



La recuperación de El Greco

Elecciones a la Junta de Gobierno de la Sección de Arqueología
A vueltas con la LOMCE: las Matemáticas

Evaluar para mejorar
Apuntes de Pedagogía



Sumario

Director:

Fernando Carratalá

Subdirectora:

Aurora Campuzano

Consejo de Redacción:

M.^a Luisa Ariza
José Miguel Campo Rizo
M.^a Victoria Chico
Diana Díaz del Pozo
José M.^a Hernando
José Luis Negro
Antonio Nevot
Darío Pérez
Roberto Salmerón
Amador Sánchez
Eduardo Soriano

Publicidad:

H.G. Publicidad
C/ Capitán Haya, 60, 2.º
28029 Madrid
Tel./Fax: 915 713 804

Imprime:

Sietefam, S.L.
C/ Belmonte de Tajo, 55
28019 Madrid

*Boletín de Divulgación Científica
y Cultural*

Editado por el Ilustre Colegio Oficial
de Doctores y Licenciados en Filosofía
y Letras y en Ciencias de la Comunidad
de Madrid
C/ Fuencarral 101, 3.º - 28004 Madrid
www.cdilmadrid.es
info@cdilmadrid.es
Tel. 914 471 400 - Fax. 914 479 056
PVP: 3,00 euros

Depósito legal: M.10752-1974
Issn: 1135-4267 b.b (Madrid)

EDITORIAL

Las Matemáticas de comienzo del siglo XXI 1

ESPECIAL LOMCE

Las Matemáticas en la LOMCE, por David Usero 3

El currículo en la LOMCE: ¿es, de verdad, un currículo?,
por Felipe José de Vicente (ANCABA) 6

EXPOSICIONES

La recuperación de El Greco, por Rafael García alonso 8

LENGUAS EXTRANJERAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

El uso del videojuego en la asignatura de Inglés 10

APUNTES DE PEDAGOGÍA

La evaluación didáctica 13

ASESORÍA JURÍDICA

¿Por qué el líquido a percibir de su nómina se ha reducido? 29

ENTREVISTA

El Marcapáginas, la radio que da voz a la cultura 30

EFEMÉRIDES

Claudio Abbado, por Pilar Lago 32

VENTAJAS DE ESTAR COLEGIADO

Los Colegios Profesionales: sentido de pertenencia 34

UNIVERSIDAD DE LOS MAYORES

Relación de actividades complementarias 37

NOTICIAS COLEGIALES

..... 38

LIBROS

..... 39

DESTACAMOS

¡Viva la muerte! De Rafael Muñoz y Elena Núñez 40

El Boletín es independiente en su línea de pensamiento y no acepta necesariamente como suyas las ideas vertidas en los trabajos firmados.

LAS MATEMÁTICAS DE COMIENZO DEL SIGLO XXI

*Lo que sabemos es una gota de agua;
lo que ignoramos es el océano.*

Isaac Newton

Todos hemos sido aprendices de las Matemáticas en nuestra etapa escolar. Algunos han disfrutado con ellas; otros, al contrario, han sufrido. En todo caso, es una realidad comprobar en los adultos cómo influyeron las vivencias con el profesor de Matemáticas de su infancia y adolescencia y la percepción de su aprendizaje. Las Matemáticas no dejan indiferente a nadie. Algunas personas admiten, sin ningún pudor, que no se les dan bien, que nunca se les han dado bien y que nunca se les darán bien.

El aprendizaje y el rendimiento de un estudiante en Matemáticas se puede comparar con el de un deportista en un determinado deporte. Cada uno sigue su camino en el aprendizaje: unos tienen más capacidades, se sienten más atraídos; sin embargo, otros se frustran y abandonan porque no alcanzan los listones establecidos.

En general, las buenas explicaciones proceden de personas que se dan cuenta de que los que aprenden deben construir conocimiento en lugar de limitarse a absorberlo. Enseñar es, sobre todo, «atraer la atención y mantenerla». Por tanto, no basta con generar interés por la materia; hay que captar y mantener la atención del estudiante en cada una de las clases. De ahí que sea necesario formarse e informarse sobre lo que rodea a las Matemáticas, porque es necesario saber responder a una pregunta simple y repetitiva que realizan los estudiantes, y no solo ellos: ¿para qué sirven las Matemáticas?

En la sociedad en su conjunto, existe una creencia equivocada acerca de lo que son las Matemáticas y los matemáticos. Desde este editorial se pretende contribuir a divulgar algunos aspectos menos conocidos, y animar al profesorado a que transmita a sus estudiantes esta realidad. Hace unos cuantos años, la mayoría de los licenciados en Ciencias Matemáticas se dedicaban a la enseñanza en sus diversos niveles educativos. Pero en este comienzo del siglo XXI solo un porcentaje muy reducido de los graduados en el ámbito de las Matemáticas se dedica a la docencia. De hecho, en los últimos años no ha habido un número suficiente de matemáticos para cubrir los puestos de trabajo en la docencia, tanto en centros públicos como privados.

Todo ello es así porque, además de la enseñanza y la investigación, las salidas profesionales de estos graduados abarcan campos tan diversos como la informática, la consultoría, la banca, las finanzas, la astronomía, las telecomunicaciones, la industria, los estudios de mercado, el control de calidad de procesos industriales, la planificación de experimentos clínicos, etc., etc.

Por otra parte, no es muy conocido que, en la actualidad, por ejemplo, en la Facultad de Matemáticas de la Universidad Complutense se imparten los grados en Matemáticas, en Matemáticas y Estadística, y en Ingeniería Matemática, además de los dobles grados en Ingeniería Informática y Matemáticas, y en Matemáticas y Física. Es decir, cinco grados. Sí, existe el Graduado en Ingeniería Matemática.

Continúa en pág. siguiente

Viene de pág. anterior

Todos debemos mantener despierta nuestra curiosidad por aprender y por comprender mejor el mundo que nos rodea. Evidentemente, no estamos en la época renacentista, en la que la sabiduría multidisciplinar de muchos de sus personajes nos apabulla; pero es bien cierto que las tecnologías nos asedian, controlándonos, observándonos, haciéndonos pensar que somos los mejores, entremezclando realidad con ficción; y ello requiere que cada uno de nosotros, independiente de su formación, científica o no, indague qué hay detrás de cada uno de los utensilios tecnológicos. Y detrás de ellos hay «muchas Matemáticas». Podemos afirmar, sin pecar de exagerados, que las Matemáticas están por todas partes, que contribuyen de manera fundamental al desarrollo de las nuevas tecnologías. Por tanto, es innegable que cada vez son más necesarios los profesionales de las Matemáticas. Y, sin embargo, se da la paradoja de que, en algunas ingenierías y en arquitectura, la formación en Matemáticas es insuficiente.

Las Matemáticas están presentes en los medios de comunicación; como, por ejemplo, con algunos desafíos matemáticos que ha propuesto el diario El País, en colaboración con la Real Sociedad Matemática Española; o con la emisión de un programa semanal de radio en Onda Vasca, coordinado por Enrique Zuazua. Por otra parte, no deja indiferente la referencia a las Matemáticas en diversos capítulos de la serie televisiva «Los Simpson», algunos de cuyos guionistas son matemáticos.

Esquemas de cifrado, firma digital o autenticación son términos técnicos de las olvidadizas y múltiples contraseñas que utilizamos diariamente y que aparecen en la Criptografía, ciencia que se ocupa del diseño de herramientas y esquemas para la gestión, transmisión y almacenamiento de información con ciertas garantías de seguridad. Pero es que la matemática discreta, la teoría de números, la geometría algebraica, el álgebra lineal, la teoría de operadores... están involucradas en la Criptografía.

Es verdad que la matemática aplicada vive un momento dulce; pero nunca se debe prescindir del rigor y formalismo que proporciona la matemática pura. Ambas conforman un cuerpo de conocimiento difícilmente separable.

¿Qué características «especiales» debe tener un profesor de Matemáticas? ¿Qué tipo de matemáticas se debe enseñar? ¿Cómo se deben enseñar? Estas y otras muchas preguntas se plantean los profesores de Matemáticas –sean o no matemáticos–, que intentan responder en este comienzo de siglo XXI, en el que hemos comprobado que todo aquello que era sólido y estable es ahora frágil y cambiante. Pero es la época que nos ha tocado vivir, y los profesores más jóvenes han de ser conscientes de que el aprendizaje permanente les va a acompañar a lo largo de toda la vida. En un artículo sobre el tratamiento de las Matemáticas en la LOMCE –que figura en este Boletín– se analiza con más detalle su encaje en Secundaria Obligatoria y en Bachillerato.

