vallejo. *Manifiesto por la lectura* (2020)

La lectura es una de las competencias básicas en el desarrollo social e individual de las personas. Leer y escribir son procesos de construcción intelectual, complejos y complementarios, que posibilitan el desarrollo del resto de competencias necesarias para la adquisición de conocimiento.

Por ello, la lectura y la escritura son consideradas elementos prioritarios en la formación de los más pequeños y ejes transversales esenciales e inseparables de todas las áreas.

Cuando hablamos de lectura, en nuestro proyecto educativo no nos referimos solo a la acción de decodificar un código escrito, sino también a potenciar el desarrollo de la inteligencia y la comprensión del niño. Y esto no solo puede hacerse a través del texto escrito, ya que la lectura comienza mucho antes que el aprendizaje de la misma.

No podemos fijarnos como objetivo escolar de nuestros alumnos y alumnas el que sean buenos lectores si antes no se les ha acompañado en la “lectura” de lo que les rodea, si no se han desarrollado los sentidos, la atención, la comprensión, la interacción con los demás, el afán y motivación comunicativa y expresiva.

Y por ello, comenzamos por descubrir, por interactuar, por destacar y prestar una especial atención en el desarrollo y el trabajo continuado de las habilidades orales de la lengua (hablar, escuchar e interactuar) y de la conciencia fonológica como bases fundamentales de la comunicación oral durante los primeros aprendizajes del niño/a.

Nuestra propuesta pone su mirada en que, antes del inicio formal del aprendizaje y uso de la lectura y la escritura, se han de trabajar dichas habilidades cuya finalidad principal es proporcionar las bases necesarias para el desarrollo positivo de la competencia lectoescritora.

Todo este trabajo se realizará siempre desde una visión competencial del desarrollo de la comunicación del niño, ya que el objetivo que perseguimos es



que los pequeños sean capaces de entender, comprender, crear, comunicar y utilizar el lenguaje en sus vertientes tanto orales como escritas. De esta forma podrán utilizarlo como herramienta de comunicación, representación y expresión que les ayude a superar diversas situaciones y contextos de manera aiosa.

Si bien el trabajo específico de “enseñar a leer y escribir” se realizará en los primeros cursos de la etapa de Ed. Primaria, corresponde a la etapa de Ed. Infantil incluir en sus programaciones propuestas de motivación, acercamiento a la lectura y la escritura de manera funcional y real, conciencia fonológica y desarrollo de las habilidades necesarias para que las y los pequeños estén preparados para adquirir y utilizar la lectoescritura como herramienta de aprendizaje, comunicación y expresión, tal y como señala el currículo:

Su enseñanza sistemática no constituye un objetivo de la Educación infantil, pero esto no debe impedir su tratamiento ni la respuesta a los interrogantes que, sin duda, planteará el alumnado. Se organizarán actividades de escritura y de lectura siempre desde un enfoque significativo y funcional, ofreciéndose el adulto como modelo de escritor y lector.

Extraído del Currículo oficial de Educación Infantil

Como el niño aprende a leer y escribir ²

Resulta obvio que el aprendizaje de la lecto-escritura no puede ser entendido como la mera adquisición de un código gráfico que

² En referencia al libro de Lluís Maruny Curto, Maribel Ministrall Morillo y Manuel Miralles Teixidó: *De cómo los niños aprenden a escribir y leer* de la editorial Edelvives.

se relaciona con un código acústico, sino que se trata del desarrollo de la capacidad de elaborar y utilizar la lengua escrita en las situaciones y para las funciones que cumple socialmente.

Teresa Colomer (1990)³

Cada escuela parte de una [imagen de infancia a partir de la cual desarrolla su propuesta educativa](#). La nuestra considera al niño un individuo con potencialidad para construir su aprendizaje, y que gracias a las interacciones con los otros (iguales, adultos, espacios, contextos...) desarrollar ese potencial (socioconstructivismo).

Por tanto, el proceso por el cual un niño construye su aprendizaje entorno a la lectoescritura (y extensible a cualquier otro tipo de habilidades y capacidades) es a través de elaborar hipótesis que le permiten ir comprobando si son efectivas y correctas o modificándolas al ver que son incorrectas (método científico).

En palabras de Juan Mata:

Desde los primeros trazos que realizan por el puro placer del movimiento hasta la escritura personal de un cuento o la lectura autónoma de un libro, los niños van adquiriendo sucesivos conocimientos acerca del funcionamiento de las letras y las palabras y ajustando sus intuiciones a lo que van descubriendo.

La alfabetización es para ellos un impetuoso y emocionante trayecto lleno de ensayos, errores, rectificaciones, hallazgos, éxitos.

Juan Mata Anaya: *Mirar una página. Leer el mundo* (2008)

Ferreiro y Teberosky en su libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979)⁴ abordan con todo detalle el proceso de adquisición del sistema de escritura, al que ellas denominan *psicogénesis del sistema de escritura*.

Los niños comienzan a escribir a muy temprana edad, y esos comienzos suelen pasar

desapercibidos, porque el medio confunde esas primeras escrituras con “garabatos”. Contrariamente a lo que ocurre en el caso del lenguaje oral, donde se atribuye significación a las primeras emisiones infantiles mucho antes que la emisión sea correcta, en el caso de la escritura esperamos la corrección, es decir, formas muy parecida a nuestras letras, antes de atribuir significación. Por eso no somos capaces de ver, al principio, sino garabatos allí donde hay verdadera escritura; por eso confundimos después la copia ciega de un modelo (es decir, el dibujo de las letras) con una escritura real.”

Emilia Ferreiro

Partiendo del trabajo de Jean Piaget, quien identificó una serie de estadios en la evolución del pensamiento (sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas, operaciones formales) y construcción del conocimiento (andamiaje o Scaffolding), Emilia Ferreiro y Ana Teberosky pusieron de manifiesto que los niños y las niñas pasaban por una serie de fases⁵ en la adquisición del sistema de escritura.

Nosotras lo unimos al uso social y funcional propuesto por L. Vygostky⁶ para completar el enfoque socioconstructivista que caracteriza nuestro proyecto educativo.

La evolución que hemos esbozado muestra claramente que la comprensión del sistema de escritura exige su propia reconstrucción interna, una reconstrucción en la cual los problemas de naturaleza lógica están constantemente presentes (correspondencia término a término, relación entre el todo y las partes, etc.), tanto como la reflexión metalingüística. El niño que construye este conocimiento está lejos de asemejarse al que produce, penosamente, ruidos con la boca cuando ve formas con los ojos; está lejos de asemejarse al que

³ Teresa Colomer, Ana Camps (1990), *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste ediciones. MEC.

⁴ Ferreiro, E. y Teberosky, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires.

⁵ Aunque los procesos de lectura y escritura se desarrollan de manera complementaria, bien es cierto que evolucionan de manera diferente, y por ello recomendamos consultar la descripción de Ferreiro y Teberosky de estas

etapas en Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.

⁶ Este autor propone un proceso de acompañamiento al niño que le permita pasar de su nivel de desarrollo actual a su nivel de desarrollo potencial gracias a la interacción con otros adultos o niños (Zona de desarrollo potencial), potenciando sus capacidades, pero al mismo tiempo haciendo suyos los aprendizajes.

sólo aprende una técnica, para solamente después poder pensar; está lejos de parecerse al niño que concebimos cuando sólo pensamos en términos de métodos para enseñar y no de procesos de adquisición de conocimiento.

Emilia Ferreiro: Psicogénesis de la escritura.

¿Cómo “enseñamos” a leer y escribir en nuestro centro?

(...) Bien al contrario, la escuela ha de partir de la idea de un sujeto que amplía sus posibilidades de expresión lingüística con la incorporación de un nuevo código de uso social, que aprende a elaborar y a encontrar el sentido de un texto tal y como ha visto que funcionaba socialmente ese tipo de comunicación. Y éste es un proceso mental único, imposible de disociar en dos etapas - adquisición y utilización- ya que el aprendizaje del nuevo código es inseparable del aprendizaje de las finalidades para las cuales ha sido inventado y de la utilización que de él hace la sociedad.

Juan Mata Anaya: *Mirar una página. Leer el mundo* (2008)

Ningún método resuelve el acto de leer y escribir en su complejidad total porque como es evidente, si no, todos lo aplicaríamos. Lo que sabemos a ciencia cierta, es que los niños construyen el pensamiento y el conocimiento en interacción y que se necesita de un experto que identifique su Nivel de Desarrollo Próximo para generar este potencial de aprendizaje para que el niño siga aprendiendo y avanzando.

Sin embargo, a menudo se ha dado a entender que si no trabajas siguiendo un método sintético y sistematizado parece que “los niños deban aprender a leer y a escribir solos”. Y nada más alejado de la realidad.

Nuestra propuesta se basa en detectar el Nivel de Desarrollo Actual en la que se encuentra cada niño y a partir de allí ofrecer propuestas y situaciones para que avancen hasta su NDP, donde los niños/as adquieran una conciencia fonológica a medida que transitan las etapas descritas por Ferreiro



y Teberosky (1979) anteriormente resumidas, que dispongan de entornos alfabetizados donde descubran el repertorio de letras de la lengua con la que se comunican y las hagan suyas, donde inicien descubrimientos metalingüísticos sobre cuestiones complejas como que un sonido tiene diferentes formas de escribir, o que una misma letra tiene un sonido diferente en función de las letras que la siguen, etc.

Y si, además de todo esto, no queremos que sean alfabetos funcionales, necesitamos que las personas que están aprendiendo a leer y a escribir, comprendan las potencialidades, uso y potencialidades de este artefacto cultural llamado escritura.

Por todo esto, planteamos un enfoque socio-constructivista desde el que vemos el conocimiento como construcción por parte del niño (procesos de andamiaje) gracias a la interacción con su entorno y los otros (que le permiten avanzar del NDA al NDP).

Por ende, no coincidimos con otras concepciones para el aprendizaje de la lectoescritura en la etapa de Ed. Infantil, pues creemos que parten de otra idea de infancia que no da valor a las ideas, el pensamiento y la reflexión del niño, sino que lo considera como un mero receptor pasivo y no como protagonista de su aprendizaje (contradiciendo las pautas y orientaciones del propio currículo oficial de E.I.).

El objetivo en esta primera etapa educativa no debe ser tanto asimilar un método de codificar y decodificar, si no que el principal objetivo debe

⁷ Entiéndase el uso de esta palabra entrecomillada al no proponer un método de enseñanza que se aplica de manera categórica, si no un enfoque que proporcione al niño estímulos y acompañamiento para que sea capaz de

construir su conocimiento en torno al desarrollo de su competencia lectoescritora. Más que “enseñar”, acompañamos y guiamos en su aprendizaje.



enfocarse a que vayan creando su aprendizaje de manera significativa, viendo la lectura y escritura como una herramienta de aprendizaje y conocimiento del mundo.

Por ello, comenzaremos en los primeros cursos de Educación Infantil centrándonos en propuestas en torno a la comunicación oral, seguiremos con el uso de textos significativos y funcionales y pasaremos a utilizarlo como herramienta de aprendizaje. Finalmente profundizaremos en sus reglas y usos formales y sociales (Lengua en Educación Primaria)

Además, y tal y como desarrollamos en los documentos curriculares del centro, el aprendizaje de la lectoescritura en la etapa de educación infantil se realizará en todo momento desde un enfoque socioconstructivista y funcional, haciendo que los niños se acerquen al lenguaje escrito a través de propuestas donde la lectura y la escritura están presentes de manera natural, útil y real.

⁸ Al ser un centro bilingüe inglés, nuestro proyecto contempla un aprendizaje del bilingüismo de manera funcional.

Ideas importantes sobre cómo aprenden a escribir y leer los niños y niñas:

- Van construyendo su conocimiento a través de formular hipótesis y comprobar, al ponerlas en práctica, si son correctas o no (método científico). Valoremos, por tanto, sus “experimentos” y “errores” lectoescritores para que sirvan de base en sus avances: faltan letras, letras giradas...
- A escribir se aprende escribiendo, al igual que a hablar se aprende hablando, por tanto, vamos a proporcionarles situaciones, contextos y propuestas en los que la lectoescritura tenga el objetivo de comunicar, explorar, investigar, expresar... pero no de manera forzada y artificial.
- El objetivo es que usen la lectura y escritura comprendiendo y dando sentido real a lo que hacen y no simplemente *codifiquen* y *decodifiquen* para cumplir con las expectativas adultas.
- Lo hacemos desde un acompañamiento fonético, coincidente con el enfoque del aprendizaje de la segunda lengua (inglés⁸) y no uno alfabético (deletreo), lo que supondría una dificultad añadida para que más tarde sean autónomos/as en su escritura y lectura.
- El desarrollo de la comprensión lectora nos ayuda también a desarrollar el pensamiento lógico y a la resolución de problemas y viceversa.

¿Cómo acompañamos estos procesos como docentes?

Tenemos, pues, la obligación de enseñar a comprender lo que se lee. La comprensión debe ser el fundamento de nuestro trabajo como profesores.

Juan Mata Anaya: Mirar una página. Leer el mundo (2008)

Creemos que el papel docente en el acercamiento a la lectoescritura debe ser el de guía en el proceso de aprendizaje del alumnado, para orientar, regular y propiciar situaciones que faciliten la adquisición de los contenidos lectoescritores.

Por eso, remarcamos los siguientes aspectos:

- Debemos asumir una actitud de espera, que no significa pasiva. Hay que dar tiempo a los niños

y niñas para que expongan las ideas previas, los procedimientos, las estrategias y las hipótesis que elaboran, y no debemos anticiparnos a sus respuestas. Debemos conocer el estado inicial de los niños en relación con la lectura y escritura e interaccionar con ellos para poder ayudarles a avanzar hacia el objetivo propuesto.

- Debemos ser modelo y referencia para los pequeños en el uso, cuidado y aprecio por la lengua y la lectura.
- Mostrar cuidado y motivación expresa por los libros y el material de lectoescritura.
- Que no vean leer, escribir, comunicarnos correctamente (vocabulario, tono, léxico, sintaxis...) y jugar con las palabras.

En resumen, debemos ser conscientes, como docentes y como adultos, de las necesidades reales y usos funcionales que los niños y niñas hacen de la lectoescritura para ahondar en su aprendizaje y uso correcto.

Ese inteligente proceso de construcción cognitiva (refiriéndose a la lectoescritura), que sigue patrones semejantes en muy diversas culturas, requiere intervenciones atentas y alentadoras de los adultos y la creación de situaciones reales de aprendizaje en las que leer y escribir tengan pleno sentido. En muchas aulas se trabaja, sin embargo, con la arcaica concepción de un niño pasivo, ignorante, inmaduro, al que hay que estimular para que se interese por los mecanismos de la escritura y al que hay que conducir cautelosamente hacia el alfabeto mediante ejercicios sencillos y escalonados que, por lo general, carecen de significado y son ajenos a las prácticas sociales. Y para esos niños irreales se siguen editando todavía libros repletos de coloristas simplezas y actividades artificiales.

Juan Mata en *Leer cómo, enseñar qué (los formadores en lectura)*

Nuestro equipo docente creemos firmemente que leer y escribir es un proceso que se va consolidando a lo largo de toda la vida, y que en cada momento debemos valorar y apreciar los avances y cambios que van experimentando en cada momento. Así, igual que admitimos que cuando un niño empieza a hablar diga “tete” en vez de chupete, o que sus primeros dibujos sean garabatos,

debemos admitir y apreciar cada uno de los momentos y situaciones que desarrollará a lo largo de la adquisición del proceso lectoescritor, permitiendo que ese camino hacia la escritura formal, en ocasiones “falten letras”, haya errores gramaticales o no se respeten las normas ortográficas en un inicio.

No se trata de que aprendan a copiar o memorizar todas las letras de palabras, si no que usen la escritura para materializar sus ideas y expresiones.

No se trata de que *descodifiquen* las palabras, se trata de que lean para disfrutar de un texto, encontrar información y comprender el mensaje.

El objetivo, y nuestra responsabilidad como docentes que acompañan a los niños y niñas en el desarrollo de su competencia lectoescritora, debe ser que usen el lenguaje escrito como vía de expresión, comunicación e información y por eso debemos crear situaciones, contextos y propuestas en los que la lectoescritura tenga el objetivo de comunicar, explorar, investigar, expresar...



No para convertir a todos en poetas, sino para que todos puedan utilizar el lenguaje escrito para construir su futuro.

Bibliografía de referencia:

- Escuelas infantiles de Reggio Emilia. *La inteligencia se construye usándola*. Ed. Morata.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores.
- Fons Esteve, Montserrat. *Leer y escribir para vivir. Alfabetización y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Ed. Graó.
- Maruny, L. Minstral, M. y otros. (1995). *“Escribir y Leer I, II y III”*. Barcelona: Ministerio Ed. y Ciencia – Edelvives.
- Mata, Juan “Leer cómo, enseñar qué (los formadores en lectura)” Capítulo del libro: "La lectura en España. Informe 2008: Leer para aprender", José Antonio Millán (coordinador). Ed. Federación de Gremios de Editores de España, 2008. Págs. 209-2019
- Nemirovsky, M. (1999). *“Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños”*. Barcelona: Paidós.
- Varios autores. (1999). *“El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista”*. Vol. 1 y 2. Barcelona: GRAO.
- Herrer Pérez, Antonia. (2002) *“Enseñar a escribir y leer”*. *Actas de las jornadas "aprender a escribir y leer: prácticas de aula"*. Zaragoza, colección: Tema: educación.

Más que palabras. Una experiencia literaria más allá del aula

Merche Labodía Cirac

Jaime Rebenaque Ramón

Jefa de estudios y director del CEIP del Portal de Maella (Zaragoza)

No descubrimos nada nuevo si os decimos que la competencia lingüística es la base de la mayor parte de los aprendizajes. La cuestión es: ¿Qué podemos hacer, dentro y fuera de nuestras aulas, para que esa competencia se desarrolle de verdad? Hace ya muchos años que en el CEIP Virgen del Portal, de Maella, nos planteamos esa pregunta y comenzamos a buscar respuestas. Lo que no imaginábamos entonces es que acabaríamos inmersos en un proyecto tan ambicioso como *Más que palabras*, unas jornadas literarias abiertas a toda la comunidad, que edición tras edición, desde 2016, se han convertido en cita obligada para cientos de personas. Pero antes de profundizar en el proyecto, echemos un vistazo a nuestra situación.

Nuestra localidad está situada a más de 100 km. de Zaragoza, en la franja con Cataluña, así que su población es bilingüe. Tiene alrededor de dos mil habitantes, una biblioteca municipal que abre unas pocas horas a la semana y ninguna librería.

Desde hace unos quince años, y de forma progresiva, los libros de texto han sido sustituidos, en todas nuestras aulas, por libros de lectura e infor-

mativos. Trabajamos por proyectos en todos los niveles. La mitad de nuestra plantilla es estable desde hace tiempo. Esos factores, tanto los positivos como los negativos, junto a la pasión por la literatura de un grupo de docentes, fueron las claves para lanzarnos a diseñar nuestra propia línea metodológica en el área de Lengua. Ésta se basa en varios pilares fundamentales:

- **Coordinación del profesorado:** Creamos un grupo específico de maestras de Lengua. Todas ellas estables en el centro y con amplios conocimientos en literatura infantil. El objetivo fundamental era pactar una línea metodológica, a seguir durante toda la primaria, centrada especialmente en las habilidades que realmente nos llevan a dominar el lenguaje: leer, escribir, hablar y comprender. En nuestras aulas se lee mucho y de muchas formas. Pero además se dialoga sobre libros cada día. Se escribe mucho, y en situaciones muy diversas. Y se pone especial atención también en la oralidad.
- **Fomento de la lectura:** La necesidad de aumentar considerablemente la motivación y el gusto por la lectura nos parecía obvia. Para ello, además de la coordinación entre tutores, se formó una comisión de lectura que propone actividades internivelares para el fomento de este hábito durante todo el curso. En nuestro centro se suceden a lo largo del curso actividades como: Amigo lector, Maratón de cuentos, visitas de autores e ilustradores, Cartelera de cuentos, difusión de folletos con recomendaciones lectoras, dinamización de la sala de lectura... Los libros forman parte de nuestras vidas.
- **Formación:** Todo el claustro estuvo recibiendo y recibe formación para el fomento de la lectura y el trabajo por proyectos.



- **Implicación de la comunidad educativa:** La comunidad es decisiva para crear el hábito lector. Gracias a la aportación económica del ayuntamiento pusimos en marcha una sala de lectura muy especial que, ahora mismo, cuenta con más de mil títulos de álbum ilustrado. Nos coordinamos periódicamente con la bibliotecaria de Maella, no sólo para realizar actividades conjuntas sino para la elección de títulos en su catálogo infantil y juvenil. Las familias participan en actividades relacionadas con la lectura y colaboran económicamente, a través de nuestra AMPA, para conseguir esas visitas de autores e ilustradores cada curso. También son asesoradas por el equipo docente para fomentar ese hábito lector en casa.

Con estos antecedentes, os podéis imaginar lo que sucedió cuando el escritor Daniel Nesquens, después de una visita de autor, nos lanzó la propuesta de lo que, unos meses después, llamamos *Más que palabras*. No nos lo pensamos ni un momento. Le dimos forma junto a él a un primer borrador, nos ofrecimos a hacernos cargo de la organización a coste cero y comenzamos a buscar financiación para las actividades.

Tanto la Comarca Bajo Aragón Caspe como la Asociación Cultural Guirigall, de Maella, apostaron por nuestra idea. Les siguieron ayuntamientos de la comarca, AMPAs, empresas privadas de la zona, otras asociaciones, etc. Así, en 2016, nacieron las jornadas literarias *Más que palabras*.

Pero ¿qué es exactamente *Más que palabras*?

Durante el último fin de semana de septiembre, el cole, la biblioteca, el teatro y las plazas de Maella se llenan de gente dispuesta a disfrutar de:

- **Talleres de ilustración, escritura y narración oral** para niños, jóvenes y adultos.
- Una **exquisita selección de ponentes**. Noemí Villamuza, El Hematocrítico, Concha Pasamar, David Lozano, Leticia Costas, Diego Arboleda, Ana Campoy o Pato Mena, son sólo algunos ejemplos
- **Cuentacuentos y teatro de calle** en las plazas de la localidad.
- **Conferencias para adultos** a cargo de personalidades de la talla de Jesús Carrasco o Antonio Rubio.
- **Feria del libro** con firmas de ilustradores/as y escritores/as. Librería Antígona se encarga del asesoramiento y de traer hasta Maella los mejores libros. Nuestros chicos y chicas montan un mercadillo literario con objetos fabricados en clase.
- Estreno de un **cortometraje** y un **espectáculo teatral** a cargo de la compañía de teatro juvenil nacida en estas jornadas.
- **Exposiciones en el cole y en la biblioteca municipal** de ilustradores como Urberuaga, Maguma, María Girón u Óscar Villán.
- **Vermús literarios**, tanto para adultos como para niños.
- **Catas literarias**. Vamos a por la tercera edición de esta actividad que congrega a escritores y expertos en gastronomía y vinos.
- **Exposición de libros** a cargo de la editorial invitada.

Además, desde hace ya unos años, gracias a la coordinación con todos los ayuntamientos de la comarca, los centros educativos de la zona disfrutaban de actividades con nuestros ponentes. Alrededor de 700 niños y adolescentes viven estas actividades cada viernes de jornadas.

Pero para nuestra comunidad educativa *Más que palabras* es mucho más. Es una seña de identidad del centro. Es el hilo conductor de nuestras programaciones de aula durante varios meses del curso. Y es que, desde el primer momento, nuestro claustro vio el potencial que podía tener para nuestro alumnado el hecho de contar con profesionales como Nesquens, Elisa Arguilé o Gamón, no sólo en nuestra escuela sino en la localidad.





Son hilos interesantísimos de los que tirar y que nos llevan al currículo de todas las áreas. Por poner un ejemplo: A partir del tríptico con la programación hemos desarrollado actividades para todos los cursos. En ellas, por ejemplo, los de primer ciclo trabajan las horas, los de segundo ciclo hacen juegos en los que buscan información concreta y elaboran su propio horario del fin de semana, con las actividades a las que pueden asistir y los mayores han investigado sobre las características de un buen folleto informativo y han terminado diseñando uno propio.

Ahí van algunos ejemplos más, aparte del análisis de los libros que compartimos en el aula, claro:

Entrevistas creadas y realizadas por el alumnado a los ponentes.

¿Cuál es la labor del claustro en todo esto?

El claustro se ocupa prácticamente de todo, excepto de la financiación.

- **Programación:** tenemos un pequeño equipo de profes que se encargan de contactar con los ponentes y organizar el programa. Son los que, además, se comunican con administraciones, asociaciones y empresas y consiguen el presupuesto necesario, elaboran la web y gestionan redes sociales, inscripciones, etc.
- **Preparación del fin de semana:** En ella participa todo el claustro. Se reparten los talleres para estar presentes en ellos ayudando a los ponentes. Se decora el centro y otros lugares de la localidad donde se sucederán las actividades, se preparan las exposiciones, se lleva a cabo un trabajo de motivación con familias y alumnado, etc.
- **Integración de las jornadas en las programaciones:** Desde el mes de enero o febrero, cuando ya conocemos los ponentes del curso siguiente y el cartel, el profesorado pone en marcha su imaginación para integrar todo eso en sus programaciones de aula. A partir del tercer trimestre, los niños comienzan a conocer a los ponentes que llegarán a Maella en septiembre.

- Grabación de vídeos promocionales.
- Elaboración de cartas de agradecimiento a las instituciones que han colaborado. Esto, nos lleva, por ejemplo, a trabajar la organización institucional de Aragón.
- Utilización de diferentes técnicas creativas que usan los ilustradores que nos visitan.
- Escritura de microrrelatos a partir de su lámina favorita de una de las exposiciones.
- Presupuestos y gráficos con datos económicos del mercadillo literario.

Además, las jornadas han dado lugar a la creación de una cooperativa escolar llamada COMARLI (Cooperativa Maellana de Arte y Literatura). Está formada por todos los cursos impares del centro, se trabaja en Plástica y Matemáticas y gestiona la elaboración y venta de los objetos que se fabrican para el mercadillo literario del domingo: Retratos, chapas, estuches, marcapáginas, etc. con temática relacionada con las jornadas.

Y así es como acabamos trabajando en todas las áreas alrededor de Más que palabras. La motivación es absoluta, ya que trabajamos sobre algo real. Al final del proceso, las personas creadoras de esos libros con los que tanto disfrutaban acaban viniendo a pasar el fin de semana a Maella con todos nosotros.

¿Cómo relacionamos el currículo con todo esto?

Partimos de todos los recursos que nos ofrecen las jornadas: autores, ilustradores, sus libros, las exposiciones, el cartel, el teatro, la web, los trípticos, etc.

¿Qué es la compañía teatral Más que palabras?

Otra disciplina que ha cobrado especial protagonismo en el centro, a raíz de estas jornadas, es el teatro. La compañía teatral Más que palabras está formada, ahora mismo, por 25 chicos y chicas entre 11 y 18 años. Los mayores del grupo comenzaron en la primera edición, cuando participaron en un pequeño taller de lectura dramatizada con su actual director, Mariano Lasheras, de Zoótrofo teatro. El descubrimiento fue tan mágico que algunos de ellos siguen con nosotros y han ido tirando de todos hasta que han conseguido lo que tienen actualmente:

- Un profesional como Mariano Lasheras volcado totalmente en la compañía y ensayando con ellos durante todo el año a pesar de vivir en Zaragoza.
- La asociación cultural Guirigall coordina y patrocina la actividad.
- El ayuntamiento de Maella colabora económicamente.
- Sus familias se convierten en transportistas, peluqueras o maquilladores siempre que hace falta.

Estos chicos y chicas se han convertido en absolutos protagonistas de las jornadas. Llenan el teatro el sábado por la mañana y por la tarde. Se encargan del pregón inaugural, estrenan un corto en la apertura del sábado y un espectáculo teatral por la noche.

Y lo más importante: Este grupo es un referente para los más pequeños de nuestro centro, que están deseando llegar a 5º de Primaria para poder formar parte del grupo.



¿Y los resultados?

Es muy difícil cuantificar lo que hemos conseguido en estas ocho ediciones. Tampoco sentimos la necesidad. Somos parte de esa comunidad y hay hechos que hablan por sí solos:

- Las plazas para los talleres se agotan en pocos minutos desde que se abren inscripciones. Tanto para las actividades de adultos como para las infantiles. Prácticamente todo el alumnado del centro participa en las actividades del fin de semana y un buen número de docentes de otras localidades se reservan el fin de semana año tras año para compartirlo con nosotros.
- Un porcentaje altísimo de nuestro alumnado actual identifica por su estilo a los mejores ilustradores de nuestro país sin ningún esfuerzo. Pasa lo mismo con los textos de Nesquens o de los autores que nos acompañan más a menudo.
- El increíble vínculo afectivo que el alumnado ha creado con algunos de estos ponentes es vital para que se acerquen voluntariamente a los libros. Algunos de esos ponentes dicen sentirse como Messi cuando vienen por aquí.
- La venta de libros en la feria del libro del domingo deja siempre asombrados a todos los asistentes y a los propios libreros.
- En las últimas navidades, un porcentaje altísimo de nuestro alumnado pidió y recibió libros como regalo. La mayoría de ellos, libros de los que nuestra comisión de lectura recomendaba en su folleto especial de Navidad.