Se puede utilizar el símil de un restaurante, con cocineros (profesores) y comensales o clientes (estudiantes). Los profesores son cocineros que pueden y deben agradar a los clientes (estudiantes). Es más: se podría decir que la sociedad así lo exige. Como profesionales de la enseñanza, si uno quiere sentirse reconfortado en su trabajo, debe tender a hacerlo cada vez mejor. Además, para cocinar platos de nueva creación hay que interesarse por conocer otros ingredientes, probarlos, experimentar con ellos y, si funcionan, cocinar esos nuevos platos. No hay recetas únicas.

Albert Einstein afirmaba, en los años 30 del siglo pasado, que «no pretendamos que las cosas cambien, si siempre hacemos lo mismo». Hay excelentes profesores que dejan cada día una huella imborrable en sus estudiantes. Ahora bien, un buen profesor de Matemáticas exige la combinación de vocación y formación. Porque solo se puede transmitir motivación e ilusión si se está motivado e ilusionado.

Matemáticas en la LOMCE

David Usero Mainer

CC. San Juan Bosco (Torrejón de Ardoz)

Dpto. de Matemática Aplicada. Universidad Complutense de Madrid

Matemática es una palabra que deriva del griego antiguo y significa *conocimiento*. Tal vez por ese motivo, las Matemáticas resultan esenciales en cualquier sistema educativo que pretenda transmitir dicho conocimiento, y quizás por ello sea una de las asignaturas clave para cualquier ley de educación.

Por otra parte, constituyen un lenguaje que permite describir la naturaleza y por tanto, aprender a leer y escribir en semejante idioma es la base fundamental para que el alumno adquiera las competencias necesarias en otros ámbitos del conocimiento, como el científico y el humano.

Esto ha hecho que, al menos en cuanto a contenidos, la asignatura no se haya visto influenciada por el régimen político de cada momento, si bien ha sufrido variaciones que tienen que ver con las diferentes orientaciones pedagógicas dominantes en cada momento. Como muestra nos sirven las «*new mathematics*» con su teoría de conjuntos, y que todos los que de una forma u otra pasamos por ellas, todavía recordamos.

Sin embargo, en España no estamos muy sobrados de dichos conocimientos. Al menos, y según se recoge en los resultados de las pruebas de diagnóstico realizadas por la OCDE, las famosas PISA y PIAAC, los españoles se sitúan en un nivel de competencias matemáticas por debajo de la media de los países de la OCDE. Y aunque los resultados

se pueden matizar, y un estudio en profundidad de los mismos cambia mucho las conclusiones apriorísticas, no cabe duda de que existe un problema con la cantidad de conocimientos realmente adquiridos y usados cotidianamente por los españoles. Otros dos problemas que se ponen de manifiesto en los resultados de estas pruebas son el escaso número de escolares excelentes y la baja cantidad de estudiantes que consiguen finalizar la secundaria post-obligatoria. Una sociedad moderna no puede permitirse el alto grado de «*anumerismo*».

Por ese motivo, y con el objetivo de poner en práctica planes capaces de paliar tal situación, diversas instituciones educativas están proponiendo medidas con mayor o menor tino. En nuestro caso, la Comunidad de Madrid puso en práctica hace varios años experiencias que ahora se han visto implementadas en la LOMCE.

Más allá de la polémica creada por la ley, por el nulo consenso que ha tenido, o por algunas posiciones ideológicas de la misma, algunos de los cambios introducidos nos resultan familiares. Todos nos hemos enfrentado a las pruebas LEA (Lectura, Escritura y Aritmética) o CDI (Conocimientos y Destrezas Indispensables) en Primaria y Secundaria Obligatoria. También es posible desarrollar un Plan de Estudios propio en nuestro centro, posibilidad que se recoge en la orden 2774/2011 de la Consejería de Educación y

Empleo de la Comunidad de Madrid. Por eso no me ha resultado novedoso que ambas vías se implementen ahora en todo el territorio español.

En el actual enfoque, la enseñanza de las Matemáticas se orienta desde un punto de vista formativo y vehicular. Según se cita en el Proyecto de Real Decreto que establecerá el currículo básico de la Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato:

«Las Matemáticas tienen un carácter instrumental como base para el progreso en la adquisición de contenidos de otras disciplinas.[...] Las Matemáticas también contribuyen a la formación intelectual de los alumnos, lo que les permitirá desenvolverse mejor tanto en el ámbito personal como social.»

También se le añade una dimensión necesaria hoy en día, en un mundo en el que estamos rodeados de datos:

«La enseñanza de esta materia no debe desvincularse de su aplicación a la interpretación de los fenómenos sociales, por lo que además de centrarse en la adquisición del conocimiento de los contenidos de matemáticas y sus procedimientos de cálculo, análisis, medida y estimación debe dirigirse hacia la adquisición de la habilidad de interpre-

tar datos, seleccionar los elementos fundamentales, analizarlos, obtener conclusiones razonables y argumentar de forma rigurosa.»

Por una parte, se entiende que las Matemáticas contribuyen a la formación intelectual de los alumnos por su carácter altamente abstracto y, por otra, se las necesita por su utilidad, tanto el ámbito de otras ciencias, como por su capacidad para analizar e interpretar los fenómenos que nos rodean en un mundo extenso y globalizado.

En los ciclos educativos

En la etapa de Educación Primaria, la LOMCE modifica bastantes aspectos, desde la organización por cursos en lugar de los actuales ciclos, la separación de las Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, o la elección entre Religión y Valores Sociales y Cívicos, de la que ya se habló en el anterior Boletín de febrero. También incluye dos «Evaluaciones Individualizadas», una en el tercer curso y otra al finalizar la etapa. El resultado de la evaluación se expresará en niveles.

La asignatura de Matemáticas forma parte de las asignaturas troncales que, según marca la Ley, ocuparán un mínimo del 50% del horario; aunque serán las Comunidades Autónomas y los centros educativos quienes se encarguen de fijar el cómputo final. Recientemente, la Consejera de Educación de la Comunidad de Madrid informó en una rueda de prensa que, de acuerdo con la LOMCE, el año que viene los alumnos de Primaria tendrían cinco horas semanales de Matemáticas.

En cuanto al currículo, todavía se encuentra en la fase inicial, pero la principal novedad es la inclusión en todos los cursos de todos los niveles educativos, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, de un bloque de carácter transversal titu-

lado «Procesos, métodos y actitudes en matemáticas». Según se lee en el proyecto de currículo:

«El bloque de «procesos, métodos y actitudes en matemáticas» es un bloque común a los dos cursos y transversal. Debe desarrollarse simultáneamente al resto de bloques de contenido y es el eje fundamental de la asignatura. Se articula sobre procesos básicos e imprescindibles en el quehacer matemático: la resolución de problemas, proyectos de investigación matemática, la matematización y modelización, las actitudes adecuadas para desarrollar el trabajo científico y la utilización de medios tecnológicos.»

La Educación Secundaria también sufre una reordenación de los ciclos. El primer ciclo constará de tres cursos escolares y el segundo ciclo de uno. Este último curso se orienta desde un punto de vista eminentemente propedéutico.

En los dos primeros cursos del primer ciclo, la asignatura de Matemáticas es una de las asignaturas troncales. En el tercer curso, el último del ciclo, se separa en dos «materias de opción». El alumno deberá elegir entre «Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas» o «Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas». La primera opción está pensada para aquellos alumnos que deseen seguir estudiando Bachillerato, mientras que la segunda está diseñada para los que deseen estudiar Formación Profesional de Grado Medio. Esta elección no es vinculante de ningún modo, y permite a los alumnos cambiar de opción en el cuarto curso.

Si bien los nombres utilizados resultan bastante largos, evitarán la confusión actual con las Matemáticas A o B del cuarto curso de ESO.

Todos los años, algunos profesores nos vemos en la necesidad de explicar a padres y alumnos que no se trata de cursar matemáticas de ciencias o de letras, sino más bien de matemáticas para Bachillerato o para Formación Profesional.

Después de cursar tercero, o en casos excepcionales antes, existe la posibilidad de que el alumno estudie algún ciclo de la nueva Formación Profesional Básica. Tras los dos años del ciclo, si desea seguir estudiando, podrá incorporarse al cuarto curso o hacer otro ciclo de Formación Profesional de Grado Medio.

Los ciclos de Formación Profesional Básica, dentro del bloque de Ciencias Aplicadas, incluyen la asignatura de «Matemáticas Aplicadas al Contexto Personal y de Aprendizaje en un Campo Profesional». Su currículo está todavía por determinar. También existe una asignatura de «Matemáticas Aplicadas» como materia voluntaria dentro de los ciclos formativos de grado medio.