En general, la actitud hacia los libros y la lectura ha mejorado, no solo entre nuestro alumnado sino también en una parte de las familias. También lo ha hecho la expresión oral de forma muy notable. Y ése era y es nuestro objetivo principal.

¿Queréis conocer el proyecto más a fondo? Todo está en nuestra web. <https://cpmaella.wixsite.com/masquepalabras>.

Allí está también el acceso a nuestras redes sociales. Y por supuesto, quedaréis invitados a disfrutar de esta fiesta en persona. Os esperamos en Maella del 27 al 29 de septiembre.

En el CEIP Parque Europa leemos a cielo abierto

Concha Breto

Directora del CEIP Parque Europa de Utebo (Zaragoza)

Pilar Gracia

Profesora de la Comisión de Biblioteca del CEIP Parque Europa de Utebo (Zaragoza)

La biblioteca escolar “Juanjo Calero” del CEIP Parque Europa de Utebo es todo el centro, y son todos los que trabajamos, aprendemos y soñamos en él: profesorado, trabajadores/as, alumnado y familias, y por supuesto nuestra mascota, Pulpín. Es un lugar y muchos a la vez, es y son todos los espacios (biblioteca, espacio para soñar, aulas, hall, pasillo, escalera, salón de actos, parque, patio, gimnasio...) en los que habita un libro vivo: un libro que se lee, con el que se juega, se crea, se genera escritura... La biblioteca es uno de los ejes dinamizadores de la vida de nuestra comunidad escolar; un proyecto que ha ido creciendo y consolidándose a lo largo de los años, y que ha recibido diferentes reconocimientos: a nivel autonómico el Premio Mención de Honor Magister 2019 otorgado por la Asociación “Mejora tu Escuela” y a nivel nacional el sello de La Coordinadora de Cooperación Bibliotecaria 2020.

Detrás de cada acción perseguimos un gran objetivo: *Impulsar que la biblioteca y las actividades que se planifiquen en ella se conviertan en eje dinamizador del centro, que permita trabajar temas literarios, transversales o de interés general para todo el centro, planificando a lo largo del curso actividades de fomento de la lectura y de la escritura que puedan ser integradas en las diferentes programa-*

ciones de aula (incluyendo otros lenguajes expresivos relacionados con la literatura: plásticos, de expresión corporal...).

Cada curso es una nueva aventura que parte de un planteamiento desde la comisión de biblioteca formada por voluntarios de todos los ciclos y liderada por las coordinadoras. Todas las propuestas literarias de este curso giran en torno al lema elegido, “Leemos a cielo abierto”. Un lema que...

...nos hace mirar a nuestro patio recién naturalizado como lugar bello que cobija nuestras lecturas, y del y con el que aprendemos

...nos acerca a los pájaros, seres misteriosos por su capacidad de volar

...es metáfora, es vuelo, es libertad

...nos acerca a los ODS relacionados con la naturaleza

...nos anima a leer

...da alas a las palabras

Nos gustan los lemas que dan lugar a varias interpretaciones y éste, nos ha salido juguetón. Os vamos a contar lo realizado y lo que queda por realizar este curso 23/24 en el que miramos al cielo tocando la tierra, imaginamos el vuelo observando a los pájaros, buscamos refugio en nuestro lugar preferido del patio; y como siempre, en el que todo queda propuesto en las cartas que recibimos de Pulpín:

Estantería azul, una estantería temática

Esta estantería ocupa la zona central de la sala de biblioteca. Los libros que alberga tienen diferentes procedencias: de nuestros fondos, de otras bibliotecas e incluso de profesores del centro. Va cambiando la temática a lo largo del curso, la del actual: Libros de pájaros, Libros informativos y cuentos sobre el cambio climático, Recomendaciones literarias para Navidad, Biografías de científicas, Poesía de Mar Benegas y Cuentos viajeros.



Son libros que se disfrutan mucho a la hora del recreo, a cada nivel le toca un día diferente a la semana, y también en las sesiones de biblioteca de cada una de las clases. No pueden ser prestados a los niños, pero sí a los profesores para que puedan leerse y trabajarse en clase y en las sesiones de apadrinamiento lector.

Espacio para soñar

Hay espacios que invitan a soñar despiertos, a pausar el ritmo, a despertar nuestros sentidos, a escuchar un cuento, a abrir un libro... En nuestro cole, uno de ellos es el Espacio para Soñar, una prolongación chill-out de la biblioteca. Aquí podemos encontrar el fondo bibliográfico de infantil, 1º ciclo, primeros conocimientos y álbum ilustrado.

Leer Junt@s

El lema general inspira las lecturas y sesiones de este grupo formado por profesoras, familias, amig@s... que se reúne una vez al mes, los martes de 15 a 16,30, para compartir alrededor de un libro, un autor... en la biblioteca del colegio y desde la pandemia también podemos asistir de manera online.

Este año, el décimo quinto curso, hemos tenido entre manos la bibliografía de Víctor Juan, María Sánchez y Carlos Pino. Nos ha visitado alguno de ellos, y en estos momentos estamos preparando el encuentro con Mar Benegas. En abril tendremos una sesión dedicada a Nicaragua; todos los cursos está presente en nuestras sesiones, es una manera de recordar el hermanamiento que mantenemos con un colegio de allá.

Celebración del Día de la Biblioteca (24 de octubre)

Este curso todo comenzó días antes con la carta de Pulpín que nos invitaba a realizar a cada clase una parte del mural colaborativo "DAR ALAS A LAS PALABRAS", que representa una bandada de pájaros-palabras. Cada niño/a escribió, dentro de la silueta de un pájaro, palabras que respondían a preguntas filosóficas que llegaron en esa carta.

Una vez entregada la parte de ese mural colaborativo, cada grupo-clase comenzó la verdadera aventura de la celebración, siguiendo su carta aeronáutica viajó por el patio naturalizado para llevar a cabo la propuesta de las cuatro etapas:

1ª ETAPA: LEEMOS A CIELO ABIERTO. Leímos libros sobre pájaros en el lugar indicado del patio, allí

nos hicimos una foto para completar el mural que preside el hall.

2ª ETAPA. LOS ESPANTAPÁJAROS DEL HUERTO. NUESTRO HOMENAJE A JAVI HERNÁNDEZ. Leímos "El espantapájaros", libro ilustrado y editado por el artista. Después completamos un trocito de Doro-teo y Rosita, los dos espantapájaros de nuestro huerto.

3ª ETAPA: PAJARITA DE PAPEL EN EL AULA MARGARITA. Contamos-cantamos "Pajarita de papel" de Antonio Rubio, para después realizar o decorar una pajarita de papel que colgamos en unas cuerdas entre los árboles.

4ª ETAPA: EXPOSICIÓN SOBRE JAVI HERNÁNDEZ. Y para finalizar visitamos la exposición de originales del libro "El espantapájaros" realizados por el autor, de diferentes fotografías de sus colaboraciones en el colegio y de libros de su autoría y de su editorial Ida y Vuelta.

Finalmente recibimos un regalo de parte de Pulpín: el libro "La vuelta al mundo en 80 días", clásico que estamos leyendo y que servirá de inspiración para las actividades del Día del Libro.

Apadrinamiento lector

Es una práctica de la que participan todos los alumnos del centro por décimo séptimo año consecutivo, realizando actividades relacionadas con la lectoescritura entre dos grupos de alumnos de diferente edad que interactúan por parejas o tríos, desarrollando la técnica cooperativa *Tutoría entre iguales*. Para llevarlo a cabo una clase de "pequeños" es apadrinada por otra de mayores, a partir de 3º de E. Primaria.

Cada grupo realiza un trabajo conjunto en torno a la lectoescritura con una frecuencia variable, entre quincenal y mensual. Se comparten libros, se realizan actividades de juego y conoci-



miento, se intercambian regalos... Desde la biblioteca se proponen actividades comunes para todo el centro.

Naturaleza y arte con...

Este año hemos comenzado un nuevo proyecto que se desarrolla en Arts en todas las aulas y que aúna Proyecto de Formación en Centros, biblioteca, arte, inglés e igualdad. Cada mes llegan a todas las aulas la biografía y la obra de un artista relacionado con el arte y la naturaleza, que les sirven de inspiración para sus creaciones plásticas.

Estos son los autores: Vicent van Gogh, Leonardo Da Vinci, Isidro Ferrer (artista afincado en Huesca), Frida Khalo, Joan Miró, Elisa Arguilé (ilustradora aragonesa) y Ruth Asawa (escultora japonesa).

En la biblioteca durante ese mes se pueden encontrar libros del artista. En el pasillo de Infantil puede verse una exposición con muestras de lo realizado en cada una de las clases/cursos.

Biblioteca e igualdad

La igualdad está presente en muchas de las propuestas de la biblioteca, se preparan juntamente con la coordinadora de igualdad:

CAJÓN VIOLETA de cuentos y de juegos seleccionados sobre esta temática.

DÍA DE LAS ESCRITORAS (16 de octubre). Este curso arrancamos las propuestas de igualdad visibilizando este día. En nuestro punto violeta encontramos la fotografía y uno de sus libros de las once escritoras que nos han visitado en los últimos años, dos de ellas madres del centro.

TALLER DE ILUSTRACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO CON ALBERTO GAMÓN

Desde hace varios años esta es una de las actividades contempladas en nuestro Plan de Igualdad realizada en 5º de E. Primaria. El artista introduce el taller de una manera motivante y reflexiva. Se trata de contar diferentes situaciones con los elementos gráficos.

Taller literario internivelar en educación infantil: "Pájaros en la cabeza"

El taller literario internivelar es una práctica consolidada que implica a toda la etapa de infantil, en el que mezclamos a los niños y niñas de las tres edades con una periodicidad semanal y una temática litera-

ria. El lema elegido este curso para este taller, "Pájaros en la cabeza", está inspirado en el libro de Daniel Nesquens y Elisa Arguilé.

Se parte de un cuento que inspira los tres talleres: Arts, Juegos y Música y movimiento. La actividad plástica realizada en el taller de Arts queda plasmada en un mural colectivo, representando los libros seleccionados que van vistiéndose las paredes del Salón de Actos.

Los cuentos inspiradores de este curso son:

- "Pajarita de papel" de Antonio Rubio. Editorial Kalandraka.
- "La cigüeña" de Jesús Cisneros. Gobierno de Aragón.
- "Los pájaros que volaron del cuadro". Sergio Ramírez y Nuria Feijoó. Editorial: Fondo de Cultura Económica. Todos los cursos Nicaragua está presente en los talleres a través de uno de los cuentos.
- "La casa del pajarito" de Mar Benegas, Sanna Mander. Ed Combel.
- "¿quién es este pájaro?", Vladimir Setiev. Tus editorial.
- "Pájaros en la cabeza" de Daniel Nesquens y Elisa Arguilé. Ediciones Sm.

Los cuentos trabajados en estos talleres también se trabajan en el taller intranivelar "Cuentos en juego" (psicomotricidad).

Todos los encuentros con autores en infantil están relacionados con los talleres internivelares, este curso nos ha visitado Antonio Rubio (escritor). Y muy pronto nos visitarán Mar Benegas (poeta) y Elisa Arguilé (ilustradora). El encuentro con Mar Benegas es compartido con 1º ciclo.



Calendario de la biblioteca

Desde hace siete cursos, todo este ir y venir de la biblioteca queda reflejado en nuestro calendario. Cada mes está representado por una fotografía de una actividad literaria acompañada de un texto relacionado con la temática, poniendo el alma en cada imagen y en cada texto elegidos. Nuestro calendario se ha convertido en una carta de presentación del centro y de nuestra biblioteca.



libro relativo a la experiencia que van a realizar. En esta aventura nos acompañan familias voluntarias.

Comparsa de carnaval literaria

"La vuelta al mundo en 80 días" fue el tema de la Comparsa del Carnaval 2024 del AMPA. Desde hace ya unos años, el clásico propuesto por la biblioteca y leído por todo el cole inspira la creatividad de un grupo de familias comprometidas con el centro. En esta ocasión la aventura de Julio Verne cobró vida por las calles de Utebo.

Instalación poética. Nidopoesía

Este curso la propuesta para celebrar el Día de la Poesía (21 de marzo) es realizar una instalación poética a cielo abierto; en la que, siguiendo la puesta de huevos de un nido a otro, recorrerán juntos padrinos y apadrinad@s los seis que albergan poemas de los pájaros que anidan en nuestro patio. Después de su lectura, es a través del barro cómo expresarán aquello que han sentido. Los niños y niñas buscarán de nuevo un lugar de escondite para colocar su obra artístico-poética.

Día del Libro

Para nosotros es una de las celebraciones más emblemáticas y tenemos previsto celebrarla el 19 de abril. Durante todo el día se realizarán seis actividades por las que irán pasando los diferentes grupos de apadrinamiento lector. Estas seis actividades se desarrollarán simultáneamente en tres recorridos para permitir que todo el centro esté participando en una continua yincana a lo largo de toda la jornada. En esta ocasión "La vuelta al mundo en 80 días" de Julio Verne, el clásico leído por todo el centro será el eje inspirador de las seis propuestas.

En la planificación de estas actividades están presentes todas las Inteligencias Múltiples sin perder de vista su finalidad lúdico-literaria. Todas las actividades comienzan con la lectura de un texto del

Velada literaria

La Velada Literaria es una fiesta única, en la que los libros convocan a todos los integrantes de esta comunidad educativa. La organización, preparación y desarrollo de una fiesta tan compleja es voluntaria por parte del profesorado y grupos de familias, ya que se desarrolla fuera del horario lectivo, arranca alrededor de las seis de la tarde y se suele alargar hasta pasada la medianoche. Hemos contabilizado en alguna edición una participación de alrededor de seiscientas personas. Supone el final de nuestro año literario.

Las actividades que se llevan a cabo son variadas: muestra de postres literarios, mercadillo de libros, entrega del premio "Pulpín de oro" y del concurso de relatos del alumnado de sexto, presentación de libros, talleres, cena de alforja, pasacalles y escenario libre.

Detrás de cada actividad que ve la luz y que compartimos hay un gran trabajo de imaginación, de consulta, de reflexión, de... Y sobre todo hay AMOR, amor por la infancia, amor por los libros.



Experiencias lectoescritoras desde Pitarluengo: “Somos escritor@s, ilustrador@s y editor@s”

Alberto Toro Villarroya
Maestro rural

Muy buenas a todo el mundo, estimadas lectoras y lectores.

En el presente artículo voy a intentar mostrar, o más bien narrar e ilustrar algunas experiencias lectoescritoras y de animación a la lectura y escritura de muy diversas formas. El título lo forma, en primer lugar, los lugares donde se llevaron a cabo, Villarluengo y Pitarque, pertenecientes al CRA Alto Maestrazgo, en la provincia de Teruel, hace unos 14 años más o menos y con una duración de 8 años, también aproximadamente. Las dos son aulas unitarias con las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria hasta segundo de la ESO.

Mi compañera y amiga Marta Arguis y yo decidimos llevar a cabo un proyecto de innovación en estas aulas: “*Haciendo nuestro saber aprendemos a ser*”. Dentro de él, como “subproyecto” se encontraba “*Somos escritor@s, ilustrador@s y editor@s*”, de ahí la segunda parte del título, que a su vez se compone de más “subproyectos que

intentaré narrarles e ilustrarles para acabar con dos proyectos “chulos” que surgieron con posterioridad en el aula de Pitarque como consecuencia y mezcla de todos los anteriores. El fin de todo ello era



desarrollar y estimular la competencia lingüística en castellano a partir de la teoría de las inteligencias múltiples, pero desde una motivación intrínseca respetando los gustos y ritmos diversos del alumnado, haciendo divertida y creativa el aprendizaje lectoescritor.

Antes de comenzar me gustaría compartir una fuente de inspiración en forma de preguntas que nos ayudaron a guiar y alumbrar nuestras dudas y rincones oscuros en los que no veíamos con claridad, ayudándonos a navegar por el mar de la incertidumbre de la animación a la lectura y la escritura. Fueron sacadas del libro *10 ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*, del autor Juan Mata (Editorial Graó). Las preguntas en cuestión son:

1. ¿Cuál es verdadero significado de la animación a la lectura y escritura?
2. ¿Qué debe entenderse por “placer de leer y escribir” y que hacer para lograrlo?
3. ¿Qué podemos razonablemente esperar y qué debemos ineludiblemente promover en la pedagogía de la lectura y la escritura?
4. ¿Qué fundamenta la animación a la lectura y a la escritura?
5. ¿Y si la lectura y escritura fuese en realidad una forma sublimada de juego y leer y jugar compartieran las mismas secuencias y los mismos objetivos?
6. ¿A qué libros concierne esta pedagogía de la lectura?
7. ¿Comprender o no comprender?
8. ¿Qué papel tienen los mediadores en la lectura y escritura?
9. ¿Dónde se construye el futuro de un lector y escritor?
10. ¿Cuál debe ser el sentido de la animación a la lectura y a la escritura?

P. S: Se añade escritura a cada pregunta intencionadamente, aunque en el libro no aparece así.

Las respuestas y otras preguntas que nos iban surgiendo a partir de estas no las voy a escribir, creemos que cada cual debe encontrar las suyas en el entorno en el que convive. Lo que sí mostraré es como las llevamos a la práctica. Les animo a “leer” este maravilloso libro y reflexionar con él, que es uno de los mágicos fines de los libros.

También nos basamos mucho, en la parte más pedagógica pura, por nombrarlo de algún modo, en la pedagogía de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky y los procesos lecto-escritores, sus etapas y modos de desarrollo. Usamos los métodos de Célestin Freinet de la escritura libre, la magia de la “Gramática de la Fantasía” de Gianni Rodari y muchas más propuestas pedagógicas de autoras y autores, maestras y maestros, que por suerte comparten altruistamente.

Comenzando con las prácticas en sí, empecaré por el subproyecto **“Mis fines de semana”**. Todo comienza cuando Marta y yo nos preguntamos sobre lo que pensábamos y sentíamos cuando éramos pequeños. Al mirar nuestras libretas de primaria o incluso secundaria tan solo encontrábamos teoría pura y dura del área en cuestión, sin rastro de nuestras identidades en ese momento. Por ello decidimos usar la escritura libre a través de un libro hecho con un folio o cartulina con papiroflexia. En él, cada fin de semana el alumnado tenía que escribir e ilustrar sus vivencias. Aprovechamos para aprender diferentes tipos de texto, focos emocionales a conocer y escribir, distintas formas de ilustrar y encuadernar... Esto nos permitía a tod@s conocernos más, retroalimentarnos constructivamente, conocer el desarrollo de la escritura natural de cada alumn@ y poder diseñar planes de aprendizaje individualizados. Pero, sobre todo, en aquel entonces por Skype, reunirnos los lunes dos aulas separadas espacialmente, pero juntas en el aprendizaje y el conocimiento mutuo y compartir nuestras “vidas” a través de la lectura y escritura, todo un gozo.

Otro de los subproyectos fue **“Somos cortos”**. Consistió en ver cortos de animación enfocados en valores, emociones y hábitos mentales constructivos. Una vez vistos el alumnado realizaba el libro del corto de animación en cuestión de muy diversas formas (en forma de cuento, noticia, comic, micro relato, álbum ilustrado, poemario...) y encuadernarlo del modo que más le gustase y creyera oportuno. La verdad es que muchos cortos de animación para la



infancia no tienen diálogo, lo que permite crearlo por parte del alumnado. También transmiten una educación emocional y social que a través de tertulias dialógicas y filosofía para niñ@s nos permitía profundizar a partir de la oralidad. La lista de cortos de animación es inmensa y creemos que es una herramienta muy útil y bella.

Quizás el despertarles el gusanillo del 7º arte generó otro de los subproyectos llevados a cabo, **“La hormiga Miga se hunde en la historia”**. A partir del libro infantil con el mismo título, quisimos realizar la película de dicho libro, en el que la hormiga Miga y sus amig@s van transitando por las distintas etapas de la historia de la humanidad en una misión. La verdad es que fue maravilloso realizar una película durante un año, y todo realizado por seis alumn@s de diversas edades. Desde el atrezo, guion, elección de los escenarios, grabación, edición y demás hasta su presentación en el aula-cine de la escuela con todo el pueblo, toda una aventura, como el libro. Y encima aprendieron mucha historia de modo lúdico, formando un auténtico grupo. También se imbricó con el proyecto de **“Mis fines de semana”**, pasándolos al formato audiovisual con la técnica de *stopmotion*.

En otro de los subproyectos **“Alfabetos del mundo”** nos dio por la caligrafía a través de la historia de la humanidad, desde la escritura cuneiforme



hasta el lettering actual. Para ello intentamos utilizar los utensilios originales que cada cultura usaba, como cálamos, tablas de arcilla, plumas, pinturas con piedras con oxido y aglutinantes, diferentes tipos de tintas, rotuladores, estilográficas... (hechas manualmente o compradas). Todo ello nos permitió conocer y valorar diferentes culturas, comprender por qué cada alfabeto es de ese modo, jugar con los diversos grafismos y explorar la belleza caligráfica en sí misma. Al final cada alumn@ desarrollo su propio alfabeto respecto a su identidad después de haber experimentado muchos de los alfabetos de la humanidad (sánscrito, cirílico, romano, carolingia, renacentista, sumerio, árabe...)

Otro subproyecto fue **“Nuestra Biblioamiga”**. El núcleo o intención residía no tanto como los anteriores en producciones e interacciones lectoescritoras, sino más bien en crear por todo el aula, patio, huerto y alrededores espacios que nos invitasen de diversos modos a leer y escribir, compartiendo dichos aprendizajes. La verdad es que fue quizás el proyecto que duró más tiempo y sufrió más metamorfosis (es uno de los conceptos o fuerzas culturales que más nos absorbía, ya que consideramos el espacio como el o la tercer@ maestr@). Mas que explicarlo voy a intentar ilustrarlo con fotografías, ya

que no se si sería capaz de narrarlo y esquematizarlo de modo “legible”.

Ante el dilema de como poder cambiar o “quitar” los libros de texto, se nos ocurrió el subproyecto **“Hacemos nuestros libros de texto”**, aunque siendo sinceros, la idea del título era **“DeTexto los libros”**, pero dada la poca inclusividad hacia el tema que nos ocupaba nos decantamos por el primero. Básicamente consistía en que, a partir de los criterios de evaluación de cada curso y los contenidos como vehículos de éstos, el alumnado a través de muchas fuentes y experiencias, y sobre todo con internet y las herramientas de ofimática que teníamos a nuestro alcance confeccionaran sus aprendizajes en sus libros de texto.

En un primer momento pasábamos una evaluación inicial muy sencilla con una simplificación de los criterios de evaluación en forma de preguntas reflexivas a cerca del grado de conocimiento de dicho criterio y contenido. El alumnado, con tranquilidad y sinceridad, respondía y reflexionaba sobre ello. Acto seguido, a través de minitarjetas con dichos criterios reducidos los ponían en un mapa mental grande en la pared con una cartulina pequeña. Las cartulinas tenían 4 colores, desde la roja de “no tengo ni idea” hasta la verde de “lo comprendo y conozco perfectamente”. A partir de esta evaluación inicial, comenzaban a investigar y confeccionar sus propios libros de texto, cambiando dichos criterios de color de cartulina a medida que avanzaban en dicho conocimiento. Para el alumnado más pequeño se realizaban *lapbooks* que les permitiesen jugar con otr@s alumn@s, e incluso intercambiarlos para aprender.



Y como lo prometido es deuda, como escribí al principio, nos quedan para finalizar dos de los proyectos realizados en Pitarque como consecuencia de los anteriores. El primero **“¿Qué es un sueño para ti?”** se puede disfrutar a través de QRs al inicio de la ruta senderista del nacimiento del río Pitarque, justo donde la escuela. Todo comenzó un día en el que un alumno en la asamblea preguntó señalándose la cabeza: *¿Por qué aquí dentro podemos soñar?* A partir de esta pregunta indagamos en los sueños y pesadillas, avanzando hacia los sueños como metas de realización y felicidad. Decidimos pintar un muro del pasillo color cielo y ponerle nubes con una esponja (las nubesueños). A continuación, a través de mis redes sociales preguntamos a quien quisiera responder que era un sueño para él o ella, recibiendo muchas respuestas. Entonces decidimos poner esas respuestas en cada nubesueño y hacer un libro en forma de nube con los sueños que nos habían regalado ilustrándolos nosotros mism@s y editándolo.

Pero no contentos con ello el alumnado (seis alumn@s de diversas edades) quiso preguntarles a todas las personas del pueblo y registrarlo a través de una grabadora de voz con tres preguntas consensuadas: *¿Qué es un sueño para ti? ¿Qué sueños tienes o has tenido? ¿Qué consejos nos das para cumplir los sueños?* Bueno, como no quedaba espacio en el muro del pasillo, pedimos permiso al ayuntamiento y en los muros cercanos al aula pintamos más nubesueños, poniendo allí los de las gentes del pueblo.



Pero esto no acaba aquí, como por suerte por el aula de Pitarque pasa y entra mucha gente de diversa ocupación e idiosincrasia, el alumnado decidió que a todo el que pasara realizarle y guardar las respuestas a las 3 preguntas. Y así fue. Pero como no nos quedaban más muros, informatizamos en QRs dichas respuestas y las pegamos plastificadas en el último muro que nos quedaba. Así que, si pasan por el nacimiento del río Pitarque y quieren soñar con otros y otras, párense en el muro, escanéelo y sueñen... La idea con todo este material era realizar un libro de cómo conseguir tus sueños para que cualquier niñ@ del mundo pudiera leerlo y convertir sus sueños en realidad, en forma de manual. Por desgracia la escuela cerró hace 2 años y nos quedamos con el sueño de realizar dicho libro...pero quien sabe, soñar es gratis ¿no? Pitarque, un pueblo donde soñar.

El último subproyecto presentado en el presente artículo lleva por título **“Poetizando Pitarque. Las Voces de Pitarque”**. En cuanto a esencia tiene mucho en común con el anterior, sobre todo por la implicación con la comunidad y la duración (año y medio más o menos). La historia aquí comienza con el estimado y sabio Eduardo Escorihuela, pastor y agricultor de profesión, más concretamente masovero. Eduardo es padre de una de nuestras alumnas. En unas fiestas del pueblo descubrimos que Eduardo había creado 60 poemas preciosos, certeros y que hablaban de los últimos 50 años de Pitarque (sus gentes, costumbres, lugares, problemas de despooblación, maravillas que esconden estas tierras...)





Una obra de arte literaria. A todo ello, Eduardo, de las personas más sabias que he conocido tenía los conocimientos justos para leer y escribir, ya que la vida le obligó a trabajar de sol a sol. Siempre me pregunto que si se hubiese podido formar más igual estaríamos hablando de un nuevo Antonio Machado o qué se yo. O igual no y no tendríamos su poemario. Centrándonos en el proyecto, una obra cultural y literaria tan valiosa no podía caer en el olvido y anonimato, sería una aberración. Por ello decidimos en el cole grabar todos sus poemas con todas las voces

que había en Pitarque. Al principio la gente reusaba, pero poco a poco conseguimos que todo el pueblo colaborase poniendo su voz recitando dichas poesías que, al fin y al cabo, hablaban de ellas y ellos, de su cultura. Una vez las pudimos recopilar, el alumnado realizó videos grabando por el pueblo y entornos lo que nos mostraban los poemas, montándolos con los audios de las personas del pueblo recitándolos.

Como remate a tal proyecto, decidimos subirlos a la nube, generar QRs y ponerlos a lo largo del camino de la ruta del nacimiento del río Pitarque, hasta donde llega la cobertura de internet. Esta idea surgió de que las personas turistas que pasan por aquí (unas 15.000 al año) puedan disfrutar y conocer Pitarque y su idiosincrasia a través de los poemas de Eduardo, recitados por las voces de las personas que viven en Pitarque y por los audiovisuales hechos por el alumnado. Era un modo de dar las gracias a Eduardo y a Pitarque y el reconocimiento que merece.

Espero que lo halláis disfrutado tanto como nosotros@s.

Y hasta aquí podemos leer, amig@s

La lectura como herramienta para el desarrollo integral del alumnado

Reme Rodríguez Beltrán
CEIP Ramiro Soláns de Zaragoza

En el CEIP Ramiro Soláns hemos puesto el acento en la educación emocional como eje transversal que impregna todo el trabajo en las aulas, dándole una gran relevancia a las tutorías individuales y grupales para potenciar el desarrollo integral de nuestro alumnado y mejorar el clima emocional y de convivencia en el aula y en el centro.