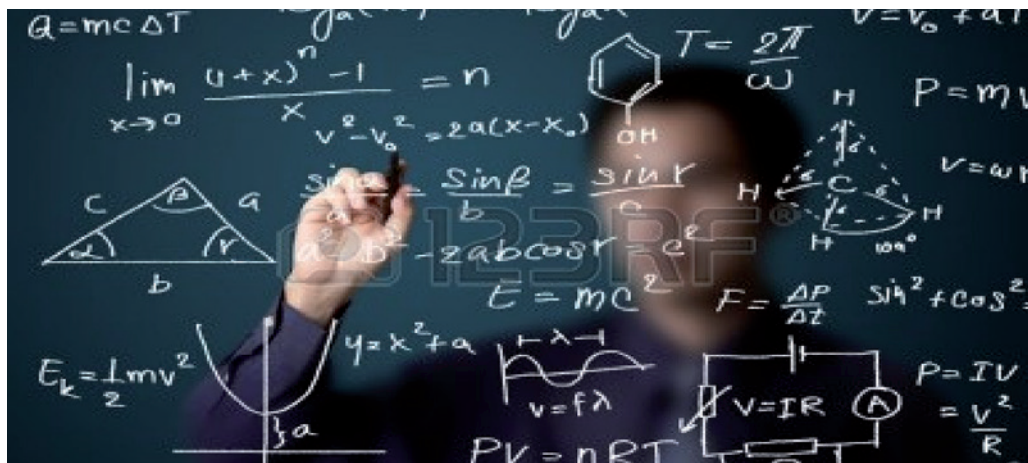
Volviendo a la ESO, el cuarto curso constituye el segundo ciclo. Se articula en dos opciones, la de «Enseñanzas Aplicadas» y la de «Enseñanzas Académicas». El alumno elegirá libremente entre una de las dos opciones con independencia de lo elegido en el tercer curso.

En cada opción hay una asignatura diferente de Matemáticas, que forma parte de las troncales y que son continuación de las del tercer curso. El proyecto de currículo diferencia claramente los contenidos de una y otra opción y es la de enseñanzas académicas la que desarrolla más a fondo los contenidos necesarios para bachillerato, mientras que la de enseñanzas aplicadas afianza más los conceptos básicos necesarios para aplicar en los ciclos de Formación Profesional.

Otra de las importantes novedades que plantea la LOMCE es la «Evaluación Individualizada al final

de la ESO». Los alumnos realizarán una prueba al terminar el cuarto curso en una de las dos opciones, con independencia de la opción cursada. Podrán presentarse aquellos que hayan aprobado todas las materias o tengan suspensas hasta dos materias que no sean, simultáneamente, Lengua y Matemáticas. La superación de esta prueba con una calificación mayor o igual que 5 será obligatoria para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Aquellos que no superen la prueba, pero sí los cursos, recibirán una certificación oficial y podrán presentarse a futuras evaluaciones.

En lo que se refiere al Bachillerato, las modificaciones son menores. Se establecen tres modalidades de Bachillerato, el de Ciencias, el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales y el de Artes. El Bachillerato de Ciencias tiene la asignatura de Matemáticas I y II como troncales. El Bachillerato de Humanidades y CC. SS., como su nombre indica, tendrá dos opciones: una de Humanidades, con la asignatura de «Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales» como troncal; y otra de Ciencias Sociales con el Latín como troncal. En un principio solo se contemplaba el Latín como troncal, dejando las Ma-



temáticas como una optativa más. Pero tras la presión de numerosos profesionales de la educación, economistas, etc., el gobierno rectificó en el último momento, incluyendo las Matemáticas como troncal de opción.

Según el proyecto de Ley, el currículo de las asignaturas de «Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales» no sufre grandes variaciones, como tampoco cambia significativamente el currículo de Matemáticas I. Sin embargo se modifica el currículo de Matemáticas II, que incluye un bloque de Estadística y Probabilidad. Alargar el temario en un curso como segundo de Bachillerato resulta complicado, pero también necesario, ya que los alumnos de Ciencias entran en las

universidades con escasos conocimientos de Estadística, que resultan muy necesarios para desenvolverse con soltura en un laboratorio.

En definitiva la LOMCE, más allá de polémicas, es una Ley que propone soluciones prácticas a las deficiencias que en el ámbito de las Matemáticas, y me atrevería a incluir a las Ciencias, tienen nuestros actuales alumnos. Por el momento, las bases son esperanzadoras, y ahora solo falta que la distribución de la carga lectiva, que debe ser hecha por las diferentes Comunidades, se realice de acuerdo con el sentido común y asigne las horas suficientes como para poder desarrollar en clase los contenidos, de manera que los alumnos mejoren su competencia matemática.

CICLO		ASIGNATURA	CARÁCTER
Educación Primaria		– Matemáticas	Troncales
Educación Secundaria	Primer Ciclo 1.º, 2.º, 3.º	– Matemáticas – Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas (3.º) – Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas (3.º)	Troncales y troncal de opción
	Segundo Ciclo 4.º	– Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas – Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas	Troncal de opción
Formación Profesional Básica		– Matemáticas Aplicadas al Contexto Personal y de Aprendizaje en un Campo Profesional	Bloque de Ciencias Aplicadas
Bachillerato	Ciencias	– Matemáticas I y II	Troncales
	Humanidades y CC.SS.	– Matemáticas Aplicadas a las CC. SS. I y II (Humanidades)	Troncales
	Artes		

El currículo LOMCE, ¿es, de verdad, un currículo?

Felipe-José de Vicente Alguero

Presidente de la Asociación Nacional de Catedráticos de Bachillerato

Consejero Escolar del Estado

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte sacó a información pública, antes de la Navidad de 2013, los proyectos de reales decretos sobre currículos de Primaria, ESO, Bachillerato (todos en un mismo decreto), FP Básica y ciclos formativos. Se presentaron más de mil alegaciones a pesar de lo cual los textos de los proyectos no fueron enmendados y se enviaron al Consejo Escolar del Estado para su preceptivo dictamen que se emitió el día 30 de enero.

Muchas personas e instituciones, entre ellas la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto, hicieron llegar al Ministerio «en el período de información pública», algunas observaciones que no se tuvieron en cuenta. Cuando los proyectos llegaron a la Comisión de Educación formada por el Ministerio y las Comunidades Autónomas, los evidentes defectos de los currículos habían saltado a la prensa, que se hacía eco de ellos.

El primero, de carácter formal, pero no menor, era la suma de los currículos de primaria, ESO y Bachillerato en un solo decreto, de más de mil páginas. A remolque de las críticas, el propio Ministro anunció que se volvería al sistema tradicional de tres decretos. El primero en aprobarse sería el de Primaria, ya que la LOMCE se empieza a aplicar por esta

etapa. Los demás pueden esperar y dar tiempo a ser mejorados, ya que necesitan una buena renovación.

Si pasamos al contenido concreto de los currículos de Primaria, ESO y Bachillerato, salta a la vista de cualquier docente su carácter extremadamente detallista. Este grado de concreción es contradictorio con el propio proyecto (art. 3.2): «Los centros docentes desarrollarán y complementarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía». Parece imposible complementar nada y muy difícil llegar a todo.

Incluso resulta difícil reconocer estos centenares de páginas como un verdadero currículo. Si se revisan los currículos de las dos leyes orgánicas anteriores, veremos sensibles diferencias con el propuesto:

– Currículo ESO de la LOCE:

BOE 3-VII-2003. Cada currículo (secuenciado por cursos) contiene: objetivos (entre 10-12), contenidos y criterios de evaluación (unos 10).

– Currículo ESO de la LOE:

BOE 21-VII-2007. Cada currículo contiene: competencias básicas, objetivos (entre 10-12), contenidos (secuenciado por cursos), criterios de evaluación (entre 8- 10) y unas orientaciones metodológicas no prescriptivas.

Y no digamos si echamos un vistazo a los currículos de otros países, como el inglés o el francés. En ninguno de los dos casos citados se llega al nivel de concreción y dirigismo del proyecto. Un nivel de concreción como en los llamados «estándares de aprendizaje» simplemente sobra, no tiene paralelo en otros currículos y es un grado de detalle que debe estar en manos del profesorado que conoce las necesidades de cada aula. El concepto «estándares de aprendizaje» es extraño a la tradición pedagógica española, e incluso europea y parece importado de currículos latinoamericanos en los que se ha utilizado en sustitución de lo que aquí llamamos «criterios de evaluación». En realidad, sería suficiente con dejar en los currículos las columnas de «contenidos» y «criterios de evaluación». Y en las materias específicas, no se comprende muy bien la eliminación de los contenidos y el mantenimiento de los «estándares de aprendizaje». Si en estas materias se pretende abrir el margen de autonomía, justamente lo que sobra es aquello que más constriñe la autonomía, o sea, los estándares de aprendizaje.

En algunas materias, la lista de «estándares de aprendizaje» es sencillamente delirante. Ante este dirigismo, ¿qué margen le queda al profesorado? Ninguno. Los están-

dares de aprendizaje deben ser concretados por cada profesor en base a los contenidos y criterios de evaluación del currículo.