De unos años a esta parte, nadie en el mundo educativo niega la importancia que tiene el componente emocional del alumnado, que incide de forma relevante en sus procesos de aprendizaje. Además, una atención cuidada de este componente potencia su bienestar y mejora la convivencia de toda la comunidad educativa. En definitiva, generar un clima en el centro y en el aula que permita a nuestros niños y niñas sentirse seguros, aceptados y queridos son premisas imprescindibles para afrontar los aprendizajes.

Vivimos en un mundo muy cambiante e invasivo por lo que debemos desarrollar en nuestro alumnado procesos adaptativos que les ayuden a hacer frente a esos cambios. Es importante iniciarles en los procesos de introspección para aprender a identificar sus emociones, hacer una buena gestión de las mismas y evitar que les arrastren a acciones que vayan en contra de su bienestar y el de los demás.

¿Cómo nos ayuda la lectura en esta tarea?

La lectura es una de las mejores herramientas para la educación emocional y el desarrollo personal de nuestro alumnado. A través de los personajes, las situaciones a las que se enfrentan y a las historias que leemos en el aula aprendemos a establecer una serie de emociones que, en muchas ocasiones, no nos atrevemos a reconocer en nosotros mismos. A través de la lectura aprendemos diferentes maneras de afrontarlas, reflexionando individual y colectivamente. Insisto mucho a mis alumnos y alumnas en la necesidad de mirarse hacia dentro, en aprender a

relacionarse con uno mismo, en comprender su propio comportamiento, su actitud ante las numerosas situaciones que se les plantea diariamente en el colegio. Es una forma de dar sentido a su forma de actuar y de reaccionar ajustando la intensidad de las mismas.

En los procesos de desarrollo personal necesitamos referentes que nos ayuden a construir nuestra personalidad y en la literatura los podemos encontrar. Referentes que les ayuden a conocerse a sí mismos, a desarrollar su autoconciencia, a mejorar la autoestima, a gestionar mejor los estados de ánimo, a identificar aquello que deberíamos cambiar para ser más felices y a hacer más felices a los demás.

Desde las aulas debemos ofrecer estos modelos porque es posible que en el día a día de su vida no tengan la oportunidad de encontrarlos o nadie les haga conscientes de ello.

La lectura es uno de los mejores recursos para educar esa mirada hacia dentro y reflexionar sobre lo que sienten, analizarlo y dirigirlo hacia el lugar que consideren que van a sentirse mejor. Se trata de escucharse a sí mismos y prestar atención a sus pensamientos y sentimientos para después ser capaces de prestar atención también a lo que piensan y sienten los que les rodean.

¿Cómo lo podemos hacer en el aula?

En nuestro colegio, en estos momentos, estamos haciendo una reflexión sobre los procesos de aprendizaje y fomento de la lectura como un factor fundamental para el éxito escolar y el desarrollo integral de nuestro alumnado.

En la actualidad las estrategias de desarrollo de la competencia lingüística que utilizamos en el tercer ciclo son la elaboración del periódico *Ramirate*, el programa de *Radio Ramiro* y el podcast de aula, la biblioteca de aula, las lecturas compartidas y las tertulias literarias.



En este artículo, no me voy a extender hablando sobre esos poderosísimos instrumentos que son la radio y la prensa para el desarrollo de la competencia lingüística porque no son el objetivo de este, pero sí me parece relevante mencionarlos por su capacidad para poner en práctica muchos de los valores adquiridos a través del disfrute de la lectura.

Paso a describir las dos estrategias que aquí nos ocupan y que consideramos son fundamentales para el proceso de aprendizaje de nuestros chicos y chicas.

La biblioteca de aula es un recurso didáctico que favorece el acceso de los niños y niñas de forma permanente a diversos tipos de textos. La mayoría de ellos y ellas no tienen libros en su casa, ni sus familias son lectoras; esa interacción les permite oír, elegir o descartar libros con total libertad, potenciando que sea una actividad libre y placentera en la que además aconsejan a sus compañeros y compañeras aquellos libros que más les han gustado. Hay un intercambio de opiniones y valoraciones muy enriquecedor. Hablar sobre los libros, sus personajes o ilustraciones favoritas les ayuda a tener opiniones propias y argumentarlas. Desde la biblioteca de aula organizamos diversas actividades que inciden en la motivación del alumnado hacia la lectura, algunos ejemplos serían la lectura escenificada, la creación de cuentos, la expresión plástica a través de la lectura, los podcasts recomendando libros, la investigación sobre autores, etc.

Si somos capaces de crear unas rutinas de lectura, estamos propiciando un mayor desarrollo cognitivo, ampliando su vocabulario, mejorando su expresión oral y escrita, abriendo una ventana al mundo, haciendo personas creativas y críticas, o mostrando alternativas de ocio y tiempo libre.

Es importante que las y los docentes mostremos entusiasmo por los libros, hablemos de ellos y de sus autores, contagiando ilusión y ganas de vivir nuevas aventuras a través de la lectura. En

definitiva, ser un modelo con nuestra actitud.

La lectura compartida y comentada a través de las tertulias, es un momento de intercambio perfecto para establecer una conexión entre el alumnado y el docente. Las tertulias literarias son una estrategia que ponemos en marcha en el aula para desarrollar ese trabajo de introspección descrito anteriormente. Son un espacio para el diálogo, donde las chicas y chicos comparten opiniones, experiencias, recuerdos, sentimientos y emociones que les provoca el texto que estamos leyendo, en un entorno de cooperación, de respeto e igualdad.

Es una dinámica que realizamos en el grupo-clase donde nuestro alumnado de forma colectiva comparte y pone en común sus opiniones y sentimientos a partir de la lectura de un libro cuidadosamente elegido. El alumnado aprende a escuchar, respetando las ideas de los demás y a expresar sus ideas y juicios libremente y sin miedo a equivocarse o ser juzgados.

Algunas corrientes científicas defienden que las llamadas tertulias dialógicas son un recurso fundamental para el aprendizaje y la inclusión social, pero les parece que es imprescindible que estén basadas en obras clásicas de la literatura universal. De esa fuente hemos bebido, pero hemos decidido no excluir de nuestra selección cualquier otra lectura que posibilite ser trabajada desde esta metodología. Son títulos contemporáneos que por los temas que abordan nos parecen interesantes trabajarlos

en nuestras aulas. Este curso, en concreto, en el aula de 6º de Primaria estamos trabajando *El Principito* de Antoine de Saint Exupéry, *Los perfectos* de Rodrigo Muñoz Avia y *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez. Una lectura por trimestre desde la que además desarrollamos contenidos de todas las áreas.

El Principito es un clásico contemporáneo de la literatura francesa que nos transporta a un mundo donde la creatividad y la imaginación tienen un valor incalculable. Confronta los valores del universo adulto con el mundo inocente e imaginativo de la niñez. Nuestro alumnado conecta fácilmente con esa sensación que tiene el protagonista de no entender a los adultos. Al mismo tiempo, nos permite reflexionar sobre cuestiones tan importantes como la amistad, el amor o la soberbia. Alrededor de esta lectura hemos hecho una propuesta didáctica global en la que hemos trabajado aspectos lingüísticos, conceptos sobre el medio social y natural (las plantas y el universo), nociones matemáticas y por supuesto, aspectos sobre valores éticos y sociales.

Durante el segundo trimestre, estamos leyendo la obra de Rodrigo Muñoz Avia, *Los perfectos*. Una lectura con la que el alumnado se identifica fácilmente porque tiene mucho que ver con su vida cotidiana y familiar. El protagonista y su gran amigo nos exponen dos tipos de familias muy diferentes y afirman que todas las familias en el mundo tienen sus defectos, ninguna es perfecta, aunque lo puedan parecer. A través de las tertulias están aflorando todo tipo de experiencias familiares que al expresarlas y compartirlas con los demás ayudan a canalizar las expectativas y frustraciones de cada uno, encontrando maneras de mejorar sus propias relaciones familiares y de amistad.

Para acabar el curso, volvemos a otra obra clásica de la literatura española llena de ternura, *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez. De nuevo hacemos una propuesta didáctica en la que damos mucha intensidad a las grandes cuestiones filosóficas como el amor o la muerte o emociones más complejas como la nostalgia o la melancolía. Es una obra maravillosa para entrar en contacto con el lenguaje poético, tomar conciencia de la sensibilidad de los animales, fomentar la autoconciencia y la expresión emocional y acercarnos a la muerte como parte natural de nuestra experiencia vital. Además, nos permite relacionarla con el resto de las áreas curriculares fácilmente.

Para realizar las tertulias, mantenemos la siguiente estructura:

- Nos ponemos en círculo para poder vernos mejor y el diálogo fluya con más facilidad.
- Leemos de forma compartida y en voz alta las páginas acordadas previamente.
- Dejamos unos minutos para reflexionar sobre lo que hemos leído y anotar las palabras o aquella parte del texto que les evocan recuerdos, les llaman la atención o les sugiere algo, para posteriormente compartirlo y argumentarlo con el resto de los compañeros.
- La tutora modera las intervenciones dando, por orden, el turno de palabra que permite compartir y opinar sobre lo leído. El respeto al turno de palabra favorece la escucha activa y una interacción que nos permite conocernos mejor, reforzar vínculos afectivos y crear sentimientos de empatía y solidaridad.

Así, los chicos y chicas construyen el significado que para cada uno de ellos tiene el texto que estamos leyendo, relacionándolo con su realidad. Esa reflexión individual que hacemos previamente se transforma en aprendizajes colectivos a través del diálogo y la interacción. Definitivamente, con esta práctica hacemos lectores activos y críticos. Es una manera de reflexionar sobre nosotros mismos, sobre nuestro entorno y, en definitiva, sobre la vida.

Nuestra experiencia nos ha demostrado que ofrecer estos espacios de reflexión y diálogo nos enriquecen y nos hacen mejores a todos los que participamos, alumnado y docentes, nos permite conocernos mejor y crear lazos afectivos que nos dan sensación de aceptación incondicional y seguridad. Os invitamos a probarlo en vuestras aulas.

El poder de la narrativa: contar historias para aprender

Víctor Reillo Pamplona

Maestro de Francés en el CEIP Monte Oroel de Jaca (Huesca)

Lara Salillas Martínez

Maestra de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica en el CEIP San Juan de la Peña de Jaca (Huesca)

En un rincón olvidado del mundo, donde las montañas abrazan el cielo y las nubes cuentan historias al viento, se alza el majestuoso Castillo de Loarre. Sus piedras antiguas, testigos del paso del tiempo, guardan secretos de épocas pasadas, historias de valor, magia y sabiduría. En este castillo vive un personaje llamado Riglos el de los Mallos, conocido entre los muros de piedra como un amante de las historias, un buscador de verdades escondidas en las narrativas que han dado forma a la humanidad desde el albor de los tiempos.

Las historias han jugado un papel crucial en la experiencia humana, comenzando con las pinturas rupestres que narraban cacerías, rituales y aspectos

de la vida cotidiana de nuestros ancestros. Estas expresiones primitivas evolucionaron hacia ricas tradiciones orales, donde los cuentos, mitos y leyendas se transmitían de generación en generación, funcionando como medios para preservar la historia, impartir lecciones morales y explicar fenómenos naturales.

Siguiendo con la aventura de nuestro querido amigo, en la penumbra del Castillo de Loarre, Riglos descubre un antiguo libro que relata cómo las historias capturan nuestra atención y generan emociones, facilitando una retención más profunda de la información. A través de sus aventuras, Riglos experimenta cómo las narrativas fortalecen la memoria y el entendimiento.

Al adentrarse más en el castillo, Riglos se maravilla al ver cómo, desde la Educación Infantil, las historias se utilizan como una herramienta poderosa. En la etapa de Educación Primaria, observa cómo los maestros cuentan cuentos que entretienen, inculcando valores y principios básicos. En Secundaria y Bachillerato, las historias se convierten en complejas narrativas que facilitan el entendimiento de teorías y conceptos abstractos. Riglos afirma que las historias relatadas permiten al alumnado explorar y conectar con el material de aprendizaje de manera más significativa y personal.

Un día Riglos decidió emprender un viaje a través de las innumerables habitaciones del castillo de Loarre, cada una dedicada a un área del currículo de Educación Primaria. Su misión era descubrir cómo el arte de contar historias podía transformar el aprendizaje, haciéndolo más profundo, más significativo y emocionante. Durante este viaje Riglos no tardó en percatarse de que cada habitáculo del castillo tenía unos objetivos, actividades y recursos tecnológicos. Pero había algo más, ¿sabéis el qué? en



cada una de ellas, se encontraba un personaje célebre custodiando el conocimiento y las lecciones. Estas figuras, estaban allí para guiar a los visitantes a través de los misterios y maravillas de su respectiva disciplina. Cada custodio, con su propia historia y contribución a la humanidad, estaba íntimamente ligado al corazón de la materia que representaban, convirtiendo cada encuentro en una experiencia de aprendizaje viva y dinámica. ¿Estáis preparados y preparadas para descubrir que hay dentro de cada habitación? ¡Vamos a descubrirlo!

En la galería de los tiempos, Riglos se encuentra inmerso en un ambiente donde el pasado y el presente se entrelazan en un diálogo continuo. Las paredes, cubiertas de frescos y mapas antiguos, narran la odisea humana a través de los siglos, desde las primeras civilizaciones hasta la exploración del mundo moderno. En este lugar, donde cada objeto tiene una historia que contar, Riglos pronto descubre que no está solo. Frente a él se encuentra Cristóbal Colón, el célebre navegante cuya audaz expedición cambió el curso de la historia, simbolizando el puente definitivo entre generaciones y culturas. Colón, con su semblante sereno y mirada llena de los vastos océanos que cruzó, está allí para compartir su propia historia y para ilustrar cómo los relatos orales han servido para conectar a la humanidad, enseñando y transmitiendo conocimientos, tradiciones y valores de una era a otra. En esta galería, Colón nos propone una misión para ponerla en práctica en el aula, ¿seréis capaces de superarla? Leed atentamente:

- Actividad: crear historias a través de mapas interactivos digitales que muestren tanto las rutas de Colón, como los puntos de interés donde se relaten historias significativas de esos lugares.
- Objetivo: comprender la evolución de la comunicación y la narrativa a lo largo del tiempo.
- Recursos tecnológicos: Google Earth o Story-Maps.

Una vez superada la misión anterior, Riglos continúa su viaje y se adentra en la **biblioteca de Ciencias Naturales**, donde se encuentra con libros que, al abrirse, liberan historias de descubrimientos e inventos. Entre estos relatos de genialidad y persistencia, Riglos se encuentra cara a cara con una figura emblemática de la ciencia: Santiago Ramón y Cajal, el cual le cuenta que nos tiene diseñada una actividad para superar con creces. ¿Lo conseguiremos? ¡Vamos allá!

- Actividad: escribir cuentos cortos basados en inventos o descubrimientos científicos y su impacto en la sociedad.
- Objetivo: relacionar descubrimientos científicos con impactos sociales a través de la narrativa.
- Recursos tecnológicos: Twine, Storyboard that, Canva, Pixton.

A lo lejos, Riglos vio una puerta con muchos números y fue corriendo para descubrir el **salón de matemáticas**. Riglos el de los Mallos se maravilla al ver cómo el cerebro procesa estas narrativas matemáticas, haciendo tangible lo abstracto. Aquí, los números flotan en el aire, formando patrones y estructuras que dan forma a todo, desde la arquitectura más básica hasta las tecnologías más avanzadas. En este espacio se encuentra con la presencia inspiradora de Julio Rey Pastor, el renombrado matemático español que nos plantea una situación que tenemos que afrontar y resolver con destrezas y habilidades, ¿nos unimos y la resolvemos? ¡avanti!

- Actividad: creación de cómics que presenten un problema o desafío que los personajes deben resolver usando sus habilidades matemáticas.
- Objetivo: visualizar conceptos matemáticos a través de historias y narrativas.
- Recursos tecnológicos: MediBang Paint, Krita, FireAlpaca



Después de estrujarse la sesera, necesita ver cosas de otro color, y se va corriendo a las puertas de **la galería de arte** en el que Riglos el de los Mallos se ve envuelto en un torbellino de colores y emociones. Cada cuadro, cada escultura, transmite emociones intensas: pasión, dolor, alegría, desesperación. Este lugar, más que una simple sala dentro del Castillo de Loarre es un universo donde el arte palpita con vida propia, narrando historias sin necesidad de palabras.

En el corazón de esta galería, dos figuras imponentes aguardan para desafiar y guiar a los visitantes a través de este laberinto visual: Francisco de Goya y Diego Velázquez. Goya, con su capacidad única para capturar la complejidad de la condición humana, y Velázquez, maestro de la luz y la perspectiva, ofrecen a Riglos una visión profunda del poder narrativo del arte. Estos personajes, le proponen a Riglos que activemos nuestra creatividad e imaginación y nos dejemos llevar por un lienzo en blanco. ¡Vamos a disfrutar de esta experiencia!

- Actividad: creación de una obra de arte visual que narre un acontecimiento personal, inspirándose en los estilos de Goya o Velázquez.
- Objetivo: explorar cómo el arte visual puede contar historias y provocar emociones.
- Recursos tecnológicos: Canva, Hitfilm, Inkscape.

El aire empieza a zumbiar con un tapiz de sonidos idiomas extranjeros, tejido con palabras que dan forma a historias que trascienden las barreras del tiempo y el espacio. Riglos acaba de encontrar el **laboratorio de idiomas**. En este habitáculo, dos guías de inmensurable valor aguardan a Riglos: William Shakespeare y El Principito. Shakespeare, con su maestría del inglés, teje narrativas que exploran la profundidad de la condición humana, sus pasiones, sus tragedias y sus triunfos. Por otro lado, El Principito, emergiendo de las páginas de la obra maestra de Antoine de Saint-Exupéry escrita en francés, invita a Riglos a un viaje de descubrimiento y reflexión, a través de planetas y encuentros que simbolizan las lecciones más profundas de la vida, la amistad y el amor. Estas dos figuras nos retan a enviarles cartas en su propio idioma. ¿Nos atrevemos? ¡Coge papel y boli!

- Actividad: enviar cartas entre personajes de Shakespeare y "El Principito".
- Objetivo: entender cómo los idiomas y las palabras construyen narrativas que trascienden culturas y tiempos.

- Recursos tecnológicos: Wordreference y Larousse.

Al atardecer, Riglos descubre el **auditorio de las palabras castellanas**, un lugar donde las palabras flotan en el aire, formando frases y relatos al ser tocadas. Las paredes están adornadas con citas de obras maestras de la literatura española. Dominando este espacio de inspiración literaria está la presencia inconfundible de José de Espronceda. Bajo su atenta mirada, un antiguo escritorio invita a los visitantes a sumergirse en la práctica de la escritura, ofreciendo un libro abierto que espera ser completado con nuevas historias, poemas y pensamientos inspirados por el ambiente que los rodea. ¿Nos adentramos en esta aventura? ¡Viento en popa a toda vela!

- Actividad: dramatización de literatos españoles, integrando elementos de vestuario y escenografía que ayuden a contextualizar la acción.
- Objetivo: fomentar el amor y respeto por la lengua castellana, comprendiendo su estructura, evolución y el arte de la expresión literaria.
- Recursos tecnológicos: Filmora, CapCut y Viva-video

Para relajarse un poco, se fue a la **sala de sonidos armoniosos**. Riglos entra en una sala donde las melodías danzan en el aire, creando una sinfonía de emociones y recuerdos. Instrumentos de diversas épocas y culturas cuelgan de las paredes, listos para contar sus historias al ser tocados. En un momento dado empieza a escuchar una melodía que le resulta familiar y conforme se va acercando ve a Joaquín Rodrigo interpretando su obra más famosa "El Concierto de Aranjuez". ¿Lo habéis escuchado? Hacedlo para poder superar con éxito lo que nos propone a continuación.

- Actividad: crear piezas musicales que acompañen a la narración, utilizando diferentes instrumentos y estilos musicales para expresar las emociones y contextos asociados.
- Objetivo: inspirar una apreciación profunda por la música como forma de expresión cultural y emocional, explorando su desarrollo a través del tiempo y su impacto en la sociedad.
- Recursos tecnológicos: MuseScore, Bandlab, Audacity.

Al anochecer, una luz suave y acogedora invita a Riglos a un círculo de piedras talladas con palabras como "respeto", "solidaridad", y "honestidad". Ha llegado a un lugar especial, al **spa "zen"**. En este am-



- Recursos tecnológicos: Genially, Kahoot, Quizizz.

Al finalizar este viaje por el Castillo de Loarre junto a Riglos, nos detenemos un momento en la cima de una de sus torres más altas, mirando hacia el horizonte donde el cielo se une con la tierra. Desde esta atalaya, Riglos nos invita a reflexionar sobre la travesía que hemos emprendido juntos, una aventura a través de la magia de las narrativas y cómo estas han modelado nuestro aprendizaje.

Y así, entre los muros del Castillo de Loarre, Riglos sigue viviendo, explorando y contando historias, recordándonos el poder eterno de la narra-

tiva para transformar, educar y enriquecer nuestras vidas. No importa la edad o profesión, las historias tienen un lugar en cada rincón de nuestra existencia. Crear relatos, compartir experiencias y escuchar activamente las de otros puede transformar la manera en que enseñamos, aprendemos y nos conectamos con el mundo.

¡Hasta la siguiente aventura, lectores y lectoras!

- Actividad: participar en role-playing y debates que presenten dilemas morales, permitiendo a los estudiantes explorar diferentes perspectivas y tomar decisiones basadas en valores sólidos.
- Objetivo: fomentar el desarrollo de valores éticos y morales, entendiendo su importancia en la construcción de relaciones humanas saludables y sociedades justas.
- Recursos tecnológicos: Kialo, Reddit.

Al salir del castillo, Riglos se encuentra con el **campo Fuenteovejuna** rodeado de pistas, campos y equipos deportivos de todas las épocas. En este escenario aparece la figura histórica de Don Pelayo, conocido por su resistencia y liderazgo durante el inicio de la Reconquista en la Península Ibérica. Se le ocurre una ingeniosa actividad que nos reta a superar con esfuerzo, cooperación y actitud positiva. ¡A por ello, equipo!

- Actividad: organizar torneos que combinen deportes tradicionales con juegos de habilidad y estrategia, animando a los estudiantes a desarrollar sus habilidades físicas y de liderazgo.
- Objetivo: promover la importancia de la actividad física para el bienestar personal, el trabajo en equipo y la superación de desafíos personales.

Alfabetización emergente y necesidades complejas de comunicación

María Cristina Roqueta Félez

Maestra de Audición y Lenguaje del CPEE Gloria Fuertes de Andorra (Teruel)

Introducción

El Colegio Público de Educación Especial “Gloria Fuertes” es un centro comarcal situado en Andorra (Teruel) que acoge a alumnado con discapacidad intelectual y con necesidades complejas de comunicación, desde aquellos que parecen no tener intencionalidad comunicativa y graves dificultades de comprensión y expresión del lenguaje, pasando por otros que no disponen de lenguaje oral expresivo hasta llegar a los que con una capacidad oral funcional participan en situaciones interactivas. Pero todos ellos, sin excepción, son capaces de comunicarse con su entorno a través de señales comunicativas básicas (gestos, expresión facial, vocalizaciones), Sistemas Alternativos y/o Aumentativos de Comunicación (SAAC) y lenguaje oral.

La Comunicación, entendida como un acto de intercambio de información entre un emisor y un receptor, es uno de los pilares básicos en las relaciones humanas. Se caracteriza por ser un proceso multimodal (engloba cualquier modo de expresión) en el que el adulto debe adoptar una actitud de alerta constante para responder contingentemente a cualquier señal del niño/a con discapacidad otorgándole un auténtico sentido comunicativo.

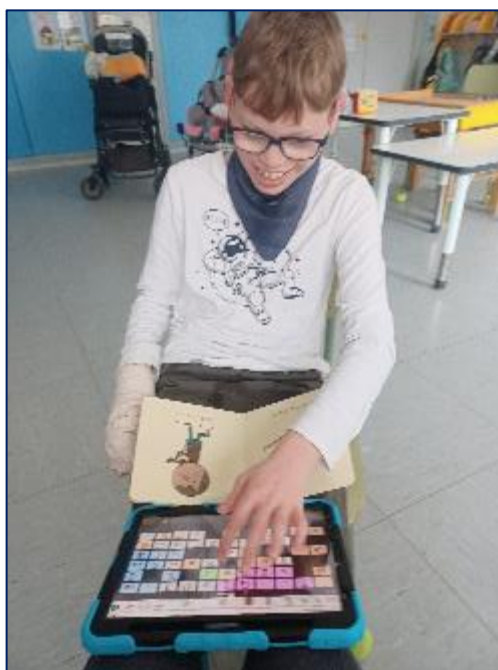
El objetivo principal de la intervención comunicativa con alumnado que presenta necesidades complejas parte de enseñar el poder de la comunicación a través del uso de SAAC que como decía Tamarit (1988) son “instrumentos de intervención destinados a per-

sonas con alteraciones diversas y cuyo objetivo es la enseñanza mediante procedimientos específicos de instrucción de un conjunto estructurado de códigos no vocales necesitados o no de soporte físico, que permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable)” Durante esos actos de comunicación se pueden utilizar Sistemas de Comunicación Sin Ayuda (gestos de uso común, sistemas bimodales y signos manuales) y/o Con Ayuda (objetos reales, fotografías y símbolos pictográficos) cuyo uso implica la utilización de diferentes Ayudas Técnicas para la Comunicación (alta, media y baja tecnología) entendidas como instrumentos mecánicos o electrónicos diseñados para que la persona pueda comunicarse mejor, aumentando o supliendo su lenguaje oral, y ofreciendo oportunidades lúdicas y comunicativas más dinámicas.

Pero ¿cómo abordar la enseñanza de los procesos de lectura y escritura en un centro de educación especial con alumnado usuario de SAAC y con necesidades complejas de comunicación?

Justificación del derecho a la alfabetización emergente

El alumnado con necesidades complejas de comunicación ha estado excluido durante muchos años de los programas de alfabetización por tenerse en cuenta tanto los prerrequisitos para la lectoescritura, como el mito que afirmaba que los niños/as con discapacidad intelectual severa y pluridiscapacidad no podían adquirir habilidades de lectura y escritura.



En el año 1997 los autores Yoder D., Erickson K. y Kopenhauer D. desarrollaron la “Carta de los derechos en Comunicación” con los siguientes derechos relacionados con el tema que nos ocupa:

1. Derecho a tener la oportunidad de aprender a leer y a escribir.
2. Derecho a disponer en todo momento de textos accesibles, claros y relevantes, apropiados desde un punto de vista cultural y lingüístico.
3. Derecho a relacionarse con otras personas al leer, escribir o escuchar un texto.
4. Derecho a alcanzar la autonomía personal a través de las competencias en la lectura y en la escritura.
5. Derecho a tener una educación a lo largo de toda la vida que incorpore la enseñanza y uso de la alfabetización.
6. Derecho a tener profesores y proveedores de servicios que estén formados sobre los principios y métodos de alfabetización.
7. Derecho a vivir y aprender en ambientes que ofrezcan una variedad de modelos en el uso de la letra impresa.

Por lo tanto, todas las personas independientemente de su grado de discapacidad tienen derecho a la enseñanza de la lectura desde un enfoque más inclusivo favoreciendo la participación de todos los alumnos/as a través del planteamiento de la alfabetización emergente.

La alfabetización emergente se refiere a la etapa inicial de la adquisición del lenguaje escrito como un proceso continuo desde el comienzo de la vida del niño/a en esos primeros contactos con lo impreso de forma natural. Sin embargo, en el caso de las personas con discapacidad intelectual debe enseñarse de forma explícita, pues por sus características personales tienen menos acceso a experiencias con los libros y la escritura en un contexto ordinario por sus dificultades motrices o se relacionan con los materiales impresos de forma sensorial (los rompen, los muerden, los chupan...) para experimentar nuevas sensaciones.



Por ello, es necesario proporcionarles de forma explícita experiencias significativas de alfabetización emergente que compensen sus compromisos comunicativos, sensoriales y motrices.

Descripción de la experiencia: “Lectura compartida de cuentos sensoriales”

La experiencia que se presenta a continuación se sitúa en la etapa de **alfabetización emergente temprana** que Erin Sheldon, en su artículo Emergent Literacy (2020) en la revista Closing The Gap, describe a aquellos alum-

nos/as que están expuestos a materiales impresos, que manipulan y exploran sensorialmente sin funcionalidad, y que presentan una atención inestable durante la interacción comunicativa. De ahí que objetivo principal de nuestra intervención sea proporcionarles una instrucción frecuente y predecible a través de técnicas como la lectura y la escritura compartida.

La **lectura compartida** se define como la interacción que ocurre entre un adulto y un niño cuando leen un libro de forma conjunta con el fin de mejorar sus habilidades comunicativas y de alfabetización. Desde hace unos años se le considera un contexto clave de intervención en el caso de niños/as con discapacidad y necesidades complejas de comunicación, pues mientras los adultos van nombrando lo que aparece en las ilustraciones y realizando conexiones con su vida diaria, señalan en la letra impresa, y se les ofrece situaciones de participación.

Y en ese proceso se pueden recurrir a diferentes estrategias como la denominada por Notari (1999) enfoque CAR, cuyo objetivo principal es fomentar la interacción a través de estos tres pasos:

- Comenta y espera (Comment)
- Pide que participen y espera (Ask for participation)
- Responde expandiendo el lenguaje y añade algo más (Respond)



Sin dejar de tener en cuenta la adaptación realizada por Jane Farrall (2019) que denominó enfoque AIR, y que simplificó la **primera etapa de lectura compartida** en la que nos hemos basado.

Esta experiencia de lectura compartida se ha llevado a cabo en sesiones grupales con alumnos/as que presentan discapacidad intelectual severa asociada a pluridiscapacidad y al Síndrome de Angelman. Todos ellos son capaces de comunicarse a través de señales básicas de interacción (sonrisas, llanto, vocalizaciones...) y se sitúan en unos niveles iniciales de comunicación con el apoyo de dispositivos de media tecnología (pulsadores, comunicadores sencillos electrónicos...) y uno de ellos ha comenzado a utilizar un comunicador dinámico con el software Proloquo2go como Sistema Alternativo de Comunicación bajo la metodología del Lenguaje Natural Asistido.

El texto impreso que más utilizamos es el cuento ilustrado sin texto escrito o de línea única en el que se va repitiendo la estructura textual en forma de expresiones o preguntas repetitivas, y que siempre adaptamos tanto desde el punto de vista del contenido (simplificamos las frases, hacemos hincapié en palabras clave...) como desde el punto de vista sensorial.

Nuestro alumnado precisa que el entorno le procure experiencias relacionadas con las estimulaciones básicas (táctil, propioceptiva y vestibular) y los órganos de los sentidos (vista, oído, gusto, olfato e interocepción) a las que de forma espontánea no puede acceder, teniendo en cuenta la concepción del desarrollo humano como un devenir continuo y jalonado de procesos que se van activando desde la maduración de sus sistemas sensoriales hasta la consecución de la conducta adaptativa (Lázaro y Bermejo, 2009)

Pero ¿qué pasos seguimos en el diseño de estas sesiones de lectura compartida de cuentos sensoriales?

1. Elección del cuento en base a la palabra de la semana que se ha elegido para reforzar con el alumno usuario del comunicador dinámico a través de la técnica del modelado. Ejemplo: palabra ¿dónde? en el cuento “¿Dónde está la señora mariquita?” de la Editorial Timun Mas.
2. Selección de expresiones o retahílas que se repiten a lo largo del cuento para grabarlas en los dispositivos de baja tecnología (Comunicador Bigmack o *Step by Step*) con el fin de fomentar la participación de todos los usuarios (Ejemplo: ¿dónde está...? aquí) Y también pueden ser mensajes que ayudan a seguir el proceso de narración del cuento (Ejemplo: érase una vez, pasamos página...)
3. Preparación de elementos sensoriales que acompañan a la narración del cuento con el fin de ofrecer diferentes estímulos que provoquen respuestas adaptadas durante la lectura compartida. Ejemplo: aerosol de agua, esencia olfativa de rosas, bolsa caliente, ventilador...

Una vez diseñada la actividad de lectura compartida, y llegado el momento de la puesta en práctica, se tienen en cuenta diferentes estrategias metodológicas relacionadas con:

- La alfabetización emergente temprana (enfoque CAR y enfoque IAR). Nuestros alumnos/as son comunicadores receptivos que usan diferentes señales comunicativas para responder (expresión facial, lenguaje corporal, vocalizaciones...) y los adultos atribuimos un significado de agrado o desagrado. A veces, ante la ausencia de respuestas a las que podamos atribuir significado nos encargamos de modelar nuevos comentarios con el fin de establecer interacción comunicativa.
- La multimodalidad comunicativa. El uso simultáneo de diferentes Sistemas de Comunicación favorece el desarrollo de la comprensión del lenguaje,
- El empleo de la metodología de intervención del Lenguaje Natural Asistido permite utilizar tanto el lenguaje oral durante la na-

rración del cuento como el Sistema de Comunicación mientras modelamos en su dispositivo palabras importantes representadas tanto con el pictograma como con la palabra escrita.

- La estimulación sensorial. La presentación de los estímulos sensoriales asociados a la historia del cuento debe realizarse de forma ordenada, respetando el tiempo que cada usuario necesita para responder y reforzando esas respuestas con el fin de simular las fases de un acto comunicativo.

Durante la actividad de lectura compartida, el adulto debe adoptar el papel de un buen interlocutor comunicativo y para ello tiene que:

- Proporcionar oportunidades para la comunicación y la participación, observando los intentos comunicativos del alumnado.
- Modelar en el comunicador dinámico no solo el texto del cuento sino también opiniones de lo que está ocurriendo y de sus respuestas.
- Programada la sesión de lectura compartida y a su vez estar abierto a nuevas situaciones comunicativas que pudieran surgir.
- Observar bien las respuestas para poder llevar a cabo un registro sistemático de observación cualitativa para la evaluación individual y grupal de la sesión.

Conclusiones

El aprendizaje de la lectura comienza en el momento del nacimiento y se desarrolla con las oportunidades y experiencias que ofrece el contexto.

En el caso de los alumnos con necesidades complejas de comunicación, la escuela debe derribar las barreras de acceso (dificultades motoras, comunicativas, sensoriales y cognitivas) y de oportunidad (bajas expectativas, poco tiempo de exposición a cuentos, estrategias de enseñanza inadecuadas...) con el fin de favorecer entornos de alfabetización emergente temprana.

Este enfoque de enseñanza trabaja de forma interrelacionada las funciones comunicativas como precursoras de la instrucción formal de la enseñanza de la lectura y escritura, y defiende que todos los niños y niñas tienen derecho a una exposición temprana, individualizada y especializada.

Bibliografía

- Abril, D., Delgado, C. I. y Vígara, A. (2010) Comunicación Aumentativa y Alternativa. Guía de referencia. Madrid: Ceapat.
- Alcantud, F. y Soto, F.J. (coord.) (2003). Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación. Valencia: Nau Libres.
- Basil, C., Soro-Camats, E. y Rosell, C (1998). Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura: Principios teóricos y aplicaciones. Barcelona: Masson.
- Baumgart, D., Johnson, J. y Helmstetter, E. (1996). Sistemas alternativos de comunicación para personas con discapacidad. Madrid: Alianza Psicología.
- Beukelman, D., y Mirenda, P. (2013). Augmentative & Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs (4th ed.) Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Erickson, K., y Koppenhaver, D. (2020). Comprehensive literacy for all: Teaching children with significant disabilities to read and write. Baltimore, MD: Brookes.
- Gómez Taibo (2020). Comunicación simbólica: Comunicación aumentativa y alternativa. Madrid: Pirámide.
- Hodgson, L. (2002). Estrategias visuales para mejorar la comunicación. Michigan (EEUU): Quirk Roberts Publishing.
- Imbernón López, C. y Gómez Taibo, M. L. (2010). La alfabetización emergente en niños con necesidades especiales de comunicación. En: Gómez Portillo, M. I. y Gómez Villa, M. (coords.). Puentes para la comunicación interpersonal: sistemas aumentativos de comunicación en la escuela (pp. 55-68). Dirección General de Promoción, Ordenación e Innovación Educativa de Murcia.
- Lázaro, A. y Berruezo P. (2009). "La pirámide del desarrollo humano" Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, nº 34 volumen 9 y páginas 15-42.
- Naciones Unidas (2016). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Sheldon, E. (2020). Emergent literacy. Closing The Gap (april/may), 34-40.

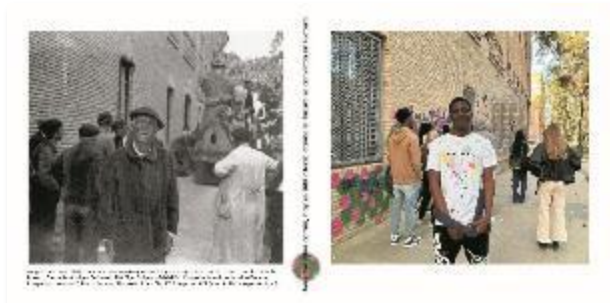
“Cómo veo la historia de mi barrio, si acabo de llegar”. Experiencia de aprendizaje-servicio en valores éticos desde El Portillo

Jorge Sanz Barajas

Profesor de Lengua Castellana y jefe de estudios del I.E.S. El Portillo (2018-2023)

En la actualidad, en CPI Rosales del Canal de Zaragoza

El proyecto “Experienci-ARTE” nació en el IES El Portillo durante el tercer trimestre del curso 2022-2023 en respuesta a una propuesta del Foro de Salud Comunitaria Delicias a las entidades participantes (asociaciones de vecinos, centros de salud, instituciones educativas, servicios sociales, etc.) con la intención de mapear los recursos del barrio y acercarlos a los usuarios. El IES El Portillo exploró las posibilidades de este proyecto y se propuso responder a la iniciativa aprovechando el perfil y la singularidad del alumnado que se matricula en el centro.



Desde un principio comprendimos que el proyecto debía atender, por una parte, a la necesidad de dar a conocer al alumnado los recursos que les corresponden por derecho (salud, educación, ocio, etc.), pero mostrando al mismo tiempo una historia de lucha compartida por los vecinos a la que ellos y ellas eran ajenos casi por completo. Me explico: de los treinta y siete alumnos/as participantes, solo en tres casos hay familias autóctonas; en el IES convive alumnado procedente de treinta y cinco nacionalidades y uno puede encontrar cincuenta y cinco lenguas diferentes en el centro. De hecho, de los

treinta y siete alumnos/as que encontrará al final de este artículo, nueve llevaban menos de dos años en España.

1º.- A partir de un repertorio de imágenes seleccionadas del Proyecto GAZA (“Gran Archivo Zaragoza Antigua” es un compendio de imágenes de la antigua Zaragoza, acompañadas de textos creados por José María Ballestín y Antonio Tausiet), creamos un mapa virtual con la aplicación *mymaps* que denominamos en un principio **Experienci-ARTE**, aprovechando la geolocalización de sesenta fotos antiguas del barrio de Delicias y La Almozara.

2º.- Una vez seleccionadas las imágenes, organizamos diez grupos de trabajo, de manera que cada grupo se ocupara de media docena de imágenes. La tarea consistía en acudir al punto exacto de geolocalización y realizar una fotografía buscando el mismo encuadre que en la foto original. No siempre resultaba fácil, porque las referencias de las imágenes habían cambiado o, simplemente, no existían. En ese caso, tratábamos de seguir las valiosas indicaciones que José María Ballestín y Antonio Tausiet





Au de Madrid en 1964 a la altura de la calle Garcilaso de la Vega (Izquierda), cuando los unidades de la serie 40 (nº 44, y nº 47) en servicio en la línea L4 (Olivar), se están cruzando en el cruce de mitad de travesía, entre la plaza de Nueva y el cruce de Carreteros. Estas dos unidades fueron retiradas de la circulación y depositadas al poco tiempo. Fuente visual: foto tomada Sancho Riera, AMZ.

“En vez de un paso por delante, vamos uno por detrás”



en contraste y algunas de las frases del alumnado y de profesores del IES que se prestaron a colaborar con impresiones y comentarios.

5º.- Los paneles fueron remitidos al CSL Delicias, que se ocuparon de la impresión del material con un resultado excelente. Desde estas líneas quisiera enmendar un error imperdonable por mi parte: si algún equipo desea realizar esta actividad, sería deseable contar con el alumnado de aulas-taller de los CSL que les corresponden. Las prisas y un imperdonable descuido por mi parte dejaron de lado esta colaboración con el CSL Delicias que hubiera sido lógica y que no acerté a prever en su momento. No hay excusa: el trabajo hubiera sido mejor con el CSL Delicias.

6º.- Una vez recibidos los paneles, organizamos una exposición en el centro, coincidiendo con la última reunión del Foro de Salud Comunitaria Delicias en el IES El Portillo. Los paneles quedaron expuestos en el centro y se espera que sean expuestos en los

locales de la Asociación de Vecinos y en los centros educativos que la soliciten.

La valoración de la experiencia fue muy positiva por parte del alumnado que desplegó la actividad. Fueron capaces de trabajar en equipo, realizar agudas reflexiones sobre la historia de su barrio, contemplar con mayor profundidad el espacio que les rodea y las huellas del tiempo en sus propias casas o en los edificios del entorno, comprobar que el progreso no siempre significa mejoras y avances, comprender que los derechos se ganan y se sostienen con trabajo vecinal, expresar sus emociones, valorar el aporte de su propia diversidad cultural, utilizar la fotografía como herramienta de análisis, explicar sus emociones y sentirse ciudadanos y ciudadanas de un territorio que es de todos los que lo habitan y lo aman.

Agradecemos a los profesores del IES El Portillo que colaboraron con este proyecto. Son Jorge Sanz, Javier Ferrer, Edurne García, Belén Arnal, Jorge Muñoz, Paula Blasco y Carmen Sancho.

Y, como no podría ser de otra manera, aprovechamos para nombrar a los verdaderos gestores de la experiencia, que se paraban en todos los parques y todos los columpios y me pedían fotos de grupo porque sentían que allí también había estado de alguna manera su infancia.

Gracias a Iziegbe Patience Agheysi, Vicencia Amponsah, Abulai Camara, Matantou Ceesay, Muhammadou Ceesay, Basma Chraya, Aminata Cisse, Juan Jose Esono, Lara Gómez, Natalia Cretu, Andrés Humanlazo, Aminata Jallow, Adriana Leiva, David Manciu, Leonardo Molina, Anais Yaisa Naranjo, Abdou Ndiaye, Mbayang Ndiaye, Juan David Ocampo, Daniela Pomar, Guillermo Sancho, Nuha Sanneh, Beatrice Twumwaa, Nadir Benhammouda, Engels Gabriel Valle, Lester Moreira, Inshal Afzal, Mariam Chougrani, Iulia Demit, Mohamed Diarra, Eliany Mejía, Giovanna Ortiz, Paula Pradel, Ibrahim Senera, Maritza González, Paciencia Mba e Daniel Isaac Rivera.



Escribimos

Ana Calatayud
Carolina Cajal

Maestras rurales del CEIP Ramón y Cajal de Alpartir (Zaragoza)
cpalpartir.com - @cpalpartir – cpalpartir@gmail.com

Cuando hablamos de leer y escribir nos referimos a la alfabetización, a la capacidad de una persona para leer y escribir un enunciado sencillo y conciso relacionado con su vida cotidiana. Este concepto, definido así por la UNESCO¹ en 1958, ha evolucionado desde entonces y actualmente abarca distintos ámbitos de competencias. Leer y escribir no solo son habilidades básicas para la comunicación, sino que también son herramientas esenciales para el aprendizaje, la creatividad, el pensamiento crítico o la participación ciudadana.

Así, enseñar a leer y escribir, como pilares fundamentales para el desarrollo humano y social, es uno de los objetivos esenciales de la educación obligatoria, quizá porque saber leer, saber entender y saber escribir ha constituido en el pasado, y constituye también en la actualidad, el vehículo por excelencia a través del cual las personas acceden al conocimiento cultural en nuestras sociedades; tal como afirmaban Carmen Durán y Carlos Lomas en un monográfico de la revista *Textos*² sobre los planes de lectura y escritura de centro. Por ello, leer y escribir son tareas habituales en las aulas de nuestras escuelas e institutos. Las habilidades de alfabetización son los cimientos sobre los cuales se construye el aprendizaje. Son las habilidades esenciales que permiten a nuestro alumnado explorar el vasto mundo de la información, expresar sus pensamientos y emociones, y alcanzar sus metas educativas y profesionales.

Conscientes de la importancia del proceso de alfabetización, recurrimos al escritor y pedagogo Grassa Toro³ con la finalidad de poner en marcha un Plan de Escritura para la Comunidad Educativa de Alpartir. La respuesta fue que él no iba a diseñar un

Plan de Escritura, tenía que ser nuestro plan, no se puede prescribir un plan (escribir antes de escribir), el Plan de Escritura tiene que surgir de la escritura de la comunidad educativa. Ya teníamos un *Pan de Lectura*⁴, así que nos pusimos “manos a la masa” con el *Pan de Escritura*.

Plan de Acompañamiento

Grassa Toro nos proponía un Plan de Acompañamiento centrado, principal pero no únicamente, en la formación del profesorado. El desarrollo del Plan de Escritura vendría determinado por:

- la concepción de la escritura que tengan alumnas y alumnos;
- la concepción de la escritura, la lectura, la escuela y de las niñas y niños que tenga el equipo docente;
- la concepción de la escritura, la lectura, la escuela y de las niñas y niños que tenga la comunidad educativa;
- cuestiones organizativas, administrativas, relacionales...;
- el propio desarrollo del plan;



¹ <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/node/7204>.

² <https://www.grao.com/revistas/los-planes-de-lectura-y-escritura-de-centro-25350>.

³ <https://grassatoro.com/>.

⁴ <https://wp.catedu.es/bibliotecaceipemilianolabarta/wp-content/uploads/sites/20/2015/06/PAN-de-lectura.pdf>.



- el aprendizaje del profesorado (y la comunidad) durante el Plan de Acompañamiento.

Ensayar el ensayo

El acompañamiento necesita un espacio y un tiempo para la escritura de pensamiento en compañía: definición de un contenido, inicio de una correspondencia que se mantiene hasta el final del proceso, consulta de fuentes documentales, conversación física, elaboración institucional de un Plan de Escritura.

La propuesta del Plan de Acompañamiento la realiza Grassa Toro en torno a una serie de interrogantes⁵:

- ¿Cómo escribo?
- ¿Qué necesito saber para acompañar un proceso de aprendizaje de la escritura?
- ¿Cómo escribimos?
- ¿Qué necesito saber para escribir?
- ¿Cómo quiero escribir?
- ¿Qué quiero escribir?
- ¿Qué quiero hacer con lo escrito?
- ¿Qué hemos hecho, qué hemos aprendido?

Aprender a escribir en la escuela

Así, durante el pasado curso, estuvimos dando respuestas a estas preguntas:

¿cómo escribo?, ¿cómo escribimos?, ¿qué necesitamos saber para escribir?, ¿cómo podemos escribir?, ¿qué podemos escribir? Y la pregunta en mayúsculas: ¿QUÉ NECESITAMOS SABER PARA ACOMPAÑAR UN PROCESO INNOVADOR DE APRENDIZAJE EN ESCRITURA EN LA ESCUELA RURAL PÚBLICA?

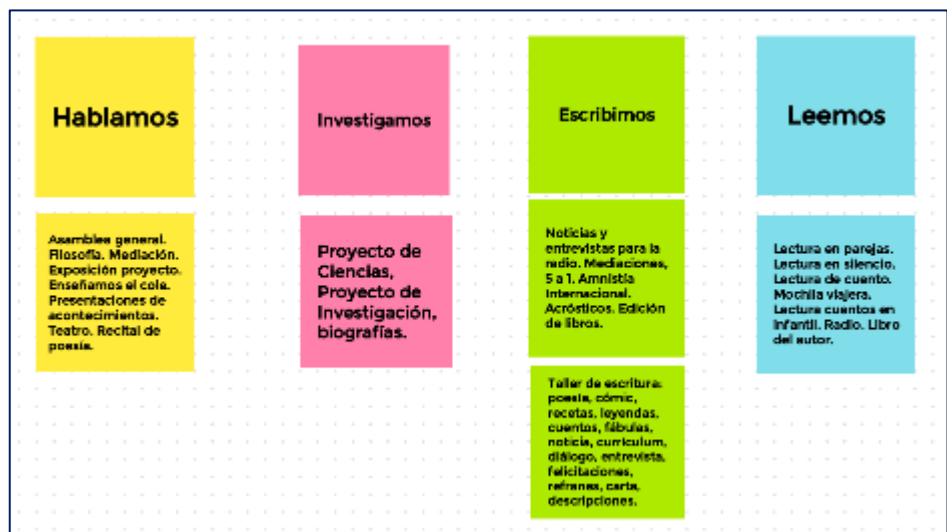
Ahora estamos con lecturas y reescrituras. Estamos a mitad de proceso, estamos aprendiendo a escribir en la escuela en compañía de La CALA⁶ (Casa Abierta La Andariega de Chodes), las maestras y maestros del Colegio Público de Alpartir, también a las madres y padres que se han querido unir en algunos de los encuentros.

Estamos escribiendo en plural

Sobre la escritura...

- *¿Qué es una escuela?* Espacio, institución, aprendizaje, educación, conocimiento, medios de producción, tiempo: es el lugar ideal para aprender a escribir.
- *¿Qué es la escritura?* Es un invento, es algo intangible. Es un concepto.
- *¿Qué es un escrito?* Es un objeto, algo tangible. Está acabado. Es una producción. Se puede intercambiar, desechar. Es una manifestación de poder. Es la posibilidad de lectura. Es un rasgo de identidad (firma). Existen distintas manifestaciones según la cultura.
- *¿Qué es escribir?* Es una acción. Saber hacer algo. Para escribir hay que escribir.

Sobre la oralidad...



⁵ Cada pregunta se responde durante una sesión de, aproximadamente, tres horas. Las sesiones están ordenadas temporalmente.

⁶ <https://lacala.es/>.

- Escribir no es hablar, no es recoger por escrito lo que se habla.
- El contexto no se comparte necesariamente por el que escribe y el que lee, al escribir hay que crearlo, lo que oralmente no sucede.
- Si hablamos del material para escribir hay que tener en cuenta el tipo de letra, la distribución, el peso...
- Cuando hablamos no hay un orden, es caótico, pero nos entendemos. Cuando escribimos hay que ordenar.
- Cuando hablamos hay temas de los que no se habla. Cuando escribimos diferenciamos los temas. Hablando no podemos elaborar sistemas, escribiendo sí.
- La escritura permite aumentar el conocimiento.
- Cuando hablamos buscamos una respuesta. Cuando escribimos ni hay respuesta ni conocemos al interlocutor.
- Las conversaciones no tienen un fin establecido, lo hablado solo queda en la memoria individual.
- Aprendemos a hablar por contagio, de manera espontánea.
- Aprendemos a escribir a solas, a partir de la lectura.
- ¿Recordamos cuándo comenzamos a escribir?

Sobre el aprendizaje...

- Existe un conflicto cognitivo, tal como plantea Vigotsky (Zona de Desarrollo Próximo).
- Para aprender algo, hay que querer aprenderlo.
- Aprendemos cuando necesitamos aprenderlo, cuando tiene una funcionalidad...
- Se aprende lo que se hace. Si uno escribe se aprende a escribir.
- ¿Qué es hacer? Lo que pasamos por la reflexión.
- ¿Qué procesos se dan mientras escribimos? Procedimientos.
- Niveles de escritura: actividad - tarea - taller de escritura - proyecto.
- El aprendizaje no tiene límites.
- No sabemos escribir. No se puede enseñar a escribir, pero se puede aprender. Hay que crear el contexto.



Sobre la innovación...

- Innovador, ni es copia ni reproductor de otros modelos.

Sobre acompañar...

- Provocar que pase: la interrogación.
- Facilitar estrategias de mejora.
- Crear un ambiente de confianza: "sin miedo a equivocarse".
- «Se puede lo que se hace» (Cortázar); frente a se hace lo que se puede.

Sobre el saber...

- Sabemos cosas, y tenemos que saber ser.

Sobre lo rural...

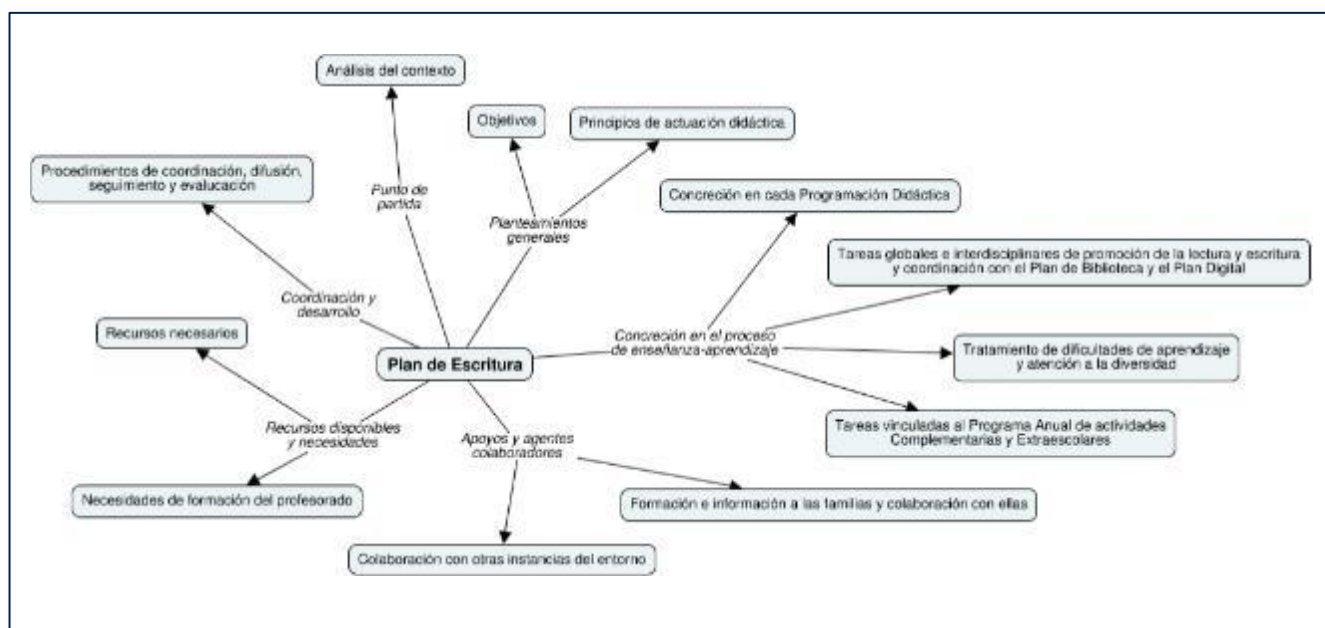
- Hablamos de diversidad, comunicación, y de dimensiones.

Y pública, hablamos de escuela pública.

Plan de Escritura

Como hemos visto, el Plan de Escritura debe implicar a toda la comunidad educativa y requiere de una formación continua del profesorado, en la que también han de implicarse las familias, para dar una respuesta específica a una situación concreta que se quiere mejorar, por lo que no se trata de un documento "intercambiable", aunque para su elaboración estamos siguiendo las orientaciones del *Plan de lectura, escritura e investigación de centro*⁷ de la

⁷ <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/2472>.



Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares del Principado de Asturias, con propuestas, modelos y recursos para impulsar una actuación educativa integral en el tratamiento de la competencia lingüística, el tratamiento de la información y la competencia digital.

Este Plan de Escritura, junto al Plan de Lectura, conformarán el Plan Lector⁸ que debe incluir el Proyecto Educativo del Centro con las estrategias de animación a la lectura y desarrollo de la expresión y comprensión oral y escrita en todos los ámbitos de la etapa, que tanto para Infantil como Primaria son Crecimiento en Armonía, Descubrimiento y Exploración del Entorno, y Comunicación y Representación de la Realidad.

Así, nuestro Plan de Escritura tiene los siguientes apartados:

1. Análisis del contexto.
2. Formulación de objetivos.
3. Principios de actuación didáctica.
4. Concreción del Plan de Escritura en cada Programación Didáctica.
5. Concreción de tareas globales e interdisciplinares de promoción de la escritura con el Plan de Biblioteca y el Plan Digital.

6. Tratamiento de las dificultades de aprendizaje y medidas de atención a la diversidad.
7. Concreción de tareas específicas relacionadas con el Programa Anual de Actividades Complementarias y Extraescolares.
8. Formación e información a las familias y colaboración con ellas.
9. Colaboración con otras instancias del entorno.
10. Optimización de recursos disponibles y concreción de necesidades.
11. Necesidades de formación del profesorado.
12. Mecanismos de coordinación, difusión, seguimiento y evaluación.

En cuanto a la formación, es crucial que se incorporen los avances de las investigaciones sobre lectura y escritura para proporcionar a las familias y los docentes las herramientas necesarias para ayudar al alumnado a progresar en estas habilidades fundamentales. Para ello, estamos trabajando con una serie de recomendaciones basada en las mejores investigaciones disponibles⁹:

1. Desarrollar las habilidades de expresión y comprensión oral del alumnado y una mayor comprensión del lenguaje.

⁸ [ORDEN ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.](#)

⁹ [Guía EduCaixa para mejorar las habilidades de alfabetización.](#)

2. Aplicar un enfoque equilibrado y estimulante para desarrollar la lectura, enseñando tanto habilidades de decodificación como de comprensión.
3. Implementar con eficacia programas sistemáticos basados en el método fonético.
4. Enseñar al alumnado a usar estrategias para desarrollar la comprensión lectora y supervisar su progreso.
5. Enseñar al alumnado a usar estrategias para planificar y supervisar la escritura.
6. Fomentar el dominio de las habilidades de transcripción mediante una práctica intencionada y exhaustiva y la enseñanza explícita de la ortografía.
7. Usar información de buena calidad sobre las habilidades actuales del alumnado para determinar cuáles son los mejores pasos a seguir para la enseñanza.
8. Usar intervenciones estructuradas de buena calidad para ayudar al alumnado que tiene dificultades con las habilidades de alfabetización.