Valoración

1. Muestra una desconfianza hacia la capacidad pedagógica del profesorado, al que se pretende convertir en un simple aplicador mecánico de unas minuciosas prescripciones.
2. Parte de un modelo ideal de alumno inexistente, al que se le puede exigir unos niveles de aprendizaje en bastantes casos inapropiados al nivel al que van dirigidos. Las aulas son hoy muy heterogéneas y la diversidad de aptitudes del alumnado exige currículos más abiertos que permitan al profesorado atender a esta diversidad.
3. Olvida por completo el concepto de competencias básicas, fundamento actual de todos los currículos europeos y base también para elaborar las pruebas internacionales de conocimientos. Las pruebas externas diseñadas en la LOMCE deben ajustarse a estas competencias básicas que, por supuesto, han de incluir también el dominio de contenidos más académicos.
4. El grado de dirigismo es de tal calibre que puede colisionar con la libertad de cátedra o con la libertad de enseñanza. Un ejemplo es el currículo de las materias troncales «Filosofía» e «Historia de la Filosofía» de Bachillerato. En la primera de las materias, el currículo llega a señalar explícitamente una relación de textos de determinados filósofos para ser comentados en la clase. Independientemente del criterio seguido para la selección, jamás ningún currículo anterior (ni el de la LOGSE, LOCE o

LOE) había llegado a este extremo. Quedaba a la libertad de cada profesor la elección de aquellos textos que le parecían más apropiados.

La Historia de la Filosofía no es un repaso del pensamiento occidental, como era de esperar. Se limita a una selección impuesta de 9 filósofos, elegidos ¿con qué criterio? ¿No sería más acorde con la autonomía de los centros dejar que fueran los profesores quienes eligieran los filósofos a partir de una relación más amplia en donde cupieran más autores? Respecto al programa aún vigente de la LOE se ha eliminado un filósofo de la talla de San Agustín, por ejemplo. En el último bloque se incluye a Haber-

El grado de dirigismo en el proyecto de currículo puede colisionar con la libertad de cátedra

mas ¿Por qué este filósofo y no Heidegger o Popper o Bergson o Hannah Arendt...? Simplemente, por ser del aprecio de los autores del currículo, cuando otros profesores pueden tener otras preferencias.

La Asociación de Catedráticos, en un informe que sirvió de base para las enmiendas que presenté al Consejo Escolar del Estado elaboró un listado de algunos –solo de algunos– de los «estándares de aprendizaje» para ilustrar su detallismo. El diario «El Mundo» publicó un pequeño resumen de esta lista que reproduzco:

En las materias: «Matemáticas», «Geografía e Historia» y «Lengua Española y Literatura», del primer ciclo de la ESO (de 1.º a 3.º), no se diferencia el currículo por cursos.

Esta opción fue la del currículo de la LOGSE, corregido luego en la LOE. Al no distinguir los contenidos por cursos, se llegó a una gran disparidad de materiales didácticos que impide la movilidad de los propios alumnos, incluso entre centros de una misma localidad, dependiendo del libro de texto utilizado. Es decir, un verdadero caos que ahora se va a repetir si no se corrige.

Un ejemplo: la Geografía e Historia, en donde se mezclan contenidos de Geografía y de Historia. Puede haber materiales (y de hecho los hubo durante la LOGSE) que prefieran mezclar contenidos de Geografía e Historia en todos los cursos; otros que prefieran concentrar la Geografía en un solo curso; otros que distribuyan los contenidos de una u otra materia de forma dispar... Puede haber también materiales que distribuyan la Historia en los tres primeros cursos: Antigua en 1.º, Medieval en 2.º y Moderna en 3.º, mientras que otros (p.ej. con el currículo LOE) que concentren la Historia en 1.º y 2.º mientras que el 3.º curso sea solo Geografía.

Por último, llama la atención la falta de coordinación. Por ejemplo: entre los de las materias de vía de 4.º de la ESO y 1.º de Bachillerato. Mientras las materias «Economía», «Biología y Geología» y «Física y Química» se conciben de forma complementaria (las de 1.º son continuación de 4.º), el Latín de 1.º es una repetición un poco ampliada del de 4.º.

El Consejo Escolar del Estado, en su dictamen (al cierre de este número), acordó pedir al Ministerio la división del decreto en otros tres, con la esperanza de poder estudiar con más detalle los de ESO y Bachillerato. Se aprobaron también otras recomendaciones, como revisar los currículos de Filosofía y Latín o secuenciar por cursos los de las materias que no lo hacen. Como el dictamen es meramente consultivo, ya veremos el caso que hará el Ministerio.

La recuperación de El Greco

Rafael García Alonso

UCM e IES Isabel la Católica (Madrid)

La expresión «fortuna crítica» alude a las oscilaciones en la valoración que, a lo largo del tiempo, experimenta una obra artística concreta, un autor o un movimiento. A menudo, es oscilante, va y viene dependiendo no exclusivamente de los méritos intrínsecos que puedan ser discutidos, sino también del apoyo institucional con el que se cuente, el cual puede deberse a motivaciones no solo ligadas a aquello que se juzga.

Cabría preguntarse, a tal respecto, por qué la figura de Domenikos Theotokópoulos, conocido como El Greco (1541-1614), parece especialmente destinada a que su aprecio haya ido alterándose a lo largo del tiempo: discutido en el suyo, relegado durante tres siglos más tarde

y recuperado desde finales del siglo XIX por movimientos vanguardistas de distinto signo, aunque con especial querencia por el Expresionismo. Las efemérides, en general, y la sonoridad extrema de los centenarios en particular, constituyen ocasiones para someter a la prueba del tiempo al pintor mencionado y al movimiento estilístico, el Manierismo, en el que puede encuadrarse fundamentalmente su labor; con el riesgo de que el inevitable transcurrir temporal vuelva, tras la celebración, a ocultar del interés colectivo por el pintor y su obra. Podemos confiar, sin embargo, en que el esfuerzo académico en su estudio y el institucional en su promoción consoliden como indiscutible al pintor cretense que se afincó en Toledo.

DATOS DE INTERÉS

Fundación El Greco 2014

www.elgreco2014.com

Un video de la Fundación El Greco 2014, coordinadora de la conmemoración, manifiesta, además, que el cuarto centenario de la muerte del pintor aspira a promocionar una cuádruple realidad: el autor de *El entierro del conde Orgaz*, la ciudad de Toledo, la «marca» Castilla-La Mancha, y la «marca» España. Dicho de otra manera, se trata de hacer de todas ellas un foco cultural capaz de atraer al visitante, con las consecuencias económicas, culturales y simbólicas que cabe dearse de esos esfuerzos a los que nos referimos con la expresión «poner en el mapa» lugares a menudo etiquetados injustamente.

Una programación ambiciosa

El esfuerzo para conseguir tal proyección ha dado lugar a una programación que se extiende a lo largo de todo el año a través de exposiciones, ciclos de conferencias y acontecimientos. Su inicio espectacular se produjo el 18 de enero con un concierto de campanas ideado por el músico valenciano Llorenç Barber, en el que se ponían de manifiesto dos de los rasgos más destacados de la obra del pintor: el movimiento y el fuego. Barber puso en jaque aquella tarde la ciudad invitando al público, durante cincuenta minutos, a moverse de un lugar a otro para disfrutar del calei-

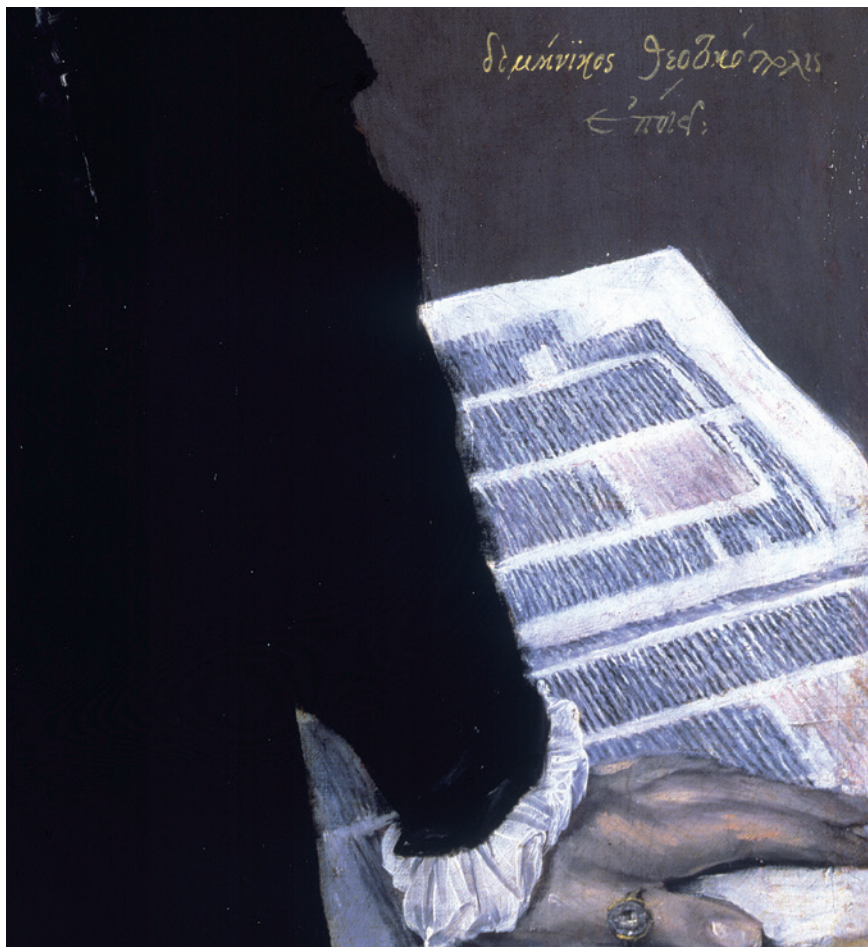


Laocoonte. El Greco. Óleo sobre lienzo, 137,5 x 172,5 cm; h. 1608-1614
Washington, D.C., National Gallery of Art. Samuel H. Kress Collection. 1946.18.1