- [Aprendiendo a escribir](#) (Ana Teberosky).
- [Aprendizaje del lenguaje escrito](#) (Liliana Tolchinsky Landsmann).
- [Cultura escrita y educación: conversaciones con Emilia Ferreiro](#) (Emilia Ferreiro).
- [Ejercicios de estilo](#) (Raymond Queneau).
- [El juego de las reglas](#) (Grassa Toro).

Y cómo no, también nos basamos en la experiencia de grandes maestras y referentes como Mercedes Caballud y Carmen Carramiñana, que insisten en la importancia de una formación permanente del profesorado que permita abordar con garantías el diseño y la implementación de un plan de lectura y de escritura de centro, y donde también tenga cabida el trabajo con otras habilidades, como la expresión oral. Y plantean, como Grassa Toro, la necesidad de implicar a las familias y de dotarlas de herramientas que les permitan ser partícipes de la formación, teniendo en cuenta que se trata de un plan que involucra a toda la comunidad educativa y que las familias siempre han tenido un papel relevante en la construcción de los hábitos lectores de sus hijas e hijos. ¿Escribimos? Escribimos...

Referencias

- [Taller de Biblioteca](#) (Grassa Toro).
- [En torno a la cultura escrita](#) (Margaret Meek).
- [Didáctica de la escritura](#) (D.H. Graves).
- [El juego poético en la escuela](#) (Víctor Moreno).
- [Gramática de la fantasía](#) (Gianni Rodari).
- [Pasado y presente de los verbos leer y escribir](#) (Emilia Ferreiro).
- [Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño](#) (Emilia Ferreiro y Ana Teberosky).

Pilar Ledesma, experta en didáctica de la lecto-escritura: “Los textos son el alimento del aprendizaje de la lectura, de la escritura y de la oralidad”

Para hablar de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura hemos conversado de nuevo con Pilar Ledesma una experta en el tema que lleva años en su centro impulsando un proyecto singular basado en las evidencias de importantes trabajos de investigación y que sigue un modelo de implementación teniendo en cuenta la práctica y los intereses del alumnado. Pilar vive en Alcañiz y hacemos la entrevista online el veinte de febrero al terminar sus clases.

¿Cómo os decidisteis en el colegio a iniciar este proceso de aprendizaje de la lecto-escritura? Aunque parezca un tema esencial en la escuela, no en todos los centros lo entienden así.

Mira, tuve la gran suerte de contar con Teresa Viruete, una maestra que era una profesora inquieta, amante de



Pilar Ledesma es maestra, tutora de un grupo de 4º de Primaria en el CEIP Juan Sobrarias y responsable de la formación del centro. Se especializó en Filología Francesa y después en Educación Infantil. Es licenciada en CC. de la Educación, especializada en Orientación escolar. Es doctora en Filosofía y CC. de la Educación por la Universidad de Zaragoza y la de Barcelona, su tesis era un estudio comparativo del desarrollo de la competencia lingüística entre alumnado inmigrante y aragonés. Postgrado en Educación Plurilingüe y Bibliotecas escolares. Dirige un curso en la Universidad de Verano de Teruel sobre los cambios en educación.

la literatura y de todos los fenómenos culturales en general y una persona bastante receptiva. Coincidió que yo entonces estaba trabajando en un centro de profesorado y que el Departamento de Educación puso en marcha el programa de bibliotecas a la vez que el programa *Saber leer*. Era un programa piloto que solo se implementó en algunos centros, que proponía que la biblioteca se fuera transformando en un espacio de referencia, incluyendo el desarrollo de proyectos relacionados con las ciencias. Entre sus objetivos estaba que la biblioteca no fuera solo el espacio de la literatura y de la ficción, sino que además dispusiera de libros también para las otras áreas y que estos recursos fuesen utilizados en las aulas.

Para nuestro centro, este programa supuso una ayuda económica y de recursos muy

grande. Nunca he asistido a una dotación tan generosa como en aquel momento, ni a una formación tan importante como la que se impartió. Supuso un cambio, no solo para nuestro centro que se vio muy beneficiado, sino también para todas las escuelas que entraron en el programa, supuso un salto cualitativo y cuantitativo.

¿De qué años estamos hablando?

Fue en el curso 2004-2005. Entonces estaba de consejera María Victoria Broto. El programa contó con el trabajo de Carmen Carramiñana y Merche Caballud, que eran las que lo llevaban, que, además como bien sabes, fueron las promotoras de *Leer Juntos*. Eran unas propuestas muy potentes y arriesgadas, en el sentido de que, hasta ese momento, no se había hecho algo parecido. También te digo que de la misma manera que aquello se extendió en poco tiempo, después dio la sensación de que todo se venía abajo, ya sabes que lo que se construye, a veces se destruye enseguida.

Fue un germen importante. Y en este centro perduró, porque las personas que estábamos aquí fijas, tuvimos el empeño de que esto siguiera adelante. Esa transformación de la biblioteca fue muy importante, porque si no tienes buenos recursos poco puedes hacer. Pero la formación que recibimos con respecto al conocimiento de los recursos que no fuesen los libros de las colecciones fue más importante todavía. De la misma manera que una tarea fundamental que tuvimos que desarrollar fue hacer entender a todas las maestras que debían convertirse, si no lo eran ya, en lectoras de buena literatura o de una literatura que les llevará después a una buena literatura. Creo

que estos programas fueron muy interesantes dentro de las propuestas que ha hecho el Departamento, y gracias a ello este colegio continuó por ese camino.

A esto se le unió otra cuestión: estudiando el fenómeno del alumnado inmigrante me empecé a plantear cómo aprendían estas criaturas en un entorno de inmersión lingüística o como decía algún especialista, de sumersión porque venían con una gran necesidad económica y tenían que aprender enseguida. Nosotros no sabíamos cómo hacerlo, fue en aquellos años cuando apareció el CAREI. Al tiempo de su creación, disfrutamos de la asesoría y dirección de Paco Bailo. Otra persona determinante y única en esta institución cuya actividad no se ha visto mejorada.

Además, tuve la oportunidad de disponer de una licencia por estudios y empecé a investigar. Me puse a trabajar con Ana Teberosky en la Universidad de Barcelona. Tuve la suerte de trabajar en el departamento de la universidad de Barcelona, que para mí fue de lo mejor que me ha pasado en mi carrera profesional, porque estaba con Javier Onrubia, Isabel Solé, con César Coll y con todos los miembros del departamento en el que estaba Ana Teberosky. Ella es una especialista en lectura y escritura, con ella empecé a comprender cómo enseñar a escribir y a leer. Además, ella estaba trabajando también en el fenómeno del aprendizaje con el alumnado inmigrante, con ella aprendí cómo investigar el aprendizaje, como se produce el aprendizaje en los niños y niñas de corta edad y en el alumnado inmigrante.

Esto me permitió desarrollar propuestas de enseñanza que dieron respuesta a esa complejidad.

Y ese fue el origen, un origen que por un lado, si lo analizas, cuenta con una buena formación, formación en recursos, en los procesos del aprendizaje y por ende en la enseñanza. Al principio y durante un tiempo, todo ello canalizado a través de mi persona, pero luego, afortunadamente, a través de los compañeros y las compañeras del centro.

Generalmente en los centros las iniciativas siempre parten de una persona y quizá lo más complicado es implicar al resto de compañeros, hacer que un proyecto pase del plano personal a convertirse en un proyecto de centro. ¿Cómo dais ese paso? ¿Cómo se consigue?

Con muchos años de trabajo, con mucha paciencia y peleándote mucho con todos los equipos directivos. Con Eduardo, el actual director, siempre hemos hablado de lo importante que han sido esas discusiones. Discusiones que no han llegado al plano personal, porque hay veces que te implicas tanto que sin darte cuenta lo llevas al plano personal. ¿Por qué? Porque te implicas demasiado, pero hemos superado muchas dificultades. Yo lo paso muy mal si discuto con los compañeros. Pero los avances se producen a base de hablar, de discutir, de argumentar, de intentar validar...

Yo ahora estoy viendo, por ejemplo, que estamos asistiendo a un periodo en el que estamos muy callados, muy silenciosos. Nadie quiere mover, nadie quiere decir, nos estamos tragando todo y a mí esto me incomoda, porque no hablamos desde la honradez y la sinceridad, ni desde la profesionalidad.

Pero como te decía, la discusión es lo mejor para avanzar. Esto

nos ha costado muchas discusiones, y más porque hay cantidad de programas y es muy difícil priorizar. Y cuando hablamos entre compañeros, lamentablemente, tendemos siempre a personalizar. Todo este proyecto de centro parece que sea mi empeño. Y no es mío, es que yo no quiero precisamente que sea mío, sino que creo que debemos compartir la necesidad, que es propia de las escuelas, de enseñar, lo que hemos comentado siempre ¿cuál es nuestro objetivo? enseñar a leer y a escribir. Yo creo que, junto a enseñar a hablar, es lo mejor que podemos hacer en la escuela, y es lo mejor que podemos aportar a estas criaturas.

Entonces, lo más básico, a veces, lo hemos dejado en un segundo plano para atender a otras muchas cuestiones que también son interesantes, que también son importantes, que responden a muchas dificultades, pero que nos han hecho de freno y se han convertido en inercias. Así nos hemos encontrado con muchos compañeros que entendían su método como aquel que les servía a ellos, el que pensaban que les funcionaba, pero no se daban cuenta que de lo que se trata es de ver cómo funciona en el alumno.

Porque, aunque “a ti te funciona”, y tú creas que funciona con los niños y niñas, tenemos que trabajar con el alumnado lo que científicamente está demostrado mediante la investigación psicopedagógica lo que verdaderamente funciona y en función de eso, valga la redundancia, diseñar una didáctica. Esa es la idea, pero nos cuesta, no estamos acostumbrados a debatir con argumentos, sino que debatimos un poco desde el estómago y teniendo en

cuenta en exclusiva la práctica, y así no se avanza.

Entonces ¿qué didáctica es la que habéis puesto en marcha en vuestro centro?

Sí, mira, la didáctica que proponemos lleva detrás mucho trabajo teórico-práctico. Lo que hemos conseguido es fundamentar todo nuestro trabajo. Verás, este proyecto se inicia en educación infantil y en la educación infantil se diseñan tareas para lo que entendemos que debe ser la alfabetización inicial, para que los niños y las niñas aprendan a escribir. En nuestro caso, nuestro alumnado primero aprende a escribir y luego a leer, tal y como marcan todas las investigaciones, no solo de Ana Teberosky, también las que se producen en el ámbito anglosajón, que también están en esa línea. Con ese aval, nosotras hemos empezado a diseñar propuestas de aprendizaje de la escritura y de la lectura. Pero, además, lo hacemos no sólo desde un punto de vista analítico, es decir, utilizando las letras, sino que lo hacemos a través de textos. Porque en los textos, es decir, a través de estas grandes unidades, es como entendemos que se desarrolla el aprendizaje significativo, es como las criaturas empiezan a entender cómo funciona el sistema de la lengua. No como hacíamos antes que enseñábamos letras, enseñábamos sílabas, palabras y enunciados y con eso, accedían al texto. Y hasta que el niño no estaba capacitado para acceder a los textos, seguíamos con las letritas. Desde este enfoque, que, cuidado, no es un método, la propuesta se desarrolla desde la unidad del texto. De ahí la importancia de seleccionar textos adecuados y de calidad. De esta forma, aunamos el gusto por la lectura y

los procesos de alfabetización inicial. Algo que con las cartillas no se consigue: obviamente, un crío no puede amar una cartilla, porque es un texto insulso y carente de sentido.

Por lo que me cuentas, la biblioteca tiene que ocupar un espacio fundamental, ya que si partís de diferentes textos...

Los textos son el alimento del aprendizaje de la lectura, de la escritura y de la oralidad, de las tres cosas. A través de los diferentes tipos de texto, vamos desarrollando la competencia lingüística.

El texto es un modelo lingüístico para disfrutar de él, para apoyar la lectura por placer, pero además, es un modelo para desarrollar la función expresiva. Al hablar de las cosas, cuanto más me apoye en los modelos literarios, mejor voy a expresar mi voluntad. Además, si utilizo la biblioteca y los textos de conocimiento para comprender y hablar del mundo, voy a aprender cómo se organizan y cómo se expresan ideas científicas, mensajes culturales, sociales, que, en definitiva, es la función referencial del lenguaje. Tenemos presente todas las funciones del lenguaje y es desde la biblioteca, desde sus recursos, desde donde parte nuestro trabajo, porque lo hacemos a través de ella.

Entiendo también que no se puede restringir o limitar a la etapa de infantil y a los primeros cursos de primaria, sino que el proyecto incluirá a todo el centro ¿no? Desde infantil hasta el último curso de primaria.

Exacto, ahora de momento, estamos en cuarto porque avanzamos de manera muy controlada. Estamos introduciéndolo también en quinto porque hay

una compañera que se formó conmigo y tiene bastante conocimiento de cómo implementarlo. Esta forma de implementar la línea de trabajo del centro ha sido un logro del equipo directivo. Ha tenido muy buenas ideas también con otros proyectos, por ejemplo, con el patio, que ha supuesto una transformación importante y buenísima.

Pero claro, en la didáctica de la lecto-escritura, han hecho una propuesta arriesgada. Yo estaba en infantil y pasé a primaria con el fin de implementarla e ir formando a los compañeros y compañeras de cada nivel. Me he ido desplazando cada año, pasando por todos los cursos hasta cuarto, que estoy ahora. Me dijeron “tienes que saltar de educación infantil y de la misma manera que has acompañado en el diseño y en la formación a las compañeras de infantil, tienes que saltar a primaria”. Entonces en primaria fuimos demostrando cómo la misma metodología tenía un éxito considerable en el aprendizaje de la lectura y de la escritura en primero y segundo. Después también en todo el desarrollo de la competencia lingüística en tercero y cuarto.

Avanzo con el mismo grupo desde primero de primaria y voy formando en esta metodología a los compañeros y compañeras con los que comparto nivel, de tal manera que ahora tenemos ya un grupo de docentes que ya pueden empezar por sí mismos a ayudar a otros compañeros. Y por supuesto, seguir formándose, porque todo es un proceso, porque uno no termina de aprender nunca. De la misma manera, no podemos terminar de aprender a enseñar sobre la escritura y la lectura. Seguimos aprendiendo a leer

y a escribir durante toda nuestra vida.

Fue una decisión del equipo directivo, una decisión acertada impulsar la formación de forma obligatoria. Lo importante es que se desarrolla durante el tiempo lectivo, durante el horario de exclusiva y nadie lo cuestiona.

La mayor parte de la formación en estos momentos se da dentro de las aulas, docente con docente o en el horario de las coordinaciones. Son reuniones con los compañeros que tengo en el mismo nivel y sirven para diseñar la programación, para trabajar, porque lo que necesitamos es avanzar en lo que estamos haciendo dentro de clase. Además, tenemos que ir formándonos en ese tiempo que tenemos de coordinación, analizando, promoviendo y proponiendo nuevas tareas bien fundamentadas. Es un proceso de trabajo práctico donde toda la fundamentación se está viendo ya a pie de aula, que es donde realmente cobra sentido la formación teórica.

La teoría es necesaria, no podemos prescindir de ella, necesitamos un marco que nos permita interpretar la escritura de los críos y de las crías. Si no, nuestras interpretaciones carecen de profundidad, ante una producción de los niños solo vas a saber decir que no escriben bien. Sin embargo, un marco teórico te permite interpretar por dónde van. Yo lo digo siempre, es muy importante el conocimiento teórico-práctico, gran parte de lo que sé se lo debo a mi formación, pero en un tanto por ciento muy elevado se lo debo a los niños y a las niñas. Si no hubiese trabajado en el aula con ellos y ellas, no hubiese aprendido gran parte de lo que sé.

¿Cómo habéis incorporado la evaluación al proyecto? ¿Cómo sabéis que está funcionando adecuadamente? ¿Cómo sabéis que se están dando buenos resultados?

Mira, la evaluación es un tema muy controvertido, sobre todo cuando se trata de una evaluación, que a pesar de todos los cambios que nos han propuesto en los últimos años, sigue siendo muy conductista, en el sentido de que doy fracciones de conocimiento y evalúo. Eso es lo que sabemos hacer los maestros, controlar fracciones de conocimiento de las distintas áreas. Claro esa es una evaluación muy fácil pero muy simple. Sabe, no sabe, sabe, no sabe... Desde nuestra perspectiva de aprendizaje eso no funciona. No podemos medir el proceso y el avance de una criatura en estos términos, porque nuestro trabajo es más a largo plazo.

Entonces lo primero que hay que hacer es cambiar la perspectiva y plantearla desde la psicogénesis. La perspectiva psicogenética nos dice que, más o menos, no puede haber grandes desviaciones en las mismas edades. Estas criaturas, en el proceso de alfabetización inicial, van a ir pasando etapas, van a ir adquiriendo unos conocimientos de carácter lingüístico, otros conocimientos de carácter sintáctico, ortográficos... En el lenguaje escrito, hay ahora referentes teóricos que los docentes desconocen, no se está dando psicolingüística, que es la referencia que deberíamos tener para poder evaluar. Esos procesos que son evolutivos son los referentes que tenemos para valorar la producción de las criaturas.

Por eso diseñamos la evaluación con esos referentes psicogenéticos y con la propia evolución

que lleva el grupo, es decir, en la evaluación inicial ya hacemos una valoración de la masa crítica de alumnado, que más o menos, lleva el mismo nivel lingüístico, escriben sus propias producciones y vemos que errores gráficos cometen. Luego, por encima, están los que sobresalen, alumnado que va un poquito mejor, son unos pocos. Y por debajo tenemos otro grupito que necesitan una atención específica. Bueno, ¿qué hacemos? A mí esa evaluación inicial me sirve para diseñar una programación de actuaciones comunes, porque necesito compartir el conocimiento, pero a la vez me va a servir para ofrecer textos, por ejemplo, de un mismo autor, sencillos para los niños de atención a la diversidad, textos de tipo medio para el grupo principal y otros textos del mismo autor más elevados.

Con todo eso, hago análisis de los libros y de los temas que trata el autor, hacemos tertulias, hacemos reescrituras, hacemos técnicas de apropiación del lenguaje, es decir, si te fijas la lengua está desmantelada se hace de otra forma, para nada lo hacemos de forma tradicional. ¿Qué es lo que valoramos? Con esa actuación que yo he diseñado para todos veo cómo se han ido apropiando del lenguaje, aumenta el nivel lexical, en qué medida cometen menos errores, en qué medida veo que la expresión va mejorando... Al final, lo tenemos ya en la cabeza de tanto trabajo de oralidad, lectura y escritura que hacemos todos los días. Estas criaturas tienen las libretas llenas de escritura. Ahí tenemos un instrumento único de evaluación junto a lo que hablan, lo que te explican y lo que leen.

Con esto te estoy diciendo que esta evaluación es evidentemente, continua y a largo plazo. Yo no puedo evaluar por semanas, imposible, porque la evolución, para que se aprecie en una criatura, por ejemplo, evaluar la masa lexical, tiene que pasar por muchos libros. Por cierto, la selección por curso es de 30 o 40 libros al año, más o menos controlados, entre lo que leemos y lee cada criatura.

También aplicamos otra premisa que es la evaluación relativa. Es decir, la que se refiere a la evolución de la criatura. Yo no le puedo pedir lo mismo al que tengo de atención a la diversidad, que va mucho más despacio, que al que va por delante. El peso de lo oral no puede ser igual en todos los cursos (esto se lo debo yo a mi jefe de estudios, que me hizo reflexionar sobre porcentajes). El peso de lo oral en los primeros cursos es más fuerte que el escrito, por ejemplo. Es una evaluación relativa por qué, pues porque las destrezas de producción escrita son las más complicadas de controlar de manera autónoma.

Yo tengo que valorar si un crío escribe muy mal, pero, sin embargo, tiene un buen discurso no lo puedo penalizar. Es que está en un proceso muy bueno, es que va a escribir bien. Porque en cuanto entienda cómo se codifica y se descodifica lo va a hacer fenomenal, va a pasar por delante de los demás.

Por lo que me estás diciendo también, entiendo que las familias tienen que jugar también un papel importante. No pueden estar al margen.

Contamos con las familias porque es un sistema que se alimenta de *Leer juntos*. Leer juntos tendría que ser obligado en todos

los colegios. Leer Juntos genera una comunidad de lectores que hablan sobre la vida. Eso emocionalmente es muy importante. Pero desde el punto de vista del lenguaje es lo mejor que le puede pasar a una escuela, que sea una institución cultural, que hable de libros y que hable de literatura.

Juntarte con las familias conlleva esto, aquí tenemos varios grupos de lectura. El grupo que tenemos con los adultos es un grupo que se mantiene desde casi de los inicios, gente que no ha dejado de venir. Nos gustaría que se incorporara gente cada vez más joven, eso es algo que tenemos ahí pendiente. Tenemos también el grupo de *Leer Juntos*, a los tres, a los cuatro. Esta es una experiencia innovadora de este colegio. Con las familias tenemos encuentros en torno a la lectura de los niños. Compartimos lecturas, explicamos las razones e intercambiamos opiniones acerca de cómo se lleva el proceso de aprendizaje.

Cuando las familias vienen, se ven muy acogidas y están muy interesadas en lo que estamos haciendo. Quieren entenderlo y son las primeras que colaboran en este proceso. Esa confianza la detecté desde el comienzo, cuando los convocamos en primero de primaria. Reunimos a las familias y les dijimos, van a llevar libreta sin pauta y van a empezar a escribir con mayúsculas. Nadie dijo nada, nadie protestó. Quien tuvo dudas vino a decirlo. Y la verdad es que hubo familias que dijeron, no me gusta esto, pero confiamos en ti. Es verdad que venía de infantil, me conocían y conocían mi trabajo.

Fernando Andrés Rubia

Paco Bailo Lampérez

Manuel Pinos Quílez
Maestro, compañero y amigo

No es fácil escribir sobre alguien con el que has compartido proyectos y faenas a lo largo de toda la vida. No es fácil hacerlo de alguien a quien conoces desde siempre, al que quieres y respetas. Cómplice de tantas batallas, trincheras y utopías, de cafés y cigarros en la Magdalena, de kilómetros y charlas para contar a otros maestros y maestras la importancia, la urgencia y la necesidad de apostar por la interculturalidad, por el mestizaje y de que el cariño hacia los niños y niñas es la mejor pedagogía posible, que no hay mayor innovación que la ternura y de que hay que sacar la escuela del mercado y hablar más de calidez en educación que de calidad. De alguien que no sabía decir no, cuando se trataba de echar una mano y las dos si era necesario en cualquier tarea que tuviese como trasfondo la escuela, la interculturalidad, la diversidad o la apuesta por un mundo diferente, distinto y mejor. Y esto se hace más difícil todavía si, además, como es el caso del maestro Paco Bailo, es un amigo al que quieres, respetas y conoces desde siempre.

Más ahora que Paco nos ha dejado huérfanos de su magisterio en un mundo y en un momento cada vez más necesitado de gente buena, sensible, culta, valiente y comprometida.



Paco empezó dando clases en Caspe en septiembre del 78 donde estuvo tres cursos. Aquí con compañeros como Ramón o Carlos y con apenas cuatro o cinco años más que algunos de sus alumnos, mantuvo un pulso importante frente al anquilosamiento de los equipos directivos de entonces.

En su primer curso trabajó con una docena de alumnos gitanos, en aulas sin condiciones de habitabilidad, pero donde siempre comentó que disfrutó y aprendió mucho de ellos. Regresa a Zaragoza al Cándido Domingo en el 81. Del 82 al 85 trabaja en la Jota donde coincide con Gaspar Ferrer y otros compañeros con los que deciden apostar por un cambio metodológico en el Tercer Ciclo de Primaria.

En el 85 le dieron definitivo en el barrio de Litera, en Fraga, apenas a 700 metros de la provincia de Lérida. Familias que vivían en casas y casetas (algunas todavía con suelo de tierra) y se trasladaban todos los días a dejar y recoger allí a sus criaturas. Estaba con otro maestro. Las condiciones de esta escuela, mejor no describirlas. Para el

segundo curso consiguieron que se aprobara la jornada continua, con María Luisa Alejos Pita en la inspección. Y ella le dio la noticia de la supresión de su plaza, ese mismo año. Eso le dejó para el arrastre, porque habían cambiado muchas cosas en el primer

año y las familias estaban muy implicadas, pese a sus bajos niveles culturales.

En el 87, Torrente de Cinca, francés en ciclo superior. Hubo un ohhhhhh en la sala de peticiones cuando el segundo suprimido pide el Bajo Cinca que era como el fin del mundo en Huesca.

Durante ese curso se ofertan plazas de compensatoria en comisión de servicios, y pide la de Miguel Servet de Fraga. Se la dan. Estuvo allí 21 cursos. La compensatoria en el alma y las venas como manera de combatir la desigualdad y los prejuicios. Trabajó de ellos cinco, a media jornada, coordinando un Programa de Interculturalidad para la provincia de Huesca. Convenció a Mariano Buera, entonces Director Provincial, de la necesidad de ir y estar en los centros donde la presencia de alumnado de origen inmigrante empezaba a conformar una realidad y exigía de la administración una primera respuesta para apoyar a los maestros y maestras en cosas tan evidentes y necesarias como gestionar la acogida de este nuevo alumnado, la necesidad de materiales de apoyo para la enseñanza del español, y plantear la diversidad cultural como una riqueza, como algo que define pero no discrimina ni estigmatiza. Compartí con Paco esa tarea y ese reto. A mí también me convenció con ese proyecto. Era imposible negarse cuando te contaba lo que era posible hacer. Y por lo menos para mí, puedo asegurar que fueron de los mejores años de mi vida profesional.

A veces, en esta tierra, el cierzo que trajo esos aires de mestizaje a las escuelas aragonesas cambia de dirección. Se eliminaron las plazas de interculturalidad y bibliotecas, y Paco estuvo dos años en el Centro de Profesores y Recursos de Fraga. Entre tanto le dieron definitivo en Alcolea de Cinca, pero nunca llegó a incorporarse, aunque trabajó con el claustro como asesor intercultural.

En 2010 Paco fue mi relevo (me tocó con-vencerle a él) en la dirección del Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (CAREI), nadie mejor que él para seguir la apuesta de trabajo impulsada desde el Departamento de Educación, pero al curso siguiente entra una nueva administración educativa con nuevos planteamientos ideológicos entre los que la interculturalidad deja de ser una prioridad y así Paco en el curso 2012 se incorpora al Centro de Adultos de Casa Canal donde trabaja durante sus últimos seis cursos y se jubila a finales de 2017.



Se jubila de la escuela, pero sigue dando clases de apoyo a chavales y chavalas gitanos. Nunca supo estar quieto. Desde adolescente trabajando con el movimiento Junior en el barrio, su pertenencia a los grupos de Renovación Pedagógica, durante 21 años preside la Escuela de Verano de Aragón (EVA), fue de los fundadores de la asociación El Puente-Lo Pont, en Fraga dedicada a favorecer la integración de la población inmigrante, colaboró activamente con Bubisher y su red de bibliotecas en los campamentos de Tinduf en Argelia donde su hijas Clara e Irene son piezas imprescindibles, Amnistía Internacional, Green Peace y mil causas perdidas más son testigos de su infatigable sentido de la solidaridad. Mención aparte es su trabajo con los colectivos gitanos desde siempre, colaborando desde los años 80 con Enseñantes Gitanos. Estos han perdido a su Tío Paco y lloran y lamentan su ausencia.

Además, era un hombre culto y leído, a la antigua usanza machadiana. Apasionado de la música, de la literatura, locutor de radio con su voz profunda, periodista y articulista del Pollo Urbano donde escribió hace unos meses:

“Me gusta releer versos de Federico frente a los almendros y olivos con pájaros de fondo que sueñan a Falla y a bulerías de Jerez o de Utrera, con grillos a la percusión, con las nubes a su ritmo. ¿Qué podría haber escrito Lorca si no lo hubieran fusilado?”

Yo le conocí en el barrio de la Madalena, cuando ambos teníamos catorce años, cuando la dictadura daba sus últimos coletazos y parecía, anhelábamos, que algún día “al despertar el dinosaurio ya no estaría allí”. Le recuerdo risueño, divertido, transparente y generoso. Siempre con su compañera Carmen Carramiñana cerca, delante o detrás pero siempre junto a él. Luego llegarían Clara e Irene, sus hijas y hace dos años su nieta Maya que al vivir en



Londres hizo que Paco se nos convirtiera en casi miembro de imperio británico y en el hombre más feliz de este mundo. Lástima que su segunda nieta Cloe no pudo llegar a conocer a su abuelo.

Escribiste una vez Paco *Olvidar hace que la gente muera dos veces. ¿Por qué no compensar todo lo que no pudieron hacer?* y te aseguro que tú nunca morirás dos veces. Seguirás en el recuerdo de cientos de maestros y maestras que te escucharon en tus tertulias y charlas hablar de caminos pendientes, de músicas con las que sentir y entender otras culturas, de lecturas y poemas con los que atisbar otras realidades pendientes y necesarias. Seguirá vivo tu recuerdo en los niños y niñas a los que hiciste reír y aprender jugando y en tu alumnado gitano a los que veías cada jueves. Seguirás entre los que te escuchaban en el programa *Astí Estem* en Radio Fraga o entre quienes te buscaban en ese rincón de poesía y sensibilidad que nos regalabas desde El Pollo Urbano. Estarás siempre en el mío cuando escuche a Paco Ibáñez galopando hasta el mar o a Lluís Llach navegando hacia Ítaca. Cada vez que en nuestro barrio te reencuentre en alguna esquina, o te busque en cualquier manifestación, cada vez que me cruce con gente que te quería y te aseguro que es mucha. No olvidaré tu voz profunda, serena y grave que, cuando me presentaste “Mar de Lejos”, hizo decir a un amigo de mi hija Alba, que por cierto trabaja en tu escuela de Fraga, *quiero que ese señor me cuente una historia cada noche antes de ir a dormir*. Añoraremos tus historias Paco. Te añoraremos a ti, mucho, amigo. Fue una suerte compartir camino y vida contigo.

Te dejo este poema escrito horas después de verte por última vez, cuando me dijiste que soñabas

que fumabas, y con un gesto de la mano me indicaste que escribiese eso:

OLOR A CEREZAS

A Paco Bailo in memoriam diciembre 2023

Al despertar el sol se niega a abrir los ojos,
a salir de la insondable cueva donde habita.

Poco a poco desciendo escaleras,
profundos sótanos donde tu luz anida.

Recordar duele y reconforta:

calles del barrio, faenas compartidas, certezas inseguras
vendidas con la esperanza de utopías venideras.

Cafés y cigarros al pie de la Madalena.

El olor a cerezas, la guitarra rota de Brassens,

tu voz profunda cautivadora como rumor
de mar de lejos, de mar cansado

de siempre regresar buscando el abrazo

de la roca amiga.

En Talamantes, a mitad del camino

que ata Bolea y Soria quiero sentarme contigo

a bebernos hasta el final las horas

de este día y soñar que soñamos el último cigarro.

Y quiero acabar Paco con palabras tuyas:

“Y como “nunca perseguí la gloria, ni dejar en la memoria de los hombres mi canción” que decía don Antonio me aferro a esta frase de Camus: “El otoño es una segunda primavera, donde cada hoja es una flor”. Vivir, aún en las circunstancias más adversas, siempre merece la pena, pensamos los que nos criaron en el nacionalcatolicismo y nos sedujo la vacuna del existencialismo. “La enfermedad es el tirano más temible”, es otra de las citas del nobel argelino, tan enamorado de este país como de María Casares, que en este tiempo me sosiega.

Así que, de momento, cuidado por quienes tan bien me quieren, tarareo con la música que Pete Seeger hermosamente le añadió al capítulo tercero del Eclesiastés: “Todo tiene su tiempo, y todo lo que se quiere debajo del cielo tiene su hora. Tiempo de nacer y tiempo de morir; tiempo de plantar y tiempo de arrancar lo plantado”. Salud.”

Otras colaboraciones

Visita al CEIP Juan Sobrarias de Alcañiz (Teruel)

Fernando Andrés Rubia
Maestro y sociólogo

En enero, después de las vacaciones navideñas, me llamó Eduardo Nuez, un amigo y compañero que lidera en Alcañiz un proyecto educativo realmente interesante. Tras hablar sobre el monográfico de la revista, me propuso visitar su centro para conocer más a fondo el proyecto y disfrutar con la renaturalización del patio que ha quedado espectacular. No lo dudé, el martes 16 de enero hice una visita de la que salí deslumbrado.

Las visitas a centros educativos es una práctica habitual en otros países. En algunas modalidades formativas europeas como Erasmus Plus, los profesores pueden visitar y conocer directamente colegios e institutos del territorio de la Unión Europea.

En Aragón se incorporó un programa institucional de formación con estas mismas características en el curso 2017-2018 con el nombre de *Mira y Actúa*. Me gusta recordar, porque es bueno recordar las iniciativas que han partido desde nuestra asociación, que un grupo del *Forum* encabezado por Teresa Fernández pedimos unos meses antes una entrevista al entonces jefe de servicio de formación Joaquín Conejo para proponerle un programa formativo de estas características. Creíamos que la formación permanente debía diversificarse. La primera respuesta que obtuvimos fue negativa, aunque poco después rectificaron y nos comunicaron que iban a poner en marcha otro modelo, parecido al que les proponíamos, que acabó denominándose *Mira y Actúa*.

Antes de que existieran estos programas, algunos docentes aprovechaban las fiestas locales para visitar centros de otras localidades. Hoy en día sigue siendo una buena opción si deseas conocer centros que no se encuentran en el programa institucional.

Mi lista personal empezó en Aragón por el colegio de Alpartir hace ya bastantes años, donde conocí el fantástico trabajo de Carolina y Yiyi, y ha seguido con centros como el CEE Gloria Fuertes de Andorra, la escola Sadako de Barcelona encabezada por Jordi Musons, la escuela rural de Pitarque con el inefable Alberto Toro, la Eskola Publikoa Amara Berri de San Sebastián o l'Institut escola Mediterrani de Tarragona. Recientemente acompañé a Neli Zaitegi en una visita al CEIP Ramiro Soláns de Zaragoza y también en los últimos cursos, he acompañado al presidente del Consejo Escolar de Aragón, para conocer el IES Rodanas de Épila dirigido por Fernando Pablo y el CEIP Parque Europa de Utebo encabezado por Concha Breto.



Anteriormente y gracias al programa europeo Sócrates pude visitar la Grundschule St. Georg de Grossenlüder, cerca de Fulda (Alemania).

Esta práctica ofrece muchas ventajas, permite aprender de las experiencias de otros y contrastar las propias experiencias con las de los demás. A veces nos sorprendemos de lo mucho que nos parecemos y otras, por el contrario, vemos que estamos muy distantes unos de otros. En ocasiones nos cuesta diseñar un proyecto o cambiar un aspecto concreto de nuestra organización escolar y con las visitas nos damos cuenta de que otros han recorrido antes que nosotros el mismo camino y podemos aprovecharnos de su experiencia. Hay quien dice que está todo inventado, pero no es cierto, siguen apareciendo nuevas ideas, propuestas o mejoras basadas en proyectos anteriores, también en el campo educativo. Lo importante, como siempre, es la actitud de querer aprender de los demás.

Aprovechar la visita supone ser un buen observador, detenerse en los detalles, aclarar dudas, escuchar las explicaciones o las interpretaciones que hacen los docentes del propio centro. A veces un pequeño cambio organizativo puede suponer una mejora importante en el funcionamiento. Por otra parte, siempre hay que ser prudentes, ningún modelo es trasladable de forma literal de un centro a otro, no partimos del mismo contexto ni contamos con los mismos medios humanos y materiales. Trasladar una práctica de un centro a otro requiere siempre una adaptación, una contextualización. Siempre he dicho que la mejora educativa va de la mano de la experiencia, de la reflexión, del debate con los compañeros y de la lectura de la literatura publicada sobre el tema. Nuestras decisiones deben estar informadas en las evidencias derivadas de la investigación educativa y a partir de ahí, habrá que trabajar juntos y presentar las mejores propuestas que seamos capaces de elaborar.

Después de mi jubilación como profesional en activo de la educación me sigue pareciendo enriquecedor visitar centros que destacan por sus prácticas y he pensado que, con el permiso de los lectores, puedo compartirlas a través de la revista.



En esta ocasión puedo decir que he sido recibido por un buen amigo al que conozco desde que desempeñó durante tres años la coordinación del Foro de Innovación y que culminó con una propuesta, que el departamento puso en marcha, de tareas escolares que sirvió para que las comunidades educativas de los centros hicieran una reflexión en común que luego reflejaron en un acuerdo. Desde entonces, siento una gran sintonía educativa con sus propuestas. También desde entonces nos hemos visto bastantes veces y de forma monotemática seguimos hablando de educación porque es una pasión que compartimos.

Me acompaña hasta la puerta del despacho donde me presenta a su equipo, en el que tiene plena confianza y del que se siente muy apoyado. Saludo al secretario, Rafael Payán, que trabaja en las gestiones de las estancias formativas del programa Erasmus Plus. Nos sentamos y empezamos hablando del colegio y del programa bilingüe del British Council. Eduardo reconoce que es un programa con muchas aristas que intentan limarlas implementando medidas que favorezcan al alumnado y sus procesos de aprendizaje. Me cuenta con gran ilusión que este año el alumnado de quinto y sexto de primaria tendrán la posibilidad de visitar durante unos días la isla de Malta y la ciudad austriaca de Gratz en la que convivirán con las familias. También están trabajando en una estancia en Estocolmo (Suecia) que les servirá para practicar y mejorar su comunicación en inglés. Eduardo reconoce que cuando el alumnado del centro sale al extranjero se desenvuelve con soltura en las situaciones cotidianas.



Hablamos también de la posibilidad, a propuesta del anterior departamento de educación, de transformar el colegio en un Centro Público Integrado (CPI) incorporando de forma progresiva la etapa de Secundaria Obligatoria. La propuesta, en forma de decreto, se encuentra en el Consejo Escolar de Aragón y cuando este número se publique ya se habrá informado. Como toda medida importante sabe que si se lleva a cabo supondrá un nuevo esfuerzo del que cree que los mayores beneficiados serán el alumnado y sus familias. Nuestra conversación se ve amenizada por la voces de un improvisado coro que interpreta sus canciones desde una de las aulas de Infantil al otro lado del pasillo.

Salimos del pequeño despacho y me presenta a algunas compañeras y a la orientadora, Leticia Pérez, que precisamente está muy interesada en conocer cómo trabajan la inclusión en algunos centros de la ciudad de Zaragoza.

Eduardo se enorgullece de que en su centro se han desestimado los libros de texto en todas las aulas por acuerdo de claustro y que el trabajo diario se desarrolla mediante proyectos y a partir de textos como nos explica en la entrevista Pilar Ledesma. También se siente orgulloso de la estupenda biblioteca que ocupa un amplio espacio en la primera planta antes de acceder a las aulas. Una biblioteca bien dinamizada, muy luminosa, con libros accesibles para todo el alumnado y con cómodos espacios de lectura.

Empezamos recorriendo las instalaciones, las aulas espaciosas con todo tipo de materiales a disposición del alumnado. Pasamos por los espacios de lo-

gopedia, pedagogía terapéutica y fisioterapia, aunque Eduardo destaca que PT y AL trabajan exclusivamente dentro de las aulas. Álex García, el fisioterapeuta, le pregunta si el próximo día la cocina estará libre para poder trabajar con una alumna la coordinación óculo-manual, la psicomotricidad fina y muchas cosas más mientras hacen una tortilla de patata.

Nos cruzamos con el alumnado por el pasillo, la mayoría se dirigen espontáneamente a Eduardo, se nota que tienen una enorme confianza. El fútbol,

quizá el tema más universal de este siglo aparece entre las bromas que mutuamente se hacen. No hace falta decir quién es del Madrid y quien, del Barça, por suerte no había ningún partido reciente que comentar.

Vemos también un aula de usos múltiples en la que unos alumnos mayores explican a otros más pequeños los misterios de uno de los programas del centro en el que van a poder participar. Por el pasillo seguimos saludando a compañeras y compañeros y al alumnado. Eduardo me trasmite la idea de equipo, no solo de los docentes, también de los auxiliares, la conserje que me ha recibido, el fisioterapeuta, las monitoras de comedor y el personal de limpieza, en general de todos los profesionales. También la sintonía y colaboración con las familias y su asociación. Además, entiende que es muy importante disponer de autonomía en el centro para tomar las decisiones más adecuadas.

Procuramos no molestar demasiado, aunque la sensación es que la vida del colegio es muy familiar. Por el pasillo nos cruzamos con algunos niños y niñas que se desplazan en silla de ruedas y que entran o salen de las aulas con otros compañeros.

Me habla también de un proyecto de codocencia que se lleva a cabo en quinto de primaria en Science (el área del conocimiento del medio social y natural) que combina el trabajo en inglés y castellano en un mismo espacio con todo el alumnado, bilingüe y no bilingüe y que proyectan ampliar el curso que viene a sexto.

Tengo la sensación, en todo momento, de que el equipo directivo hace un magnífico trabajo liderando el proyecto y contando con el resto de compañeros y compañeras y de la comunidad educativa, consiguiendo así que el proyecto del centro sea no solo un proyecto común sino además de liderazgo compartido en el que algunos docentes se implican intensamente para enriquecer las experiencias de aprendizaje de todo el alumnado.

Me cuenta también que no hacen filas para entrar. La entrada es flexible desde las nueve menos cuarto hasta las nueve. Los docentes que tienen asignada la primera sesión de la mañana los esperan en el aula un cuarto de hora antes de empezar la actividad y reciben a los niños y niñas que se incorporan progresivamente. Este tiempo lo computa el profesorado como horario de exclusiva. El resto de los docentes pueden estar por los pasillos y escaleras ayudando por si surge alguna incidencia. El alumnado y las familias lo tienen completamente normalizado, han conseguido reducir los conflictos de tráfico y de aparcamiento que se producían en la entrada, favorecen la conciliación y además todos los días empiezan las clases a la hora en punto.

También me cuenta que la salida del comedor es similar, flexible con unos márgenes de inicio y final de la actividad. El alumnado come entre las dos y las tres y media, y a partir de ese momento las familias pueden pasar a recogerlos cuando quieran hasta la hora de cierre del comedor. Para ello adquirieron unos walkie-talkies y una de las monitoras se coloca en la puerta para avisar de la llegada de los familiares, las demás compañeras tienen su propio walkie y cuando llaman a un niño de los que ellas cuidan lo envían a la puerta de salida. Es una medida que agradecen las familias porque facilita la conciliación, los niños y niñas permanecen en el centro exclusivamente el tiempo imprescindible y evita las esperas innecesarias.

Como el alumnado está en el recreo nos dirigimos hacia allí. Las obras de acondicionamiento del nuevo patio se concluyeron hace apenas unas semanas, al final del primer trimestre, y el resultado es extraordinario. La Di-

rección General de Cambio Climático y Educación Ambiental del Departamento de Agricultura, Ganadería y Medio Ambiente del Gobierno de Aragón (que, por cierto, con el nuevo gobierno ha desaparecido) promovió un programa denominado *Patios X el clima* que ayudó a varios centros a diseñar el proyecto de transformación. En la primera convocatoria fueron seleccionados tres colegios, uno de cada provincia, este de Alcañiz, el CEIP María Moliner de Zaragoza y el CEIP Alcoraz de Huesca. El programa no contaba con la dotación económica necesaria para realizar la transformación, por eso los CEIP María Moliner y Alcoraz han hecho pequeñas intervenciones, pero no una transformación global. En el caso del CEIP Juan Sobrarias, el proyecto se ha ejecutado gracias al Fondo de Inversiones de Teruel (FITE).

Es difícil describir los elementos que conforman el patio sin perder la idea de conjunto y sin olvidarse de alguno de ellos. Predominan los materiales de madera y la vegetación. Hay bancos colocados formando un círculo que facilitan la comunicación y el diálogo, un anfiteatro con un atractivo diseño en madera, zomes o estructuras geométricas con puertas y ventanas y bancos interiores, formas tubulares para atravesar, túmulos de arena, mesas con bancos, una zona de rocas naturales para trepar o simplemente sentarse a observar el mundo a su alrededor, contenedores de madera para clasificar los restos del almuerzo, una zona de toboganes, un arenero, una zona de juegos infantiles, un huerto escolar, una charca de anfibios inspirada por Ismael Sanz (otro buen amigo), una zona de escalada horizontal y un jardín vertical... Estructuras de madera que darán sombra en verano,



mucha vegetación, seguro que con flores en primavera, un gallinero... Y por supuesto se mantiene una pista deportiva con una cubierta que permite la actividad los días de lluvia. Los niños y niñas tienen tanto cuidado que no hay restos de basura en el suelo, ni un mísero papel. Para entender mejor lo que digo, mejor ilustrarse con las imágenes que acompañan el texto.

Esta especie de Edén infantil ha empezado a dar sus frutos desde el primer día. Un grupo de alumnos ha formado un club en torno a la charca y se han hecho responsables de limpiar el agua de cualquier resto que arrastre el viento, sobre todo de las hojas de los árboles. No solo eso, los niños y niñas que han creado el *Club de la Rana*, que están en cuarto de primaria, se han dado cuenta de que dentro de dos cursos se van a marchar del centro y han empezado a formar al alumnado de infantil para que cuando ellos y ellas se marchen la charca mantenga los cuidados que necesita. Como dice Eduardo: “Me parece algo precioso. Es algo impresionante para niños de 9 años”.

Destaca también el ambiente en general, niños y niñas pasan el tiempo juntos, mayores y pequeños, interactúan permanentemente, los de infantil con los de primaria. Además, el alumnado ayudante de convivencia y de medio ambiente colaboran con sus compañeros, en particular con los que requieren de su intervención. Hay una gran actividad que se desarrolla con absoluta normalidad y armonía. Curiosamente... hay juego, hay diversión, hay diálogo y no hay gritos. El alumnado en silla de ruedas circula por los pasillos e interactúa también con sus compañeros y con los espacios.

Ha desaparecido la diferenciación de patios, ya no hay patio de infantil y patio de primaria, los espacios son comunes, por eso también los niños y niñas de distintas edades juegan juntos y los mayores se cuidan de los pequeños con gran responsabilidad y sin que nadie les haya dicho que lo tengan que hacer.

El centro ha ofrecido al ayuntamiento de la localidad el uso en horario no escolar de los nuevos espacios como parque público, por supuesto con un personal municipal adecuado que se encargue de su cuidado.

Terminada la visita, Eduardo me invita a almorzar y seguimos hablando de escuela y de educación. Eduardo estudia la posibilidad de seguir o no al terminar su mandato el próximo curso. Queda mucho

tiempo todavía y nunca hay que precipitarse en la toma de decisiones. Por otra parte, es realista y entiende que de los proyectos que ha impulsado quedarán tan solo los que realmente hayan sido asumidos por todos, algunas cosas se perderán, pero serán sustituidas por nuevos proyectos que seguirán enriqueciendo los procesos educativos.

Bilingüismo en la Formación Profesional: desarrollando competencias globales en un mundo laboral multilingüe

Ester Torres Abizanda

Asesora docente en el Servicio de Formación Profesional

El bilingüismo, la habilidad para comunicarse eficientemente en dos o más idiomas, ha pasado de ser un valor añadido a convertirse en una competencia esencial en el entorno laboral globalizado actual. En este contexto, la Formación Profesional (FP) se presenta como un terreno fértil para cultivar el bilingüismo, proporcionando a los estudiantes no solo habilidades técnicas, sino también las herramientas lingüísticas necesarias para destacar en un mundo profesional cada vez más diverso.

La comunicación en un idioma extranjero es una competencia clave para aumentar la empleabilidad y mejorar el desempeño profesional, de ahí que el Plan de Modernización de FP, derivado de la agenda 2030 y sus objetivos de desarrollo sostenible, contemple la implementación del bilingüismo en el ámbito de la Formación Profesional. Se propone dar a estas enseñanzas un papel preponderante para garantizar una formación y cualificación profesional a toda la población y para el relanzamiento económico desde la apuesta por el capital humano y el talento.

La importancia de implementar el bilingüismo en la Formación Profesional radica principalmente en:

- **El acceso a Oportunidades Internacionales:** El bilingüismo en la FP amplía las fronteras de oportunidades para los estudiantes. Las empresas buscan profesionales que puedan comunicarse eficazmente con clientes, colaboradores y proveedores de diferentes partes del mundo. La capacidad de operar en varios idiomas facilita la internacionalización de los negocios y abre puertas a proyectos globales.
- **La adaptabilidad en el Mercado Laboral:** En un mercado laboral dinámico y competitivo, la adaptabilidad es clave. Los profesionales bilingües pueden responder de manera más efectiva a cambios, ya que están capacitados para comunicarse en diferentes contextos y con diversos interlocutores. Esto se traduce en una mayor versatilidad y capacidad para enfrentar desafíos laborales de manera proactiva.
- **El desarrollo de Habilidades Cognitivas:** Estudios demuestran que el bilingüismo no solo fortalece las habilidades lingüísticas, sino que también mejora las funciones cognitivas. Los estudiantes que estudian en entornos bilingües tienden a desarrollar habilidades como la resolución de problemas, la toma de decisiones y la multitarea de manera más eficiente.



Marco legal

La Formación Profesional (FP) bilingüe en Aragón ha experimentado un crecimiento significativo en los últimos años, impulsando el desarrollo de habilidades

lingüísticas y técnicas en los estudiantes. La normativa que regula esta modalidad educativa busca fomentar la excelencia académica y la preparación integral de los alumnos para enfrentar los retos de un mundo laboral cada vez más globalizado.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 2.1 j) y k) establece que el sistema educativo español se orientará a la consecución de los fines relativos a la capacitación para la comunicación en una o más lenguas extranjeras, además de preparar para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento. Igualmente, la disposición final séptima bis de la citada ley alude a la relevancia de la educación plurilingüe en las diversas etapas educativas.

La Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, establece en su artículo 108 que, con el fin de mejorar el desarrollo de las tareas profesionales y las expectativas profesionales, el Sistema de Formación Profesional incorporará la enseñanza de lenguas extranjeras en los procesos de formación profesional en términos que capaciten a los profesionales, en contextos progresivamente plurinacionales y de gran movilidad, para la comunicación en el correspondiente ámbito profesional. Y que, a tal efecto, las ofertas de formación profesional de los títulos de formación profesional promoverán, en la mayor medida posible, programas de aprendizaje de lenguas extranjeras referidos al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, con el objetivo de progresar en la capacidad comunicativa, oral y escrita, en el ámbito profesional y el sector productivo objeto de la formación

El Plan de Modernización de la Formación Profesional fija como objetivos mejorar las competencias lingüísticas del alumnado de formación profesional y potenciar la internacionalización de la FP. Para alcanzar estos objetivos se impulsan los proyectos experimentales de bilingüismo en las enseñanzas de Formación Profesional que permiten mejorar la adquisi-

ción de las competencias lingüísticas en lengua extranjera relacionadas con la profesión para la que se prepara el alumnado.

Financiación con fondos europeos

Estos proyectos experimentales de bilingüismo han sido incluidos en el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, financiado por la Unión Europea a través del programa NextGenerationEU. Este programa supone el mayor instrumento de estímulo económico jamás financiado por la Unión Europea, en respuesta a la crisis sin precedentes causada por el coronavirus. Uno de los instrumentos financieros de la iniciativa NextGenerationEU es el Mecanismo Europeo de Recuperación y Resiliencia (MRR) que apoya a los 27 Estados miembros para incrementar las inversiones públicas y acometer reformas que contribuyan a la recuperación de la economía y el empleo.

Una de las actuaciones para el reparto de créditos de los fondos MRR en nuestro país es la creación de ciclos formativos bilingües de grado medio, grado superior y cursos de especialización.

Presencia del bilingüismo en Aragón

En la actualidad, el bilingüismo ha dejado de ser un simple atributo personal para convertirse en una habilidad fundamental en el ámbito educativo y profesional. Aragón, con su rica historia y proyección internacional, se encuentra en una posición única para capitalizar los beneficios del bilingüismo, especialmente en el contexto de la Formación Profesional (FP) donde se fusionan la adquisición de habilidades técnicas con el desarrollo de competencias lingüísticas en un entorno globalizado.

La implantación de ciclos formativos bilingües ha experimentado un crecimiento sostenido en Aragón, abarcando diversas áreas profesionales. Los centros educativos han respondido a la demanda creciente de una educación más integral, combinando la enseñanza de contenidos técnicos con la inmersión en un segundo idioma. La diversificación de los ciclos bilingües ha permitido a los estudiantes elegir entre una amplia gama de opciones que se adaptan a sus intereses y aspiraciones profesionales.



**Financiado por
la Unión Europea**
NextGenerationEU

Además, la colaboración con instituciones y programas internacionales ha enriquecido la oferta formativa, brindando a los estudiantes experiencias transculturales y ampliando sus horizontes profesionales.

En Aragón los Ciclos Formativos Bilingües que se han autorizado, tanto en centros públicos como en centros privados concertados de Formación Profesional, son hasta el momento un total de 76, pertenecientes a 17 familias profesionales distintas, y que están distribuidos en 40 centros educativos por toda la geografía de la Comunidad Autónoma.

Las familias profesionales que ofrecen la modalidad bilingüe son 9 de grado medio y 16 de grado superior:

➤ Dentro de los Ciclos Formativos de Grado Medio:

- Administración y Gestión
- Comercio y Marketing
- Electricidad y Electrónica
- Fabricación Mecánica
- Hostelería y Turismo
- Informática y Comunicaciones
- Sanidad
- Seguridad y Medio Ambiente
- Servicios socioculturales y a la Comunidad

➤ Dentro de los Ciclos Formativos de Grado Superior:

- Actividades físicas y deportivas
- Administración y Gestión
- Agraria
- Comercio y Marketing
- Electricidad y Electrónica
- Fabricación Mecánica
- Hostelería y Turismo
- Imagen Personal
- Industrias Alimentarias
- Informática y Comunicaciones
- Instalación y Mantenimiento
- Química
- Imagen y Sonido
- Sanidad
- Servicios socioculturales y a la Comunidad
- Transporte y Mantenimiento de Vehículos



La oferta en Aragón de FP Bilingüe para el presente curso académico puede consultarse en el siguiente enlace y Código QR: <https://educa.aragon.es/-/oferta-formativa/oferta-general/folletos>.

Características de la Formación Profesional Bilingüe

Para que un ciclo formativo sea autorizado en la modalidad bilingüe:

- Debe existir en el currículo del ciclo formativo, al menos, un módulo profesional en lengua extranjera tanto en primer como en segundo curso.
- Estos módulos deben tener, al menos dos horas lectivas semanales y la carga lectiva de ambos no debe ser mayor a diez horas.
- Los módulos serán impartidos por profesorado con atribución docente en el módulo ofertado y que posea, al menos, un nivel B2 del marco europeo de referencia de las lenguas en ese idioma.
- Los módulos profesionales incluidos en el proyecto experimental se ofertarán siempre en dos subgrupos: en modalidad bilingüe y no bilingüe, siendo la participación voluntaria y contar con un mínimo de ocho alumnos matriculados en la opción bilingüe

Los apoyos que recibe el centro público para la puesta en marcha del proyecto son:

- Asignación de dos horas lectivas por ciclo formativo bilingüe para coordinación y elaboración de materiales curriculares.
- Formación metodológica del profesorado implicado.
- Prioridad para acceder a formación lingüística del profesorado de FP del centro.
- Oferta de estancias formativas en el extranjero para el profesorado y alumnado.
- Coste de pruebas de acreditación oficial de nivel de idioma para profesorado y alumnado.
- Certificación al profesorado de su participación y al alumnado en su documentación académica.

- Financiación de la incorporación de auxiliares de conversación en estos centros.

Beneficios para el Alumnado: Los estudiantes que optan por la FP bilingüe en Aragón se benefician de una formación integral que va más allá de lo puramente técnico. La adquisición de competencias lingüísticas les proporciona una ventaja competitiva en un mercado laboral cada vez más global. Además, la inmersión en un segundo idioma fomenta la comunicación efectiva, la adaptabilidad y el desarrollo de habilidades interculturales, preparando a los graduados para enfrentar desafíos profesionales en entornos internacionales.

Los graduados de ciclos bilingües son percibidos como profesionales con habilidades técnicas sólidas y competencias lingüísticas avanzadas, lo que los hace atractivos para empresas con perspectivas internacionales. La proyección profesional de estos estudiantes se ve impulsada, ya que están mejor posicionados para acceder a oportunidades laborales tanto a nivel nacional como internacional.

Beneficios para el Profesorado: El profesorado implicado en la FP bilingüe se beneficia de programas de desarrollo profesional y lingüístico diseñados para

asegurar la calidad de la enseñanza. La formación continua fortalece las habilidades pedagógicas y lingüísticas del cuerpo docente, creando un entorno propicio para la innovación y la excelencia educativa. La colaboración con colegas de otras disciplinas y la participación en programas internacionales enriquecen la experiencia profesional de los educadores, contribuyendo a una enseñanza de calidad.