doscopio de resonancias acústicas ofrecidas desde distintos lugares y para contemplar finalmente un espectáculo pirotécnico.

Tras este inicio, el resto de la programación no se reduce al momento histórico en que vivió El Greco, sino que invita a transitar en el tiempo. *De febrero a junio*, una exposición fotográfica, muestra la Toledo contemporánea desde el punto de vista de destacados especialistas. *De marzo a junio*, y comisariada por el experto catedrático Fernando Marías, se reunirá en varios espacios de la ciudad la mayor exposición de la historia con obras procedentes de 29 ciudades de mundo. Se paga así una deuda con El Greco que recuerda los abundantes pleitos que el pintor afrontó en vida para conseguir el reconocimiento de la calidad, no solo de su trabajo, sino del carácter intelectual de la pintura. En convergencia con esa ambición, *La biblioteca de El Greco*, –de marzo a junio– permitirá en el Museo de El Prado reafirmar cómo las deformaciones y alargamiento frecuentes en su obra no son ajenas a las polémicas estéticas de su momento, como la referente a la importancia del dibujo y el color. Ni tampoco al punto de vista de tratadistas como Giorgio Vasari, que en 1550, en su obra *Vida de los más grandes arquitectos, pintores y escultores* había defendido que la pintura y la escultura eran mejores si se realizaban con rapidez bajo el impulso del «furor poético». De esa manera, el tratadista italiano, promotor del Manierismo, desvinculaba el arte de la ciencia –tal como el clasicismo renacentista había reivindicado a tales artes como liberales–, las liberaba del servilismo con el que podía considerarse la representación mimética de la realidad y las abría a la representación de la interioridad y de la espiritualidad.

A este respecto, cabe recomendar la lectura de la interpretación



Atribuido a **Rodrigo de la Fuente (?)** El Greco . Óleo sobre lienzo, 96 x 82,3 cm; h. 1582-1585. Madrid, Museo Nacional del Prado

que, en 1939, hizo Gregorio Marañón de la obra de El Greco en un capítulo de su *Elogio y nostalgia de Toledo*. El intelectual español narraba allí cómo Julio Clovio, contemporáneo de Theotokópoulos en Venecia, le había encontrado en una ocasión en un lugar cerrado en vez de disfrutar de la ciudad inundada por la luz. «Mi luz está dentro de mí», había contestado El Greco. La luz del día turbaba, comentaba Clovio, su luz interior. Tal planteamiento sintoniza con cualquier corriente expresionista. El influjo de la pintura de El Greco sobre la moderna será objeto de análisis desde ju-

nio a octubre en el Museo de El Prado. Entre abril y noviembre –y sucesivamente en Valladolid y Madrid– podremos aproximarnos a la huella que el pintor afincado en Toledo ejerce sobre artistas contemporáneos. Finalmente, de septiembre a diciembre –y también en Toledo– se pondrá de manifiesto cómo la espiritualidad de la pintura de El Greco no estaba reñida con su afán por rentabilizar su obra y de qué manera el éxito obtenido en esta hermosa ciudad le permitió contar con un taller en el que, bajo su dirección, su trabajo satisfacía a una amplia clientela.

Fe de erratas:

En el número de noviembre de 2013, y en el artículo *Las distancias de Velázquez*, hay dos errores.

- Se atribuyó a Velázquez la obra *Carlos II. Como gran maestre de la Orden del Toison de Oro* de Juan Carreño de Miranda (1677).
- El cuadro que representa a una joven es *La infanta María Teresa*, de Diego Velázquez (1653) del Metropolitan Museum de Nueva York.

«Uso el videojuego para enseñar inglés»

La tecnología siempre nos sorprende. Vivimos tiempos de grandes cambios, en un mundo en el que los niños y los adolescentes manejan los ordenadores y los móviles mejor que los adultos. Ellos han nacido en un espacio digital que también llega a la escuela. Kyle Mawer es profesor en el British Council, en donde imparte clase a grupos de alumnos de muy diferentes edades. Pero lo hace de una forma muy particular: con los videojuegos como protagonistas.

Kyle Mawer es coautor (junto a Nik Peachey) de libro *Web.2.0 herramientas para profesores*, un trabajo galardonado con el *Council Innovations award* (ElTon) y con el *Innovations award for excellence in course innovations*, del British Council. Con él, los autores intentan ayudar a los profesores, en este caso los de inglés, a utilizar las nuevas tecnologías. Y a romper los miedos y las barreras que, a veces, se tienen ante determinados ma-

teriales, especialmente los más novedosos. Sin embargo Mawer apuesta por las TIC y las aplica en sus clases de una forma muy particular.

¿Es optimista respecto al uso didáctico de las nuevas tecnologías?

Soy optimista; la tecnología es una herramienta que se puede utilizar bien o mal. La llamada brecha generacional existirá siempre, en mayor o menor grado, porque cada vez que nace y crece una nueva generación se va encontrando con maneras mejores y más novedosas de aprender, recursos de los que la generación anterior no disponía. Si pudiéramos tener delante un mapa del mundo de hace unos 10 años y uno actual, veríamos cómo ha crecido el uso de los móviles, por ejemplo. Ha sido un crecimiento masivo, y eso tiene que ser bueno.

¿Y no hay que tomar precauciones?

Las herramientas tecnológicas son útiles, pero siempre es bueno

mantener un poco de miedo, de reservas ante todo esto, porque nos hace estar alertas. Si somos conscientes de que el uso de la tecnología puede tener consecuencias negativas, nos esforzaremos más en utilizarlas bien.

¿Diría sí al uso del móviles en el aula?

Creo que nuestro papel como profesores es actuar con responsabilidad y supervisar y controlar su uso. No es normal que el teléfono se use para ligar con una chica en clase, pero existen opciones para que los estudiantes se diviertan en clase y, de paso, aprendan. Eso sí, hay que hacerlo en un ambiente planificado, bien organizado y controlado. Silenciamos el móvil y guardémoslo en la mochila... En principio, creo que ese es el modelo de referencia, pero siempre podemos dar la vuelta al tema y usarlo de forma didáctica.

Digital play

En su libro *Digital Play: Computer Games and Languages Aims* estudia el juego como instrumento de aprendizaje y apuesta por lo más lúdico de la enseñanza.

Lo mejor de jugar es que se tiene información inmediata sobre lo bien o no tan bien que lo estás ha-



Kyle Mawer es profesor en el British Council

Mawer apuesta por la parte más lúdica del aprendizaje

ciendo. Con los exámenes, los estudiantes tienen que estudiar, realizarlos después y, por último, esperar para averiguar qué tal lo ha hecho. Es un proceso muy estresante y, en definitiva, representan más una prueba que una experiencia de aprendizaje. Me pregunto por el énfasis que se pone en el papel de los exámenes actualmente. ¿Escribimos las mismas cosas y de la misma forma en la vida real que en los exámenes? Incluso las pruebas en la que hace falta usar la memoria se pueden enfocar como un juego y hacerlas divertidas.

¿Qué oportunidades ofrecen los videojuegos?

Hay muchos métodos para enseñar inglés con los videojuegos, y muchos tipos de videojuegos. Lo importante es que presentemos una historia que no esté conectada directamente con el idioma que vamos a aprender, pero que nos sirve para comunicarnos, para proceder a la acción, para interactuar con los compañeros. Despertemos su interés por empezar... Y cuando estén «enganchados a las historia» se encontrarán con que no saben cómo avanzar; entonces llega el momento de recurrir a la instrucción, en inglés, de pedir ayuda a los compañeros, en inglés, o de acudir al profesor, para resolver el problema y pasar a la fase siguiente. Al usar el videojuego tenemos un instrumento para estimular el aprendizaje en un contexto que les gusta y los motiva.