Retos y Oportunidades: Aunque la FP bilingüe en Aragón presenta numerosas oportunidades para los estudiantes, también enfrenta desafíos, como la necesidad de recursos y la formación continua del profesorado. Sin embargo, el compromiso de las autoridades educativas y la colaboración entre instituciones permiten abordar estos retos y fortalecer la calidad de la educación bilingüe en la Formación Profesional de la región.

Conclusiones: El bilingüismo en la Formación Profesional no solo es beneficioso, sino esencial en el panorama laboral actual. La promoción del bilingüismo no solo enriquece las habilidades individuales, sino que contribuye al desarrollo de profesionales capaces de afrontar los desafíos de un mercado laboral en constante evolución.

			IDIOMA		
			HUESCA	TERUEL	ZARAGOZA
GRADO MEDIO	FAMILIARES PROFESIONALES	CÓD	CICLOS FORMATIVOS		
	ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN	ADG019	CPFP Montañés - HUESCA		
	COMERCIO Y MARKETING	COM020	CPFP Pineda - HUESCA		
	ELECTRÓNICO Y ELECTRÓNICA	ELE200	CPFP San Lorenzo - HUESCA		
	FABRICACIÓN MECÁNICA	FME019	IES España y Gáliz - HUESCA		
	HOTELERÍA Y TURISMO	HOT204	IES Suro de Gura - HUESCA		
	INFORMÁTICA Y COMUNICACIONES	IPC01	IES Martínez Aragón - BARRIASTRO		
	SANIDAD	SAN020	IES Bajo Cinca - HUESCA		
	EFICIENCIA Y BIENESTAR AMBIENTAL	EPAB01	IES José María Juanola - MONZÓN		
	EFICIENCIA SOCIOLABORAL Y LA COMUNIDAD	ESOC01	IES Baños de Aragón - SARRIENNA		
	ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS	AFD01	IES Baños de Aragón - ALCAÑIZ		
	ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN	AGD01	IES Francisco de Aranda - TERUEL		
	AGRICULTURA	AGA01	IES Santa Eufemia - TERUEL		
	COMERCIO Y MARKETING	COM01	IES Segunda de Cronica - TERUEL		
	ELECTRÓNICO Y ELECTRÓNICA	ELE01	IES Iago del Tado - TERUEL		
FABRICACIÓN MECÁNICA	FME01	IES Marañón - VALDEPORTE			
HOTELERÍA Y TURISMO	HOT01	CPFP Cervino de Aragón - ZARAGOZA			
INFORMÁTICA Y COMUNICACIONES	IPC01	CPFP Los Erizales - ZARAGOZA			
SANIDAD	SAN01	CPFP Morón - ZARAGOZA			
EFICIENCIA Y BIENESTAR AMBIENTAL	EPAB01	IES Avanca - ZARAGOZA			
EFICIENCIA SOCIOLABORAL Y LA COMUNIDAD	ESOC01	IES Leizorral - ZARAGOZA			
ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS	AFD01	IES Miguel Delibes - ZARAGOZA			
ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN	AGD01	IES San Juan de los Ríos - ZARAGOZA			
AGRICULTURA	AGA01	IES Zoaín - ZARAGOZA			
COMERCIO Y MARKETING	COM01	IES Emilio Arnes - CALATAYUD			
ELECTRÓNICO Y ELECTRÓNICA	ELE01	IES La Florida Chelvan - CALATAYUD			
FABRICACIÓN MECÁNICA	FME01	IES Ossa Ribera - ELJA			
HOTELERÍA Y TURISMO	HOT01	CPFP Alcamín Marco - ZARAGOZA			
INFORMÁTICA Y COMUNICACIONES	IPC01	CPFP El Buen Pastor - ZARAGOZA			
SANIDAD	SAN01	CPFP Escuelas Sanas Inglés - ZARAGOZA			
EFICIENCIA Y BIENESTAR AMBIENTAL	EPAB01	CPFP Merc Aullador - ZARAGOZA			
EFICIENCIA SOCIOLABORAL Y LA COMUNIDAD	ESOC01	CPFP Santa Inés - ZARAGOZA			
ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS	AFD01	CPFP Santa Dominga de Silos - ZARAGOZA			
ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN	AGD01	CPFP Salas de San Isidro de San Juan - ZARAGOZA			
AGRICULTURA	AGA01	CPFP San Vito - ZARAGOZA			
COMERCIO Y MARKETING	COM01	CPFP Salesianos Luchaga Carillo - LA ALFAMBA			



El bilingüismo en la FP en Aragón resulta esencial para preparar a los estudiantes para un mundo laboral cada vez más interconectado. Al abrazar el bilingüismo, Aragón no solo fortalece las habilidades profesionales de sus estudiantes, sino que también contribuye al desarrollo de profesionales versátiles y culturalmente conscientes. El futuro de la FP en Aragón es bilingüe, y esta decisión estratégica promete abrir puertas al éxito global para las generaciones venideras.

Dicho esto, y a pesar de los logros, la FP bilingüe en Aragón enfrenta desafíos, como la necesidad de recursos adicionales y la garantía de una oferta equitativa en todas las áreas profesionales. La continua colaboración entre instituciones educativas, autoridades autonómicas y el sector empresarial es esencial para abordar estos desafíos y asegurar un crecimiento sostenido de la FP bilingüe en la región.

En conclusión, la Formación Profesional Bilingüe en Aragón se erige como un modelo educativo sólido y orientado al futuro. Con una normativa clara, una creciente implantación de ciclos bilingües y beneficios tangibles para alumnos y profesorado, la FP bilingüe no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también contribuye al desarrollo socioeconómico de la región. La apuesta por la excelencia educativa y la preparación integral de los estudiantes refleja el compromiso de Aragón con la formación profesional de calidad en un mundo cada vez más interconectado.

Desmitificando y reconceptualizando las escuelas rurales

José Luis Murillo García
Maestro rural

Vivimos tiempos en los que hablar sobre la escuela rural consiste, muchas veces, en repetir una serie de ideas, tópicos o frases hechas que poco o nada tienen que ver con su realidad.

A lo largo de los años se han ido acumulando y sedimentando un conjunto de afirmaciones que han ido desfigurando la visión que se tiene de las escuelas rurales y, en algunos casos, incluso dan una imagen absolutamente irreconocible que poco tiene que ver con su día a día.

Pienso que puede ser interesante hacer un ejercicio de desmitificación de algunos de esos tópicos desde la mirada del aula, y no desde la de la administración, la del mundo académico o la de los medios de comunicación que los difunden, para revisar la imagen que tenemos sobre las escuelas rurales y abrir una reflexión que nos ayude a conocer mejor estas pequeñas escuelas de pueblo sentando las bases para su reconceptualización, su mejora y su renovación permanente desde su realidad, ya que son ideas que configuran el imaginario colectivo e influyen en nuestra percepción de esas escuelas, en la legislación y normativa del sistema educativo y en la formación del profesorado.

Ni todo el monte es orégano ni todos los centros educativos que hay en el campo son escuelas rurales

Mucho han cambiado las escuelas rurales desde el siglo pasado. En estos momentos, igual que las flores pueblan el paisaje rural en primavera encontramos diferentes tipos de centros educativos enclavados en entornos rurales: aulas rurales en los Colegios Rurales Agrupados (CRAs), en los Colegios Rurales Asociados (CRAs), o en los Colegios Públicos Rurales (CPRs); escuelas en las Zonas Escolares Rurales (ZERs);

Centros Públicos Integrados (CPIs) o Institutos-Escuela; Escuelas de Educación Infantil; Institutos de secundaria; Centros de Formación de Personas Adultas; Escuelas de Formación Agraria; Centros de Recursos e Innovación Educativa (CRIEs)... y, evidentemente, escuelas rurales.

Toda esta maraña de centros educativos en territorio rural no sólo crea confusión cuando se las trata a todas por igual como escuelas rurales sino que está invisibilizando la existencia y el papel esencial que juegan en los pueblos esas pequeñas escuelas que todavía se mantienen vivas, una invisibilización que se intensificó con la llegada de los CRAs y los CPRs ya que, en las Comunidades donde se ha optado por imponer esos modelos administrativos y organizativos, se produce una doble invisibilización de las escuelas rurales: la de las aulas de las localidades de CRAs y CPRs porque ya no existen legal ni administrativamente ni organizativamente como centros educativos independientes y autónomos o sea, no existen como escuelas con un proyecto educativo, con una plantilla, con un presupuesto o con unos órganos colegiados propios, ya que sólo son aulas de un centro territorial más grande, no escuelas de una localidad; y, además, la invisibilización de las escuelas que se encuentran fuera de esos centros porque desde la administración y los medios de comunicación ya sólo ven como escuelas rurales los centros grandes de aulas dispersas por un territorio rural y en diferentes localidades¹.

Para aclararnos entre todo ese barullo de centros educativos que salpican el actual paisaje rural y darles visibilidad delimitando que es una escuela rural puede sernos útil la consideración de escuela rural que establece una de las Comunidades que

¹ Un ejemplo lo encontramos en los datos del Consejo Escolar del Estado de su Informe del año 2023 sobre el estado del sistema educativo (curso 2021-22) en el que sólo consideran alumnado de escuela rural 0 niñas y niños

en Illes Balears, País Vasco, Ceuta o Melilla y 49 en Navarra al contar sólo al alumnado de CRAs, CPRs o ZERs como alumnado de escuela rural.

mejor ha sabido mantener, organizar, apoyar, y defender las escuelas rurales, la Comunidad Foral de Navarra, con su definición de escuela rural:

«Se consideran Escuelas Rurales aquellos centros de Educación Infantil y Primaria localizados en zonas rurales, con unidades multigrado, multigrado es decir, con menos de 9 unidades, en las que una maestra o un maestro imparte docencia en más de un curso al mismo tiempo»².

Estas escuelas rurales son esenciales para garantizar el derecho a la educación en el medio rural; aportan calidad de vida; muchas veces son la única institución cultural del pueblo; se pueden convertir en un elemento de dinamización del territorio local según como funcionen; son un factor más que contribuye a la repoblación si trabajan con proyectos educativos contextualizados y comprometidos con su territorio y con buenas prácticas; y, en definitiva, son las raíces y el corazón de los pueblos, ya que sin ellas se mueren.

Desde esta perspectiva las escuelas rurales, por sus características y por su contexto, pueden ser un espacio inmejorable para el aprendizaje y para la vida, y un modelo de referencia para la educación en el siglo XXI en todo tipo de escuelas, eso sí, si se aprovechan con buenas prácticas y metodologías activas y participativas las oportunidades y el ejemplo que pueden ofrecer desde esa praxis organizativa y metodológica que facilita su baja ratio, su cercanía a la comunidad y al territorio y, sobre todo, su multigraduación, niñas y niños de varias edades, niveles o cursos en una misma aula ya que como afirman Roser Boix y Antonio Bustos:

«La multigraduación es la característica más singular de la escuela rural. Por lo general, hablar de escuela rural es sinónimo de aula multigrado, es decir, de un espacio educativo en el que conviven alumnos de distintas edades y grados de conocimiento, con un solo maestro tutor para todos ellos»³.

Esa multigraduación, esa biodiversidad, constituye una característica que obliga a un planteamiento metodológico y organizativo propio y enri-

quecedor en los procesos de aprendizaje y es señal de salud de una escuela viva que sólo la sentiremos como una dificultad si la miramos desde el marco mental de la escuela y las metodologías tradicionales, en lugar de verla como una oportunidad para otra escuela más humana y personalizada.

Por todo ello las escuelas rurales así entendidas, y dada su situación, necesitarían un mayor apoyo desde la administración visibilizándolas; ayudando a las familias con hijas o hijos en edad escolar para favorecer su asentamiento; reduciendo burocracias y currículos; facilitando la coordinación entre esas escuelas con profesorado de apoyo en la zona, pero respetando los diferentes proyectos educativos propios adaptados a su contexto local; favoreciendo el acceso del profesorado a esas escuelas y su continuidad en función de esos proyectos y cuidándole en sus dificultades de formación, de desplazamientos y de vivienda.

No existe un “modelo de escuela rural”

Otro de los falsos tópicos repetidos actualmente es el de ‘modelo de escuela rural’, ya que, si partimos de que una de las características de las escuelas rurales es su diversidad, y si entramos en ellas y observamos su funcionamiento, encontraremos que no existe un modelo común, único o estandarizado de escuela rural.

En las escuelas rurales podemos encontrar modelos pedagógicos, metodológicos u organizativos tan diversos como ellas y tan válidos para estas escuelas como para cualquier otra sea rural o no. Se trata de modelos que dependen de las decisiones y del hacer de las maestras y maestros que en ellas desarrollan su oficio y no de la escuela por sí misma.

Lo que si podemos observar en las escuelas rurales son modelos pedagógicos, metodológicos y organizativos más adecuados para la praxis educativa en ellas, ya que el modelo estandarizador, transmisor y propedéutico de la escuela y de la metodología tradicional naufraga en estos espacios separando la escuela de la vida y del territorio, desperdiciando sus oportunidades y dificultando los aprendizajes y el desarrollo integral de las niñas y niños.

Para acercarnos a ese modelo más apropiado para las escuelas rurales y su diversidad podemos

² Anexo de la RESOLUCIÓN 329/2019, de 7 de junio, del Director General de Educación, por la que se aprueban las bases para la creación de la Red de Escuelas Rurales de la Comunidad Foral de Navarra.

³ Boix Tomàs, Roser y Bustos Jiménez, Antonio: “La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado”. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(3), 2014; p. 32.

partir de la propia legislación (LOMLOE) cuando establece que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) debe orientar todas las decisiones de nuestras aulas, ya que es en estas aulas rurales donde se produce una mayor diversidad y donde más fácil es visibilizar la idea del DUA de que todas somos diferentes y de que, por tanto, debemos trabajar con una metodología más personalizada que convierta a las niñas y niños en protagonistas de sus aprendizajes, y se adapte más fácilmente a esa diversidad y a ese contexto convirtiendo las aulas rurales en aulas inclusivas en las que la diversidad es un bien a cuidar y proteger.

Desde esta mirada encontramos en las metodologías vivas, participativas y activas⁴ un conjunto de técnicas y estrategias que facilitan y mejoran el trabajo en las aulas multigrado, sean rurales o no, abriéndonos la posibilidad de recuperar el viejo paradigma de la Escuela nueva y renovándolo con un modelo de programación y evaluación⁵ más acorde con lo que el DUA y la LOMLOE plantean y esas escuelas necesitan.

Y, sobre todo, tenemos que recordar siempre que somos las personas las que construimos el modelo de escuela con las decisiones que tomamos, que está en nuestras manos, y no en el edificio, el entorno o la administración, y por eso podemos optar por un modelo pedagógico, metodológico y organizativo con independencia de que sea rural o no. Como decía Cossío:

«Tengo una fe inquebrantable en el maestro. Dadme un buen maestro y él improvisará el local de la escuela sin falta, él inventará el material de enseñanza, él hará que la asistencia sea perfecta; pero dadle a su vez la consideración que merece... Gastad, gastad en los maestros»⁶.

«Enviaremos ... los mejores maestros, donde son más necesarios, a las escuelas rurales,

donde hay menos recursos de cultura, y desaparecerá la jerarquía docente, porque daremos a todo el profesorado, no la misma cantidad de instrucción, pero sí la misma superioridad en aquella que le haga falta; y le retribuiremos igualmente, y gastaremos en ello, yo os lo aseguro, cuanto se necesite»⁷.

Las escuelas rurales no son innovadoras por sí mismas

Para Marina Garcés

«La educación no es un asunto que se pueda resolver solamente con innovación ni, tampoco, solamente con metodologías más sofisticadas. Es una práctica de renovación constante que pone en juego metodologías diversas, pero que se juega su sentido en otra pregunta: ¿por qué aprendemos? ¿Con quién y bajo qué horizonte de sentido?»⁸.

Para Franc Ponti:

«Innovar es simplemente moverte más rápido que tu entorno. En tiempos de modernidad líquida, casi nada ha venido para quedarse».

Para Zygmunt Bauman, quien acuñó el concepto de modernidad líquida con Alain Touraine:

«Se ve a la educación más como un producto que como un proceso. Así la educación parece abandonar la noción de conocimiento útil para toda la vida para sustituirla por la noción de conocimiento de usar y tirar».

Y para Nico Hirtt⁹, en la escuela y en la educación, estamos ante una nueva etapa histórica de ampliación progresiva de la esfera ideológico-política con la económica para mantener y reforzar la economía capitalista de consumo aumentando las desigualdades, etapa en la que «el aparato escolar

⁴ Murillo García, José Luis: "Metodologías activas. Recursos para el aula: Qué podemos hacer en el cole sin libros de texto, asignaturas, deberes, exámenes ni notas". Autopublicado en Amazon. 2020.

⁵ Murillo García, José Luis: "Programar y evaluar en aulas multigrado". <https://escuelarural.net/programar-y-evaluar-en-aulas-multigrado/>

⁶ Cossío, Manuel Bartolomé: "Carácter de la pedagogía contemporánea: el arte de saber ver". Boletín de la

Institución Libre de Enseñanza. Año III, n. 65 (31) Octubre 1879); p. 154.

⁷ Cossío, Manuel Bartolomé: "El maestro, la escuela y el material de enseñanza". Conferencia dada en Bilbao. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, nº 100, 1905; p. 78.

⁸ Garcés Mascareñas, Marina: "Escuela de aprendices". Ed. Galaxia Gutenberg. 2020, p. 15.

⁹ Hirtt, Nico: "Les trois axes de la marchandisation scolaire". Texte présenté au Forum Mondial de l'Education, Porto Alegre. 2001.

está siendo llamado a servir más y mejor al mercado» de tres maneras:

- Formando adecuadamente a los trabajadores y trabajadoras con las competencias.
- Educando y estimulando a los productores y a los consumidores, los 'prosumidores' de Alvin Toffler¹⁰.
- Consumiendo los productos de las empresas digitales con los enormes presupuestos de los sistemas educativos.

Desde esta visión 'innovadora' de la educación, de moverse rápido y de ser una fábrica de productos en una sociedad líquida y mercantilizada, es comprensible que el ideal de muchas administraciones y poderes socioeconómicos sea formar al alumnado como nuevos prosumidores obedientes y útiles para el mercado y, para eso, es necesario privilegiar el valor de la innovación como referencia vacía, lo nuevo por lo nuevo, y como herramienta de acriticidad y de inconsistencia en el trabajo del aula y en los aprendizajes.

Y, evidentemente, la escuela rural no podía escapar de este sambenito.

Pero las escuelas rurales son tan innovadoras o no como las escuelas graduadas o las urbanas. Es más, habitualmente se las señala como innovadoras sin ningún rigor por sus soluciones para resolver sus carencias, para sobrevivir, o desde la ignorancia de la historia de la educación, ya que muchas de las etiquetas que se adjudican como innovadoras al trabajo en las aulas de hoy en día no tienen en cuenta que se trata de actividades y estrategias metodológicas que ya forman parte de nuestro sistema educativo desde los tiempos del movimiento de Escuela nueva de Montessori, Decroly, Freinet, Cossío y la Institución Libre de Enseñanza, Félix Carrasquer, Ferrer i Guardia, Vigotsky, Piaget, las pedagogías libertarias... o sea, desde hace más de cien años; o del movimiento de Loris Malaguzzi en las escuelas de Reggio Emilia con unas aulas que ochenta años más tarde en España se etiquetan como 'del futuro'; sin olvidar que, por ejemplo, desde el Renacimiento ya se trabajaba con aprendizaje basado en proyectos en las escuelas de arquitectura italiana y que a principios del siglo pasado, hace más de cien años, ya se incorporó a las escuelas europeas y americanas.

En España, todo este nuevo paradigma educativo que hoy se ve como innovador, también se había extendido y estábamos a la vanguardia de la educación occidental a principios del siglo pasado, pero la dictadura lo aplastó y nos impuso un marco mental de escuela y de metodología tradicional que ha llegado hasta nuestros días.

Fijarnos en el humo de la innovación y favorecerlo, además de dar la espalda y marginar como algo a extinguir todo ese bagaje pedagógico y metodológico acumulado durante tantos años, y al buen trabajo que se hace día a día en las escuelas, no aporta nada duradero para nuestras aulas sean rurales o no por su propia definición y, además, en la mayoría de las ocasiones, no es trasladable a otras aulas.

Sin embargo, el mirar las escuelas rurales como espacios privilegiados para una escuela de buenas prácticas (abiertas al entorno, cercana a la comunidad, con relaciones más humanizadas, diversas y afectivas, con una educación más personalizada que puede tener a las niñas y niños como agentes de sus propios aprendizajes...), y en renovación permanente, sí que puede constituir una mejora en la praxis educativa, aunque no sea innovadora, si sus maestras y maestros deciden avanzar en ese camino y la administración facilita, o al menos no pone trabas, a esos planteamientos y a esos proyectos educativos.

La misión de la escuela rural no es 'salvar' los pueblos

Otro de los mitos habituales es el de que las escuelas rurales deberían tener como función 'salvar' los pueblos olvidando que lo primero que debería importar en cualquier escuela son las niñas y los niños y su derecho a una educación de calidad estén donde estén esas escuelas.

Es una confusión habitual porque un pueblo sin escuela acaba muriendo y por ello se suelen confundir objetivos y resultados. O sea, si una escuela rural trabaja con buenas prácticas como objetivo seguramente dará como resultado de ese buen trabajo educativo colaborar en el conocimiento del territorio y en la dinamización del pueblo, pero no porque sea esa su función.

Pero si nos marcamos como objetivo 'salvar' el pueblo desde la escuela puede que tenga como

¹⁰ Toffler, Alvin: "La tercera ola". Plaza & Janes Editores. 1980; p. 176.



resultado empeorar la calidad educativa de esa escuela al dejar en segundo lugar a las niñas y niños y a su desarrollo.

Es cierto que, si hablamos de calidad educativa, la relación y el compromiso con el territorio, sea el que sea, es esencial por los recursos que aporta y por la conexión escuela y vida que tiene que estar presente como factor de calidad educativa como plantea la LOMLOE cuando expone sus orientaciones pedagógicas y cuando define las situaciones de aprendizaje¹¹.

Esa conexión termina aportando, si se hace con las buenas prácticas de una escuela abierta y participativa, no sólo el conocimiento sino también la dinamización y la difusión de ese territorio, e incluso se convierten en un factor de 'repoblación' del mismo como atestiguan las evidencias que conocemos (Sahún, Olba, Alpartir, Senegüé, Garciotum... entre otras), pero sin perder nunca de vista que el objetivo principal siempre debería ser el cuidado y la educación de las niñas y niños de esos pueblos.

En las escuelas rurales no faltan ni más ni menos recursos que en otros centros

Decía Manuel Bartolomé Cossío allá por 1905:

«Cada profesión, señores, tiene sus fetichismos; y el material de enseñanza constituye el fetiche de primera magnitud para el Cuerpo docente»¹².

¹¹ LOMLOE. Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Anexo III: Situaciones de aprendizaje.

LOMLOE. Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Anexo III: Situaciones de aprendizaje.

A pesar del tiempo transcurrido desde esta afirmación se sigue repitiendo en la actualidad, y cada vez con mayor fuerza, que son la cantidad de recursos materiales y económicos los que producen los aprendizajes y sin ellos hay una merma en la calidad educativa y esto se traslada, sobre todo, a las escuelas rurales por un imaginario colectivo desfasado de escuela tradicional que las considera más pobres, y por la presión de la mercantilización educativa que extiende la idea de que no importa en que se inviertan los recursos sino la cantidad de los mismos.

Sin embargo, como afirma Hanushek:

«Los datos no apuntan a que un mayor gasto, incluso en los países pobres, pueda tener un efecto generalmente significativo en los resultados educativos si no se examina más detenidamente la utilización de los recursos ... Una posible explicación es que no se ha prestado suficiente atención a la calidad del personal docente»¹³.

Y es que lo esencial en los procesos educativos son las personas y los recursos materiales sólo son herramientas de apoyo que deberían introducirse en las aulas de acuerdo con las actividades que se van a realizar en ellas, buscando siempre la sostenibilidad y teniendo en cuenta las peticiones del profesorado, no desde los intereses del mercado o desde las campañas mediáticas de la administración.

Un ejemplo claro es la petición de libros de texto adaptados a las escuelas rurales como si eso solucionara las dificultades y los miedos que suele sentir el profesorado en las aulas y escuelas rurales por la multigradación, o por la inercia de lo que se conoce y los fetiches que invaden el imaginario colectivo.

Y es que, esa necesidad de libros de texto surge, sobre todo, cuando se quiere uniformizar a todo el alumnado y realizar una práctica docente estanda-

¹² Cossío, Manuel Bartolomé: "El maestro, la escuela y el material de enseñanza". Conferencia dada en Bilbao. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, nº 100, 1905; p. 63.

¹³ Hanushek, Eric A.: "Por qué importa la calidad de la educación". Finanzas & Desarrollo junio de 2005, p. 18.

rizadora desde una mirada y unas expectativas de escuela tradicional graduada basada en libros de texto, exámenes, notas o deberes en lugar de adaptarnos y adaptar nuestras expectativas y nuestra práctica a esa realidad multigrado y rural cuyas características están llenas de oportunidades simplemente cambiando nuestra mirada, una mirada en la que los libros de texto no son necesarios e incluso se convierten en un muro frente a las interacciones que se producen en el aula y a los procesos de aprendizaje vivenciales y significativos que pueden desarrollarse mucho mejor en las escuelas rurales.

Y otro ejemplo lo constituye la cantidad de recursos económicos públicos que se despilfarran cada año desde la administración en tecnologías digitales privadas guiadas por las grandes empresas tecnológicas, tanto de hardware como de software, para conseguir titulares de prensa y sin tener en cuenta las necesidades reales de las escuelas y sus peticiones, sus proyectos educativos, la sostenibilidad y el mantenimiento de esas inversiones y la falta de formación crítica en la competencia digital del profesorado.

En las escuelas rurales, más que recursos materiales concretos imitando las escuelas graduadas, necesitamos 'fuentes' de recursos y, cuando sea posible, aprovechar la adquisición, la fabricación o el reciclado de recursos con toda la comunidad educativa como situaciones de aprendizaje a través de talleres o proyectos.

Los recursos que se necesitan en las aulas y las escuelas rurales son aquellos que facilitan la personalización de las actividades y los aprendizajes y que muchas veces podemos encontrar en nuestro propio entorno y en el territorio digital, un territorio en el que las aulas y las escuelas rurales tienen una mayor responsabilidad que las urbanas por la brecha digital de los pueblos que produce una mayor carencia para el acercamiento y el acceso de las niñas y niños a estas tecnologías.

Para incorporar y utilizar esos recursos adaptados a nuestras necesidades y sostenibles necesitamos partir de un planteamiento pedagógico, metodológico y organizativo en el que las personas importan y que abre las aulas al territorio local y al territorio digital, y no encerrarnos en las expectativas y la visión de la escuela tradicional con su paradigma de transmisión estandarizada de contenidos y de clasificación y selección de las niñas y niños, un paradigma que promueve la administración, las empresas tecnológicas o las editoriales.



Hay maestras y maestros que sí quieren ir a las escuelas rurales y a los pueblos

Otra de las afirmaciones de nuestro tiempo es que las maestras y los maestros no quieren ir a las escuelas rurales sin entrar a analizar más profundamente porque ocurre esa situación.

En mi experiencia he encontrado muchas maestras y maestros que si quieren ir y continuar su trabajo en las escuelas rurales viviendo en sus localidades, pero por la estructura actual del sistema educativo no les es posible, sobre todo por la forma de acceso a las plazas diferenciando grupos de profesorado definitivo o interino, por puntuaciones burocráticas y por la falta de continuidad en esas plazas, una continuidad que debería tener en cuenta criterios pedagógicos y una buena valoración por parte de la comunidad educativa sobre su escuela y el funcionamiento de la misma.

Y en muchas ocasiones no pueden ir, ya que una de las dificultades que encuentran para instalarse en los pueblos y ejercer su oficio es la falta de viviendas o el elevado precio de los alquileres, como ocurre con otros profesionales del medio rural, lo que les obliga, si se quiere vivir en el pueblo, a una doble residencia, la habitual y la del pueblo, con el elevado coste que ello implica sin tener ninguna ayuda ni compensación.

Sería necesario un sistema de acceso a las plazas de los pueblos basado en proyectos educativos individuales o colectivos para todas las maestras y maestros, sin diferenciar definitivas e interinas, que dejaran las puntuaciones para resolver casos de empates. Este sistema debería priorizar el acceso para quienes si quieren ir y continuar en el pueblo desde ese criterio humano y pedagógico.

Y, evidentemente, también sería necesario favorecer desde las administraciones, las comarcas y

los ayuntamientos la posibilidad de acceder a viviendas muy económicas en la localidad con la condición de residir en ellas y mientras dure su nombramiento.

Con esas medidas, sorpresa, seguramente encontraremos que si hay maestras y maestros que quieren vivir en los pueblos y trabajar en sus escuelas comprometiéndose con ellas.