¿Es una metodología que todo el mundo acepta? Me refiero a los padres, por ejemplo.

Reconozco que he tenido que explicar a algunos padres lo que hacíamos en clase. Si el niño llega a casa y le preguntan que qué ha hecho en clase, y el hijo responde que jugar a un videojuego, comprenderá que no es muy ortodoxo. Despierta sospechas. Mi respuesta es



El profesor estimula el aprendizaje y el videojuego es un instrumento para conseguirlo

En el caso del inglés el profesor es el experto en el idioma y los alumnos dominan el juego

convocarlos, hablar con ellos y explicarles que uso el videojuego como un recurso más del aula.

¿Cree que la educación ha de hacer felices a los niños?

Los niños son por sí mismos casi siempre felices. Usar un videojuego en clase no les hace más felices, pero sí consigue que estén más atentos y motivados. A pesar de todo, creo que sí, que una de las funciones del aprendizaje es conseguir que nuestros niños sean felices, desde luego.

¿Y el papel del profesor?

El profesor marca las normas y lo hará siempre. En el caso del inglés, el profesor es el experto en el idioma y está ahí para canalizar y dirigir, unas veces con más protagonismo y otras con menos. Hay momentos en que se convierte en un simple diccionario; otras en un conductor del camión que lleva a los alumnos; y a veces en un actor capaz de transformarse en cada situación. El docente

es como un actor de Hollywood, que ha de hacer un papel diferente en cada película. Y para eso ha de prepararse constantemente.

Está claro que hay que cambiar algunas metodologías; pero dígame por dónde hay que empezar.

Poco a poco, y escuchando a profesores que son expertos en tecnología. De esta manera pueden ayudar a sus colegas con entusiasmo. Tenemos que tratar de interesarnos por lo que a nuestros alumnos les interesa; generar y mantener con ellos una conversación real, estar abiertos a la posibilidad de que sean ellos los que nos enseñen algo. Tenemos que recordar que la clase es el momento perfecto para que podamos comunicarnos con ellos en inglés y con cientos de temas ¿No es una gran oportunidad?

Aurora Campuzano

Los videojuegos en la escuela: una necesidad aplazada

Begoña Gros Salvat

Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Barcelona)

Desde el punto de vista intelectual, la complejidad de la mayor parte de los juegos de ordenador actuales permite desarrollar no sólo aspectos motrices sino, sobre todo, procedimientos tales como las habilidades para la resolución de problemas, la toma de decisiones, la búsqueda de información, la organización, etc. Desde el punto de vista afectivo, los juegos ejercen una importante motivación y pueden utilizarse para el trabajo de aspectos relativos a la autoestima.

Además de los juegos de ordenador, recientemente la industria multimedia ha empezado a diseñar los denominados juegos educativos. ¿Qué diferencia hay entre unos y otros? Una primera respuesta es bastante obvia, la intencionalidad. Efectivamente, en los videojuegos la intención es entretener, divertir. Los juegos educativos se diseñan para que el niño aprenda. No se trata de «perder» el tiempo jugando, hay que aprender algo durante el juego. Esta diferencia, en cuanto a intención, encierra unas consecuencias importantes. Los juegos educativos están pensados para ser

utilizados en las escuelas o para que los compren los padres.

Los juegos educativos se presentan en este momento como una alternativa a los videojuegos. Incluso existe una colección de juegos en cuya carátula dice: «la alternativa inteligente a los videojuegos». Pues bien, en mi opinión, esta alternativa no resulta tan «inteligente», ya que, a menudo, tras el diseño de un juego multimedia educativo se esconde un diseño instructivo muy poco elaborado y fundamentado en principios de enseñanza-aprendizaje puramente conductual.

Los videojuegos son la puerta de entrada de la mayoría de los niños y adolescentes al mundo de la informática. En este sentido, considero que esta puerta de entrada debe ser explotada por los educadores por diversas razones. En primer lugar, se trata de materiales que resultan muy conocidos por los estudiantes. Realizando una buena selección, estos programas nos permiten trabajar con contenidos curriculares, con procedimientos diversos y, además, incidir en aspectos relativos a los valores que

**Los videojuegos
deben ser más
explotados
por los educadores**

los propios videojuegos encierran. Ayudar a que los niños se den cuenta de los diferentes contenidos que podemos encontrar en los videojuegos es una buena forma de adquirir criterios de selección, más críticos de los que actualmente se tienen que son prácticamente nulos.

El uso de los videojuegos como un material informático más en la escuela supone una aproximación por parte del profesorado, que hasta el momento no ha visto la potencialidad de este producto o simplemente, lo considera complejo. En este sentido, el profesorado que utiliza videojuegos debe replantearse su propio papel dentro del aula ya que, en muchos casos, se le escapará el control del videojuego en sí mismo y no es extraño que los estudiantes estén mucho más capacitados que los profesores en el dominio técnico del programa. Por ello, su incidencia no está en el juego sino en su uso, su análisis y utilización para adquirir unos objetivos educativos concretos.

Ventajas

Permiten aprender diferentes tipos de habilidades y estrategias.

Ayudan a dinamizar las relaciones entre los niños del grupo, no sólo desde el punto de vista de la socialización sino también en la propia dinámica de aprendizaje.

Permiten introducir el análisis de valores y conductas a partir de la reflexión de los contenidos de los propios juegos.

(PUBLICADO EN LA WEB DE LA UNIR)



Apuntes de P EDAGOGÍA

La evaluación didáctica

Presentación

La evaluación didáctica suele ser objeto de reduccionismo y de prejuicio, cuando es exactamente lo contrario: un proceso de conciencia para la mejora. Ambas inercias coadyuvan a que normalmente se comprenda mal. La evaluación forma parte de la enseñanza, y una comprensión profunda de ella puede enriquecerla. En este monográfico nos aproximamos a algunos aspectos de su conocimiento con la pretensión de mejorar la enseñanza y contribuir mejor a la formación de los alumnos en el marco de una educación inclusiva.

Agustín de la Herrán (Coordinador)

Autores del monográfico

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN

Universidad Autónoma de Madrid

BEATRIZ NÚÑEZ

Universidad de Burgos

SANDRA RUIZ AMBIT

Orientadora de la Fundación PRODIS

JOAQUÍN PAREDES

Universidad Autónoma de Madrid

PABLO RODRÍGUEZ HERRERO

Orientador de la Fundación PRODIS

Una aproximación conceptual a la evaluación didáctica

Agustín de la Herrán Gascón
Universidad Autónoma de Madrid

La evaluación en didáctica debería ser natural, espontánea. De hecho, la vida es evaluativa. La evaluación continua es una característica de los seres vivos. Todos sus cambios son evaluativos, se fundamentan en la evaluación. El ser humano no es una excepción. La razón humana es a la vez egocéntrica, consciente, «dudosa», creativa o cooperativa, y también evaluativa. Su acción no puede sustraerse a la evaluación. Se nutre de ella, que es la antesala y acompañamiento de conocimientos o significados sociales y personales. Cada sentimiento, cada palabra incorporan la evaluación como factor. Pensar es evaluar y el conocimiento es evaluativo.

La evaluación es, además, una cualidad de cualquier profesión desempeñada con responsabilidad; es decir, desde conocimiento técnico, la consideración del otro y la eficacia como justificación. En la profesión docente la evaluación se apoya esencialmente en la propia formación pedagógica y el respeto didáctico. Por eso tiene poco sentido identificar «evaluación» con dos automatismos: aquello de «primero se enseña y luego se evalúa» o con la «evaluación del aprendizaje» en primera instancia. Porque, por un lado, la evaluación no se puede separar de la enseñanza (planificación y desarrollo), de la in-



vestigación, de la propia (personal e institucional) renovación pedagógica, del aprendizaje formativo y de la formación. Y por otro, porque en la comunicación didáctica es un hecho que el docente se muestra, se enseña a sí mismo y suele predominar sobre lo que quiere enseñar; por tanto, la evaluación ha de comenzar en quien enseña y la enseñanza que desarrolla, y desde ella extenderse a todo lo relacionado con ella, incluidos los aprendizajes del alumno, del propio docente y la formación de todos. Por ello, evaluar es analizar para mejorar. Se mejora coherentemente –siguiendo a Confucio– si uno se ocupa primero de sí mismo y de lo que uno mismo hace; solo entonces está en buenas condiciones de evaluar lo demás. Análogamente, la práctica de la medicina comienza en quien cura y sin médicos o enfermeros no hay mejoría. El huevo (de pez o de reptil) siempre fue anterior a la gallina.