No se necesitan maestras o maestros especializados en escuela rural

Un debate actual es el de si el profesorado debería tener una formación específica según el espacio de trabajo donde vaya a desarrollar su labor. Sin embargo, las técnicas, las estrategias y la organización escolar que podemos aplicar en una escuela rural son las mismas que podemos aplicar en otros tipos de aula sí así lo decidimos, sea graduada o sea multigrado.

Otra cuestión es que, por sus características administrativas, las escuelas rurales necesitan un tiempo y unos contenidos específicos en la formación del profesorado al tener una entidad propia que la legislación debería recoger y clarificar por la necesidad de una estructura legal que facilite el acceso, la continuidad y la labor docente y administrativa en ellas.

Pero se debería formar a todo el profesorado, sea cual sea su especialidad, en herramientas e instrumentos que se puedan aplicar en cualquier entorno, incluido el de las escuelas multigrado, y en el funcionamiento administrativo de todo tipo de escuelas ya que, a lo largo de la vida docente, es muy probable que trabaje en todo tipo de centros.

Para abordar que formación necesita el profesorado deberíamos partir de la función que esperamos que desarrolle en el aula y en el siglo XXI. Frente al modelo tradicional que arrastramos desde el siglo XVIII, y prolongado por la dictadura franquista, de una formación para transmitir contenidos, estandarizar, vigilar, controlar y seleccionar al alumnado, podemos avanzar en un modelo más humanizado y personalizado en el que nuestra función debería ser cuidar a los seres más valiosos de la sociedad, las niñas y niños, permitiéndoles ser los agentes de su propio aprendizaje como recomienda la LOMLOE; mediar dentro y fuera del aula con las niñas y niños y

con toda la comunidad educativa; y acompañar activamente el desarrollo de esos niños y niñas.

Desde esta visión sería necesario que todo el profesorado, trabaje en la escuela que trabaje, tuviera una formación imprescindible en gestión emocional, habilidades sociales y técnicas y dinámicas de grupo, ya que la mayor parte del tiempo y energía de lo que ocurre en las aulas y en la comunidad educativa son las interacciones personales en un modelo de aprendizaje como el que Luis Anes¹⁴ llama de ABPer (Aprendizaje Basado en Personas) y que para Collot, en su escuela del "3è type", constituye la escuela del futuro por la importancia de las interacciones y de los intercambios comunicativos que generan los aprendizajes y facilitan un mejor clima de aula y que, eso sí, son mucho más enriquecedores e intensos cuando se producen en ecosistemas con biodiversidad como el que encontramos en las aulas de las escuelas rurales o en las aulas multigrado:

«Dans l'école de 3è type, c'est la présence des enfants dans un groupe et dans un environnement réels qui entraîne les processus d'apprentissages et la construction des langages. Ce n'est plus l'enseignant qui, par un savoir où des actions pédagogiques, déclenche les processus d'apprentissage. Le pouvoir de la construction des savoirs comme des connaissances appartient à l'environnement, au groupe (enfants, professionnels et parents) et à l'enfant. L'activité respecte les objectifs de l'enfant ou du groupe au fur et à mesure que celui-ci existe, quels que soient ces objectifs qui ne sont jamais ceux de l'institution. Celle-ci accepte que la finalité de l'école est bien de permettre la construction des personnes, des langages, des citoyens. La conception de l'école devient radicalement différente»¹⁵.

Otro apartado en la formación del profesorado, por su importancia en el desarrollo personal de las niñas y niños, debería enfocarse en aquellas estrategias y herramientas que faciliten investigar, conocer, valorar, difundir y comprometerse con el entorno y el territorio local, tanto rural como urbano, por los recursos que aporta en el aula para el alumnado y por lo que desde la escuela podemos aportar a ese

¹⁴ Anes, Luis: "Aprendizaje basado en personas (ABPer), el valor humano como primordial para el éxito educativo". En <https://maestroenlaula.wordpress.com/2022/09/27/aprendizaje-basado-en-personas-abper/>

¹⁵ Collot, Bernard: "L'école du 3ème type, c'est quoi?". En su blog (diciembre 1992): <http://education3.canalblog.com/pages/l-ecole-du-3eme-type--c-est-quoi--/29862870.html>

territorio y que, además, favorecen el desarrollo de las competencias y de las funciones ejecutivas.

Y, en esta sociedad digital, resulta necesario para todo el profesorado la formación en un territorio digital en el que se desenvuelven nuestras vidas para apropiarse de forma crítica y creativa de las tecnologías digitales (TEDIs) como recurso para informarse, compartir y difundir nuestros descubrimientos y nuestros aprendizajes, porque como explican Susana Lluna y Javier Pedreira entre otros¹⁶, las niñas y niños actuales no son 'nativos digitales' sino 'huérfanos digitales' que necesitan un acompañamiento responsable en su acercamiento a ese nuevo territorio y a esas herramientas.

Pero, insisto una vez más, esta formación no debería ser sólo para un profesorado que se plantea trabajar en la escuela rurales sino para todo el profesorado independientemente de su especialidad porque en cualquier escuela les será fructífero.

No se necesita un currículo propio para las escuelas rurales

Y, por último, otra de las ideas del actual imaginario colectivo del sistema educativo es el de que las escuelas rurales deberían tener su propio currículo, como si los niños y niñas de esas escuelas no tuvieran derecho a la misma educación que el resto de territorios o como si una escuela no debiera ser un espacio de encuentro y de vida donde desarrollar los procesos de aprendizaje, sino un espacio de transmisión de unos contenidos que deberían diferenciarse para quienes viven en diferentes entornos, pero no deberíamos crear guetos educativos a través de ese currículo diferenciado en función del territorio en el que se vive.

Sí entendiéramos las escuelas como esos espacios de encuentro y de vida donde se desenvuelven los procesos educativos y se desarrollan las personas veríamos que todas las escuelas, sean rurales o no, podrían tener un currículum mínimo, común y compartido que no abarrotara de actividades las aulas, y que no obligara a forzar los tiempos, sino que tuviera unas competencias y unos saberes básicos a desarrollar en todo tipo de centros educativos, reduciendo los actuales currículos desfasados y



sobrecargados, y dando tiempos para diversificar los aprendizajes de acuerdo a los diferentes proyectos educativos adaptados a su realidad geográfica, sociocultural y económica como decisiones consensuadas en los centros en base a una autonomía real de la que ahora no disponen.

Para ello, habría que fijar la atención no tanto en esos contenidos a transmitir del currículo que, insisto, deberían ser mínimos, comunes y esenciales, sino en las herramientas emocionales, intelectuales, sociales y físicas que el alumnado necesitaría ir adquiriendo en cualquier escuela para tener una vida plena en la línea de lo que plantea Delors¹⁷ cuando propone una educación centrada en cuatro aprendizajes básicos para nuestro tiempo y para el futuro: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Y es que, como escribía Máximo Ripoll Jussà desde una escuela rural, la de Benasque, allá por 1932:

«Los tiempos cambian. Hoy las gentes tienen otro concepto de la vida y en todas partes creen que la Escuela tiene que ser cosa muy distinta de lo que ha sido. Leer, escribir y contar es utilísimo, pero es poco. Siempre será preciso ser fuerte y bueno. Hay que adquirir conocimientos útiles, herramientas de trabajo, pero hay que saber además hacer buen uso de ellos. Y la experiencia demuestra que para conseguirlo es lo mejor hacer de la Escuela un centro de vida activa»¹⁸.

¹⁶ Lluna Beltrán, Susana; Pedreira García, Javier (Wicho) y otros: "Los nativos digitales no existen". Ed. Deusto. 2017

¹⁷ Delors, Jacques: "Los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI" en "Educación: Un tesoro para descubrir". Informe para la UNESCO. 1996.

¹⁸ Ripoll Jussà, Máximo: "Alegoría y Trabajo" nº 1. Presentación de esta 'hoja periódica' realizada en la Escuela de Benasque en enero de 1932 con la imprentilla Freinet.

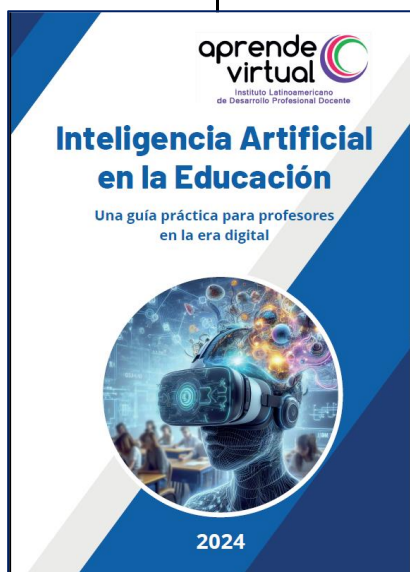
Lecturas y videos

Inteligencia artificial en la educación. Una guía práctica para profesores en la era digital
Instituto Latinoamericano de Desarrollo Profesional Docente
Buenos Aires, 2024

La Inteligencia Artificial (IA) se ha convertido en poco tiempo en uno de los enigmas tecnológicos más interesantes de las últimas décadas. En el ámbito educativo, sin haber asimilado todavía muchas de las posibilidades que ofrece el

mundo digital, conviven dos actitudes contradictorias, por un lado, el temor a una tecnología que no parece fácil de controlar y con imprevisibles consecuencias en la que, en todo caso, habrá que formarse y, por otro lado, la emoción ante las enormes posibilidades que se abren en el futuro tanto desde el punto de vista de la creación de nuevo conocimiento educativo como de su transmisión y divulgación.

Esta doble actitud se relaciona también con dos maneras de afrontar el cambio. Por un lado, un sector más reacio que no sabe muy bien como formarse y en qué sentido, y otro que dirige su curiosidad hacia todas aquellas novedades que encuentra a su alrededor, tengan o no una aplicación directa en el aula.



La guía que comentamos hoy tiene la virtud de ser una introducción clara y sencilla para no iniciados en la IA, con la ventaja añadida de dirigirse expresamente a los docentes. Además, como guía básica, parte de los conceptos primordiales y de su definición, recogiendo su breve historia.

A continuación, la segunda parte está dirigida al papel de la IA en la educación, teniendo en cuenta sus posibles aplicaciones y beneficios, así como los desafíos de una herramienta aún por desarrollar.

En cuanto a las aplicaciones que hoy ya son posibles destaca los asistentes virtuales y *chatbots* que son capaces de adaptarse a las necesidades individuales del alumnado y pueden ser utilizados de forma estratégica como herramientas de retroalimentación personalizadas. Concretamente nos habla del ChatGPT y de su uso en la educación, incluyendo, además, las formas de detección de los tan temidos plagios.

También, frente a los celos sobre otros posibles abuso, señala los efectos positivos y la mejora de la interacción entre profesor y alumno. Destaca la capacidad de adaptación de la enseñanza al nivel y ritmo de aprendizaje de cada alumno y la detección de dificultades. Así mismo, la IA puede hacer

de forma automatizada el seguimiento de los aprendizajes establecidos, convirtiéndose en un sistema de tutoría inteligente.

Existen ya recursos digitales educativos basados en IA como plataformas de aprendizaje adaptativo, gamificaciones hechas con IA, simulaciones educativas... Y de todo ello nos ofrece ejemplos que han demostrado ya su efectividad. El análisis de datos es una herramienta eficaz para la mejora del diseño de los materiales educativos y su adaptación a los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado.

Cabe destacar el capítulo dedicado a la ética en el uso de la IA en el ámbito educativo, un aspecto que sin duda es de gran interés para los docentes. Por un lado, aborda la seguridad y privacidad de los datos en los sistemas de IA educativos, pero sin olvidar los riesgos y desafíos. También considera las brechas digitales y la garantía del acceso equitativo a la tecnología de la educación. En este mismo capítulo aborda algunos temas particularmente polémicos y que han generado una gran preocupación como los sesgos de la IA, educar en el uso responsable de la IA o la opacidad de los algoritmos utilizados en los sistemas de IA.

El último apartado nos habla de la necesaria formación del profesorado y el desarrollo de las competencias en el uso de la IA y de las buenas prácticas, sí como de la importancia de la participación de los docentes en la retroalimentación de las herramientas de IA para hacerlas más efectivas

Fernando Andrés Rubia

La promoción de la diversidad y la inclusión en los centros educativos de Europa. Comisión Europea-Eurydice. Bruselas, 2024

Se trata de un nuevo estudio propiciado por la Comisión Europea que examina las medidas adoptadas por los responsables educativos nacionales en la lucha contra la discriminación y en el impulso de la promoción de la diversidad y la inclusión. El informe se centra en el alumnado con mayor riesgo de desventaja o discriminación, es decir, el alumnado con necesidades educativas especiales o con discapacidades, el alumnado migrante o refugiado y las minorías étnicas, en particular el alumnado gitano. A estos grupos se añade el alumnado procedente de entornos socioeconómicos desfavorecidos.

El informe considera que persisten diferencias en la igualdad de acceso a la educación y que la discriminación puede ser estructural (por políticas de segregación o por falta de recursos adecuados), puede verse agravada por los prejuicios y puede tener múltiples facetas como, por ejemplo, en el acoso cuando no se gestiona adecuadamente. También el informe señala que las medidas de inclusión deben tener en cuenta tanto las necesidades específicas como las inespecíficas del alumnado.

Más de la mitad de los países europeos informan de que no tienen acceso a datos exhaustivos sobre los motivos principales de discriminación en los centros, sin

embargo, se dispone de datos para asegurar que los motivos más comunes de discriminación son las necesidades educativas especiales, la discapacidad y el origen étnico. Los ámbitos de cooperación más comunes son la elaboración de políticas y el apoyo a los centros escolares para promover la diversidad, la inclusión, la igualdad y prevenir la discriminación. Por otra parte, la mayoría de países afirma que

utiliza los datos para analizar el impacto de las medidas en cada grupo específico de alumnado, proporcionar apoyo o ayudar a los centros a planificar programas adecuados de intervención.

El informe reconoce que la legislación, las estrategias y los planes de acción nacionales contribuyen a eliminar barreras. Estos marcos políticos van dirigidos a la prevención de la discriminación, la promoción de la igualdad de oportunidades, a la mejora de los resultados del aprendizaje y a la reducción del abandono temprano. El éxito de estas medidas depende de la asignación adecuada de recursos, del seguimiento y de la evaluación de los resultados.

La promoción de la diversidad, en la mayor parte de los países europeos, se encuentra también en los currículos de diferentes materias como educación para la ciudadanía, ciencias sociales, ética o en áreas transversales como educación intercultural. En las últimas reformas educativas se han incorporado también los derechos humanos, la representación de identidades diversas, la lucha

contra los estereotipos, la concienciación sobre la exclusión, el acoso y la violencia.

En el caso de la evaluación y con el fin de que sean más inclusivas se han incorporado adaptaciones al alumnado con necesidades educativas especiales y con discapacidades, así como tener en cuenta las barreras lingüísticas para los no nativos.

La mayoría de los países han incorporado medidas de apoyo al aprendizaje con intervenciones específicas para grupos concretos de alumnado en riesgo.

El informe constata la falta de diversidad en el personal docente, solo ocho países señalan medidas para promover la contratación de docentes de diferentes orígenes. Además, las competencias profesionales que más se promueven están relacionadas con las necesidades educativas especiales, la individualización de las estrategias y la colaboración entre docentes. Sin embargo, la participación del profesorado en estos programas de formación son bajos, tan solo el 20% del profesorado europeo.

Por último, destaca que la mayoría de países recomiendan o exigen la incorporación de diferentes especialistas (en psicología, logopedia, trabajo social o en necesidades educativas especiales) y de auxiliares docentes. Sin embargo, los datos muestran que por falta de financiación adecuada los centros no cuentan con este personal de apoyo.

Como podemos ver, se trata de un informe riguroso con datos actualizados que permite comparar las diferentes realidades europeas en torno a la inclusión y a la promoción de la diversidad.

Fernando Andrés Rubia



Meritocracia, igualdad, educación. Por una vuelta a la historia social de la educación.

Viñao, Antonio

Editorial Diego Marín

Murcia, 2024

Antonio Viñao, catedrático emérito de la Universidad de Murcia es uno de los más importantes especialistas en teoría e historia de la educación en España. Profesor además de origen aragonés acaba de publicar un libro muy interesante sobre la meritocracia, un tema controvertido que se ha incorporado en los últimos años al debate tanto en la prensa generalista como en el ámbito académico.

Viñao parte o toma como excusa, tres obras publicadas en los últimos años en contextos diferentes. El libro del norteamericano Michael J. Sandel, *La tiranía del mérito* desde un enfoque de la filosofía moral. La obra del filósofo español César Rendueles *Contra la igualdad de oportunidades*, con un criterio más sociológico o de filosofía política. Y la publicación del economista francés Thomas Piketty *Capital e ideología*.

El autor aborda el papel que desempeña el sistema educativo en el recorrido meritocrático, teniendo en cuenta tanto el punto de partida, el origen social y familiar, como el de llegada, es decir, el empleo y el estatus social adquirido.

El libro aborda temas polémicos de gran interés, desde la his-

toria de las desigualdades educativas hasta las diversas propuestas para mitigar o hacer frente a las mismas. Se plantea cuestiones enraizadas en nuestra sociedad como las creencias y actitudes en torno a la meritocracia y las desigualdades; las estrategias que las clases acomodadas desarrollan para evitar la movilidad descendente de sus hijos; el incumplimiento constitucional del principio meritocrático en el sector público y el mantenimiento de un sistema clientelar; las relaciones entre movilidad social, las diferentes reformas educativas y la desigualdad en España; el cuestionamiento desde distintos campos de los conceptos en que se asienta el ideal meritocrático y los problemas que plantea la medición de la calidad y el mérito en educación.

Como colofón, el autor incorpora una traducción de la carta de Michael Young, autor de *The Rise of the Meritocracy*, publicada en el diario británico *The Guardian* el 29 de junio de 2001, titulada *Abajo la meritocracia* y dirigida al primer ministro británico, Tony Blair, pidiéndole que eliminara esta palabra de su vocabulario.

Estamos ante una encuesta con una muestra muy numerosa,

Fernando Andrés Rubia

I Encuesta de percepción social de la innovación educativa. Informe del estudio cuantitativo.

Fundación COTEC

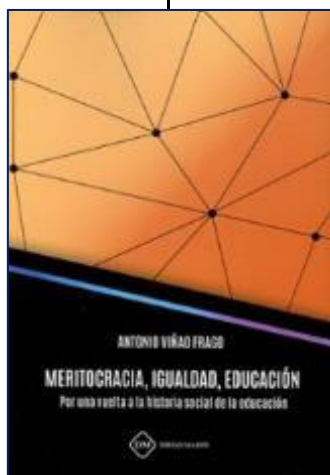
Madrid, 2024

7.061 cuestionarios que permite obtener representatividad para cada una de las autonomías. El trabajo de campo se realizó hace un año, entre marzo y abril de 2023. Entre los encuestados, se incluye población desde los 16 años, aunque estos permanezcan aun en el sistema educativo. Se trata por tanto de una encuesta interesante por el valor de la muestra. En esta ocasión no voy a comentar los resultados, pinchando en la imagen se puede descargar el documento y hacer una lectura sosegada.

Sin embargo, sí que quiero comentar algunos aspectos básicos de la encuesta que me parecen controvertidos.

Lo primero que me llama la atención es la distinción entre la escuela de ahora y la escuela de antes, dos términos imprecisos, poco rigurosos e indefinidos, que seguramente cada uno de los encuestados interpretará de forma personal.

Está claro que la escuela de ahora es la que estamos viviendo, pero mis dudas se refieren a si realmente se trata de una categoría. Es decir, si podemos agrupar todos los centros educativos actuales en una categoría “escuela de ahora” con unas características similares y por tanto se puedan hacer valoraciones que nos permitan la generalización ante una pregunta como ¿la escuela de ahora es mejor o peor que la de antes? Pensemos, por ejemplo, en los rasgos comunes que pueden tener las escuelas segregadas de diferentes barrios periféricos que concentran alumnado de minorías étnicas, con las escuelas de los nuevos barrios que concentran población de clase media, con las escuelas tradicionales que educan a las élites de la ciudad





desde hace décadas o con las escuelas rurales de pequeñas localidades. Todas son escuelas de ahora, pero todas son muy diferentes.

En cuanto al concepto de escuela de antes, si no hay una referencia temporal, la escuela de antes puede ser la de hace 10 años, 20 años, 40 años, 50 años... No olvidemos que los encuestados tienen entre 16 y más de 65 años. ¿En qué escuela están pensando cada uno de los encuestados? ¿En la suya? ¿En la de su pasado? ¿Y los jóvenes de 16 años? ¿En la de sus padres o en una escuela de la que sus padres les hablaron? Si es así, la agrupación de respuestas no es razonable porque los encuestados no se refieren a la misma escuela en el momento de manifestar su opinión.

Otra cuestión, a mi modo de ver no menor, es el uso del término “escuela” que habitualmente, en muchas comunidades autónomas, se identifica con los centros que imparten educación infantil y primaria. ¿Les quedaría claro a todos los encuestados a qué se referían cuando les preguntaban por la escuela? ¿Incluían en su consideración la secundaria obligatoria?

Es verdad que la encuesta no se focaliza en los jóvenes si no en la formación que les aporta la escuela actual, es decir, evita culpabilizar a los jóvenes, que supongo serían las víctimas, y descarga la

responsabilidad en la institución escolar.

Me viene a la memoria dos ideas similares que se han ido transmitiendo a lo largo de la historia y que aún

hoy compartimos. Por una parte, ese texto atribuido de forma errónea a Sócrates, pero que pertenece a la antigua Grecia, que dice (tomo la traducción de la página de YMCA): “La juventud de hoy ama el lujo. Es mal educada, desprecia la autoridad, no respeta a sus mayores, y chisnea mientras debería trabajar. Los jóvenes ya no se ponen de pie cuando los mayores entran al cuarto. Contradicen a sus padres, fanfarronean en la sociedad, devoran en la mesa los postres, cruzan las piernas y tiranizan a sus maestros”.

El texto, que no deja de tener su gracia, viene a decirnos que con bastante frecuencia miramos con desconfianza a nuestros jóvenes, a pesar de ser en gran parte el resultado de la educación que les hemos dado en el ámbito familiar y escolar. Porque, no olvidemos, que la escuela que tienen es la que nosotros hemos configurado con el paso del tiempo, pensando que era la mejor para ellos. La escuela que tienen es responsabilidad nuestra, de toda la sociedad, y los comentarios sobre su ineficacia tienen que ver con nuestra incapacidad colectiva para haberlo hecho mejor.

La segunda idea procede de un fragmento del poema de Jorge Manrique Coplas a la muerte de su padre en el que señala:

“cómo, a nuestro parecer, cualquiera tiempo pasado fue mejor.”

Nuestra memoria es selectiva y tiende a preservar los buenos recuerdos y a olvidar los malos. Creo que con los años tenemos que ir reprimiendo, aunque cueste, esa idea de que el pasado fue mejor, sobre todo porque no hay razones objetivas que lo confirmen.

Recuerdo que hace unos años invitamos en el Consejo Escolar de Aragón a un profesor de la universidad de Zaragoza a impartir una ponencia sobre la participación de la comunidad educativa en los centros escolares. Su ponencia fue realmente interesante, pero en el turno de preguntas tuvo un desliz y no pudo evitar ensalzar las bondades de la EGB y, aquí el error, compararla con la Primaria y la ESO para señalar que la EGB había sido mejor. Evidentemente él se había formado en la EGB. Como hombre inteligente que es, corrigió o enmendó rápidamente su comentario. Yo, que también soy hijo de la EGB, he escuchado muchas veces a mis hermanos mayores decir que lo mejor era el bachillerato elemental, es decir, el sistema anterior en el que ellos se educaron.

Si sirve como conclusión, la mayoría de los ciudadanos solo hemos conocido una escuela, la nuestra, que era diferente a la escuela de los demás, aunque por supuesto tuviera algunos rasgos comunes. De la escuela de nuestros hijos tenemos solo referencias, y de la escuela en general, básicamente la información que nos llega sesgada a través de los medios de comunicación y de las redes sociales. En general no recurrimos para informarnos a las

investigaciones contrastadas y rigurosas que nos ofrecen los estudios científicos, no acudimos a las publicaciones académicas de prestigio.

De ahí que me pregunte ¿Cuál es la finalidad de pedir a los ciudadanos que hagan comparaciones sobre cuestiones imprecisas para las que no tienen ni vivencias ni criterios rigurosos?

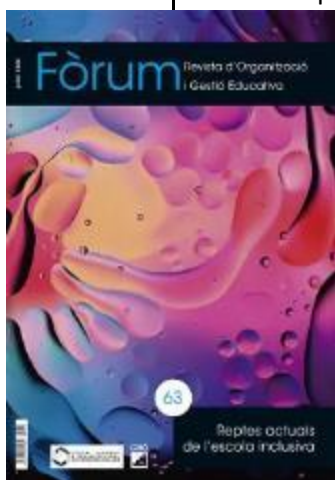
Fernando Andrés Rubia

REVISTAS

Fòrum. Revista de Organización y Gestión Educativa. Enero 2024, núm. 63. Monográfico: Retos actuales de la escuela inclusiva.

El último número de la revista editada por el FEAEC, correspondiente al mes de enero de 2024 está dedicado a un tema de permanente actualidad como es la escuela inclusiva. Cuenta con la colaboración del profesor de la universidad de Málaga Ignacio Calderón Almendros y de Laia Asso, directora general de educación inclusiva. Maria Àngels Pavón que reflexionan sobre la idea de inclusión educativa.

A continuación, encontramos varias colaboraciones de diferentes experiencias: María Àngels Pavón de salesians de Sant Viçens dels Horts; Arnau Galitó del CEE Siloé; Natàlia Coderch y Teta Juncà de l'escola FEDAC de Salt. Por su parte, Esther López



nos cuenta la experiencia de colaboración entre centros ordinarios y de educación especial en Tarraça.

El número se completa con una entrevista a Lidón Gasull de la asociación de familias AFFAC.

Un número destacado de la revista, que coordina Aleix Barrera.

VIDEOS

XXX Jornadas del Consejo Escolar de Navarra. [La repetición y el abandono educativo](#). Reflexiones y propuestas. Del 8 al 10 de febrero.

El Consejo Escolar de Navarra ha celebrado unas interesantes Jornadas en la ciudad de Pamplona sobre la repetición de curso y el abandono escolar temprano. Las Jornadas pudieron seguirse por

streaming y ahora están disponibles clicando en el enlace superior. El primer día intervinieron Xavier Bonal, profesor de sociología de la UAB, Raquel Artuch profesora de la UPN y Alberto Urrutia, jefe de inspección. El 9 de febrero participaron

Álvaro Ferrer coordinador de estudio de repetición de *Save the Children*, Mariano Fernández Enguita, profesor de sociología de la UCM y Lucas Gortázar de ESADE. La última jornada hubo dos ponencias, una de Martínez Celorrio profesor de sociología de la UB y la orientadora Juana Guillén. Además, la jornada terminó con una mesa redonda

con algunos de los ponentes. Todas las intervenciones pueden ser visionadas en el enlace.

Entrevista a César Coll. BBVA Aprendemos Juntos 2030.

A continuación, podéis encontrar dos enlaces a la entrevista realizada al profesor Cesar Coll para el programa Aprendemos Juntos 2030. Hay dos versiones, una completa que dura unos tres cuartos de hora y otra con un fragmento destacado.

<https://aprendemosjuntos.bbva.com/especial/cuales-son-los-retos-de-la-educacion-del-siglo-xxi-cesar-coll/>

<https://www.youtube.com/watch?v=7bj38GXZ5Do>

Entrevista a José Luis Murillo. Centro de Profesorado Ángel Sanz Briz de Teruel.



El Centro de Profesorado de Teruel ofrece en YouTube una entrevista a nuestro colaborador José Luis Murillo en torno a la escuela rural. En el siguiente enlace podéis acceder a la versión completa que tiene una duración de unos 50 minutos, pero también la podéis encontrar de forma fragmentada y por temas. Nos parece una iniciativa muy interesante y esperamos nuevas entrevistas a otros docentes y expertos en educación.



FÓRUM EUROPEO DE ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO ESPAÑOL

FEAE

Es una
red que...

- Establece intercambios bilaterales y multilaterales a nivel autonómico y europeo
- Toma en consideración y potencia el componente personal que une a sus miembros
- Conecta diferentes sensibilidades y perspectivas en el entendimiento de la educación
- Comparte nuevos conocimientos profesionales e informaciones del mundo educativo
- Refuerza las aportaciones de valor de cada una de las personas que lo forman
- Comparte la ilusión por la construcción de una Europa en la que la educación ocupe un importante lugar

Es una federación estatal de foros de 14 comunidades autónomas
Miembro junto con otros 19 países del
**EUROPEAN FORUM ON
EDUCATIONAL ADMINISTRATION**
Para seguir construyendo el FORUM
necesitamos tu valía profesional, tu forma
personal de entender de la educación

**COLABORA EN LA CONSTRUCCIÓN
DE ESTA RED EDUCATIVA Y PARTICIPA
EN ESTE PROYECTO DE PRESENTE
Y DE FUTURO QUE ES EL FORUM**

www.feae.es