La práctica de la evaluación didáctica es un ejercicio de humildad. Su inicio es una situación de conciencia de desconocimiento relativo y un anhelo de conocimiento basado en datos. Es una experiencia de visión que requiere ser testigo y distanciarse –un distanciamiento empático– de lo observado –incluido uno mismo– para tomar decisiones fundadas. Pero la conciencia no es suficiente, ni en este contexto ni en ninguno. Debe ser seguida de comportamiento fundamentado, coherente y flexible. En este contexto, esa práctica está presidida por la generosidad. Por eso evaluar en Didáctica se opone a simplificar, a valorar con impulsividad, a la tentación egocéntrica de identificar la evaluación con calificación, a hacer *bypass* con los propios errores, cuya conciencia no se ha incluido como epicentro de la propia formación aplicada, etc.

La práctica de la evaluación requiere conocimiento técnico, respeto didáctico y dedicación, y se asienta en la voluntad y la profesionalidad. Tiene mucho que ver con la evolución del conocimiento didáctico y el propio desarrollo profesional y personal. Pudiera considerarse la actuación clave para ellos, sin la cual no podrían darse. De hecho, el cómo se comprende y desarrolla dice mucho del docente y es representativo de su desempeño. Lo ha dicho Santos Guerra (2003), en su séptimo principio: «Dime cómo haces la evaluación y te diré qué tipo de profesional (e incluso, de persona) eres» (p. 19). De un modo más general, evaluación es evolución porque desemboca en mayor complejidad de conciencia sobre lo que ocurre, y la complejidad del conocimiento es la unidad de medida de la posible evolución humana (filogenética, social, institucional, circunstancial, de equipos, personal...).

No se puede evaluar bien sin conocimiento suficiente de lo que se enseña y su didáctica. La evaluación y el conocimiento que asocia son en función de la reorientación, la reparación (desempeoramiento), el enriquecimiento y/o la mejora. Pero la evaluación no es una tarea aislada de la enseñanza: se incluye en la relación de ayuda al alumno que es, ampliamente comprendida, toda comunicación didáctica. En síntesis, evaluar es analizar para mejorar con el fin último de ayudar al alumno, bien directamente, bien a través del cambio en la propia enseñanza, en el propio ego (inmadurez, apego al pasado, procesos desde sí y para sí, inercias, etc.) o en la conciencia docente. Por tanto, si los datos que se observan no repercuten en cambio formativo, tanto docente como discente, no se estará evaluando. Por ello, o la evaluación didáctica es formativa y formadora o no será evaluación lo que se haga.

Complejidad y clases de evaluación

La complejidad de la práctica de la evaluación didáctica viene condicionada por varios constructos interrelacionados: el concepto, la mala praxis asociada, los principios de acción, las clases, las técnicas y los instrumentos de evaluación. En este breve artículo se intentarán definir clases de evaluación relevantes para la comprensión de la práctica. Para ello se aportarán criterios que definen las clases de evaluación asociadas, que en la práctica se entrecruzan y complementan entre sí:

a) *Criterio 1: Localización.* Según este criterio, la evaluación puede ser interna o externa. La locali-

zación de referencia es relativa: el aula, el centro, etc., aunque normalmente la referencia es el centro. Un ejemplo de evaluación externa es una evaluación de diagnóstico realizado por la Administración educativa.

b) *Criterio 2: Profundidad e intencionalidad.* Según este criterio, la evaluación puede ser nomotética (pretendidamente objetiva, independiente de contextos, circunstancias, biografías, conforme a resultados que se entienden comparables, etc.) o contextualizada (o «comprensiva», Stake, 2010) (dependiente de contextos, biografías, circunstancias, atenta a procesos, personas, dificultades,

logros relativos, incomparable con otras, etc.). Un ejemplo de evaluación nomotética es PISA. Su intención es comparar y secundariamente generar rankings. Un ejemplo de evaluación contextualizada es una autoevaluación institucional de un centro o de una comunidad de aprendizaje. Su intención es profundizar en el conocimiento de los procesos internos y externos para mejorar. Nos encontramos en una verdadera «cultura de la evaluación nomotética» (Herrán, 2011). Puede llevar a confusión y a diagnósticos erróneos. Por ejemplo, creer que los resultados del informe PISA dependen de lo que se haga en la escuela.

- c) *Criterio 3: Tiempo.* Según este criterio la evaluación puede ser inicial, continua, final y mediata. El lapso y proceso a que se refiere es relativo: puede ser una sesión, una semana, una unidad didáctica mensual, un trimestre, un curso, una titulación, etc. La mediata hace referencia a la evaluación formativa realizada tiempo después de terminar un proceso, por ejemplo, una unidad didáctica, un grado, etc., con quienes la terminaron, con egresados, etc.
- d) *Criterio 4: Agentes.* Según los agentes, se puede hablar de heteroevaluación (evaluación entre agentes distintos), autoevaluación (de sí o de las propias realizaciones por el mismo agente) y coevaluación (evaluación conjunta). El término «agente» es relativo: es aplicable a alumnos, profesores, equipos, centros, etc. Por ejemplo, es heteroevaluación cuando un docente pone una prueba de evaluación (cuestionario) a un grupo de alumnos, y cuando los alumnos valoran la actuación de un profesor. También cuando un grupo evalúa el trabajo de otro grupo. Es autoevaluación cuando se evalúa una persona y también un subgrupo o gran grupo se evalúa a sí mismo. Es coevaluación cuando dos o más sujetos evalúan una tarea conjunta. Por ejemplo, una pareja, dos o más subgrupos, o cuando, por ejemplo, el docente y los alumnos evalúan la marcha de las clases.
- e) *Criterio 5: Compleción.* Por su compleción la evaluación puede calificarse como exhaustiva o representativa. Es exhaustiva aquella que analiza la práctica totalidad de las acciones y productos de los sujetos de evaluación. Un ejemplo de evaluación exhaustiva puede ser la que realiza la ANECA para acreditar al profesorado universitario funcionario (titulares y catedráticos) o el programa DOCENTIA, para la evaluación de la enseñanza del personal docente e investigador. Es representativa o muestral la evaluación que generaliza

sus conclusiones desde una selección de méritos. Por ejemplo, la CNEAI deduce la calidad de investigadores mediante el análisis de cinco méritos de los últimos seis años por cuya superación se conceden sexenios. Es de esta clase la que se realiza en algunas fábricas para constatar la calidad de una remesa, a través del examen de unos pocos elementos elegidos al azar. También las evaluaciones externas tipo LEA (Comunidad de Madrid) o PISA, en que se valora a una población desde el rendimiento de una muestra, responden a esta clase de evaluación. Puede pensarse que cuanto más exhaustiva más válida, pero puede no estar libre de arbitrariedad o de prejuicio.

- f) *Criterio 6: Finalidad.* Según su objeto, puede ser diagnóstica, formativa, formadora y sumativa. La diagnóstica pretende conocer el nivel de desarrollo de competencias o conocimientos de un sistema o subsistema educativo, un segmento de alumnos, un grupo, un alumno, etc. La formativa es la que realiza el docente, en función de lo que observa, para cambiar su enseñanza u orientar o apoyar al alumno. La formadora puede comprenderse como una variante de la formativa —una autoevaluación formativa—: es el análisis que realiza el alumno hacia sí o hacia lo que hace, según lo que percibe y se da cuenta de ello. La evaluación formadora tiene una finalidad autororientadora o autorregulativa. En ella los alumnos son los autores de sus propios análisis para la mejora y de sus cambios concretos, desde su observación y reflexión lo más sensata posible. Asocia un proceso de cambio «desde» el alumno, referido a sí mismo y a lo que hace. Por tanto, se constituye en una fuente de aprendizaje formativo y de conciencia aplicada. Puede considerarse una culminación de la enseñanza. Entre la evaluación formativa y formadora hay una complementariedad evolutiva. Su diferencia radica en la persona de quien parte la iniciativa del análisis para la mejora. La sumativa es una clase de evaluación final acumulativa, asociada a una decisión cuantificadora o cualificadora de carácter final a otro nivel —por ejemplo, «notable», «promociona», etc.— de los datos recogidos.
- g) *Criterio 7: Referente.* Por su referente, la evaluación puede clasificarse como: egocéntrica (caracterial, impulsiva o subjetiva), normativa, criterial, holística e idiográfica-holística. La egocéntrica se puede desdoblar en tres subclases, con referentes bastante independientes del objeto que se evalúa, según se fije en el carácter, temperamento, narcisismo, sistema de prejuicios, adoctrina-

miento, etc. (del docente o de la institución); en la impulsividad o desbordamiento emocional motivado por lo que el evaluador percibe, cómo lo hace, cómo se siente, qué espera, tanto por sobrevaloración como por infravaloración; y en tercer lugar en la distorsión subjetiva por afinidad autorreferencial, incluyendo gustos, intereses, etc. causantes de sesgo. La normativa es aquella evaluación que toma como referencia el rendimiento del grupo y su normalidad, incluyendo la excepcionalidad tanto inferior como superior. La criterial es la evaluación que toma como referencia criterios formulados para todo el grupo de referencia de alumnos. La evaluación idiográfica es aquella que toma como referencia la capacidad, logros anteriores y realizaciones actuales de la persona y su circunstancia didáctica. La idiográfica-holística es la que amplía la anterior y toma en consideración evaluativa a la persona comprendida como un todo que siente, experimenta y desarrolla su vida en diferentes planos y contextos relevantes, escolares y no escolares (sociales y familiares), pasados, presentes y futuros. Puede comprenderse como una evaluación idiográfica compleja o enriquecida.

La práctica adecuada de la evaluación didáctica es sistemática; o sea responde a una planificación y se desarrolla mediante técnicas e instrumentos de evaluación validados, datos válidos y contrastados (triangulados) y se traduce en cambios que en última instancia se orientan a la formación de todos los alumnos. La evaluación didáctica está fundada en la profesionalidad de los docentes, se apoya en conocimiento –luego en la duda fundada y la apertura–, en la comunicación socioeducativa y está abierta al cambio coherente desde su propia evolución pedagógica. Esta clase de cambio es hacia más y más complejidad y conciencia.

Aceptar la complejidad de la evaluación es, desde la perspectiva de las clases de evaluación, comprender que todas ellas se entrecruzan funcional y armónicamente en función de la formación del alumno. Su comprensión no es posible desde la rigidez. Requiere activar factores interpretativos como la relatividad, la flexibilidad y la atención a la diversidad:

- Por ejemplo, relatividad al advertir, como se ha expuesto, que las clases de evaluación según el criterio tiempo pueden referirse a lapsos diferentes (una sesión, un proyecto, una pequeña investigación, etc.), o bien que los agentes pueden ser el docente, un subgrupo, el gran grupo, un alumno, etc.



- Por ejemplo, flexibilidad al comprender que, aunque la evaluación formativa y formadora suelen basarse en procesos de observación y cambio docente o discente *in situ*, esto no siempre es así. En efecto, hay ocasiones en que lo más formativo es no intervenir (*wu wei*, «no hacer», como dirían Lao Tse o Rousseau) en el momento de la observación, o nunca. Por otro lado, no tienen por qué asociarse a evaluación continua: una evaluación sumativa y una calificación final pueden tener un gran valor formativo.
- Por lo que respecta a su aplicación diversa, puede tener sentido primar una clase de evaluación sobre otra en función de las necesidades educativas de los alumnos o de sus características. Por ejemplo, la evaluación criterial es particularmente importante en formación de profesionales (FP, grados, másteres, etc.). Otro ejemplo: con un grupo maduro, medio o pequeño y motivado, la evaluación puede articularse sobre procesos de autoevaluación formativa y formadora.

Instrumentos y técnicas de evaluación

Beatriz Núñez
Universidad de Burgos

La evaluación debe ser entendida como un proceso y, como tal, se desarrolla no solo al final de este, también al inicio y durante el discurrir del mismo. Santos Guerra ha recogido en diferentes publicaciones las patologías y paradojas de la evaluación, sin que implique una descalificación de los docentes, ya que son muchos los que desarrollan su labor de manera ejemplar, más bien es una llamada de atención a la práctica educativa que atiende poco a las dimensiones didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las patologías es que se utilizan instrumentos inadecuados ya que, según Plaza (1986), la casi totalidad tiene una configuración estática, anecdótica, aséptica, cuantificadora, descontextualizada, etc.

En todo proceso de evaluación intervienen básicamente capacidades, indicadores, técnicas e instrumentos de verificación, que nos permiten conocer el logro del aprendizaje. Entendemos por capacidades de evaluación los dominios, logros u objetivos que deben alcanzar los estudiantes con sus realizaciones personales en contextos educativos. Por otra parte, los indicadores de evaluación son enunciados que describen señales o manifestaciones que evidencian con claridad los aprendizajes de los estudiantes respecto a una capacidad o actitud. Al hablar de técnicas de evaluación nos referimos a las formas o maneras sistematizadas que emplea el docente para recoger los avances logrados por el estudiante, como la observación, la aplicación de prue-



bas, cuestionarios o exámenes, entrevistas, mapas conceptuales, síntesis y resúmenes, utilización de diferentes fuentes de información, etc. Así, los instrumentos de evaluación componen las herramientas y medios donde se plasman el qué conozco, qué sé hacer y cuál es mi actitud durante el proceso formativo. Todo instrumento evaluativo del aprendizaje está en relación directa con las técnicas.

Las técnicas de evaluación hacen referencia al modo que se utiliza para la obtención de la información; el instrumento se refiere al recurso específico que se emplea. Constituyen así un valioso instrumento didáctico para controlar el aprendizaje que realizan los alumnos y, además, es un medio de información de la manera en que se desarrolló la actividad académica para revisarla y reorientarla.

Las técnicas y los instrumentos de evaluación se fijan y utilizan para recoger, analizar y juzgar sobre las evidencias que el estudiante aporte de su aprendizaje. Estas evidencias podrán ser de conocimiento (manejo que tiene de conceptos, definiciones, teorías, leyes, etc.), de proceso (uso de equipos, herramientas y materiales en la aplicación de conceptos o en la ejecución de procedimientos) o de producto que implica la entrega de resultados acabados, solicitados con anterioridad por el docente y estipulados en el currículo de formación.

Las técnicas e instrumentos de evaluación son las pruebas que se prepararán para recoger información, los mecanismos de interpretación y análisis de la información. Es necesario prestar atención a la forma en que se realiza la selección de información, ya que si la evaluación es continua, la información recogida también debe serlo. Recoger y seleccionar información exige una reflexión previa sobre los instrumentos que mejor se adecuan. Los instrumentos de evaluación han de cumplir algunos requisitos, como tener flexibilidad con respecto a cada momento didáctico, han de ofrecer información concreta, se han de ajustar a los estilos de aprendizaje de los alumnos (orales, verbales, escritos, gráficos...), se han de poder aplicar a situaciones cotidianas del aula y, por último, han de ser funcionales, es decir, que han de permitir transferencia de aprendizaje a contextos distintos.

López Pastor y col. (2011) hacen hincapié en la complementariedad de las técnicas e instrumentos para incidir en la mejora del aprendizaje. Asimismo, comentan que los instrumentos que se emplean en la evaluación muestran una inclinación hacia un tipo de aprendizaje. Del mismo modo, las pruebas favorecen el punto de vista del profesor y no del aprendizaje, por lo que el alumno estudia según va a ser evaluado.

Para Mateo (2007, 520) competencia es «la capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habili-

dades en contextos diferentes y que a su vez implica comprensión, reflexión y discernimiento teniendo en cuenta simultánea e interactivamente la dimensión social de las actuaciones a realizar».

Los tipos de competencias para evaluar, se pueden englobar en: a) *Instrumentales*: habilidades cognoscitivas, capacidad de comprender y manejar ideas y pensamientos; capacidades metodológicas para manejar el contexto: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas; destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de herramientas, destrezas de computación y gerencia de la información, destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua) b) *Interpersonales*: capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica, es decir, destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. c) *Sistémicas o integradoras*: combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

Tradicionalmente nos encontramos con esta clasificación de los instrumentos de evaluación en relación a las manifestaciones de conocimiento:

1. Orales: exposición, debate, entrevista, entrevista en grupo, grupo de discusión, mesa redonda, panel de expertos, ponencia, comunicación.
2. Escritos: informe, recensión, proyecto, cuaderno de campo, fichas de prácticas, diario, examen, trabajo escrito, ensayo, póster, portafolio, memoria, *dossier*.
3. Prácticos: representación, demostración, simulación, desarrollo de proyectos con parte práctica, búsquedas, prácticas supervisadas

Nos sumamos a las palabras de Medina Rivilla (2012, 286) que en el capítulo «Cómo mejorar la enseñanza desde la evaluación», expresa que la evaluación ha de tener un impacto directo en la innovación de las prácticas docentes, dado que proporciona nuevos conocimientos y sitúa al profesorado como el protagonista de las transformaciones que ha de asumir en la docencia. Si hacemos una estimación de lo mejor realizado anteriormente, desde la reflexión, rigurosidad y objetividad, nos va permitir mejorar la imagen profesional y, sobre todo, adaptarnos a los continuos y necesarios cambios. Ya decía Sócrates que «una vida sin examen no merece la pena ser vivida»

EVALUAR EVALUAR EVALUAR EVALUAR

«Es preciso reflexionar sobre el papel de la evaluación en el ámbito educativo, para no ponerla como meta, sino como elemento de mejora permanente; es decir: la evaluación debe estar al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje y no estos al servicio de la evaluación (precisamente lo contrario), como sucede en la actualidad»

María Antonia Casanova

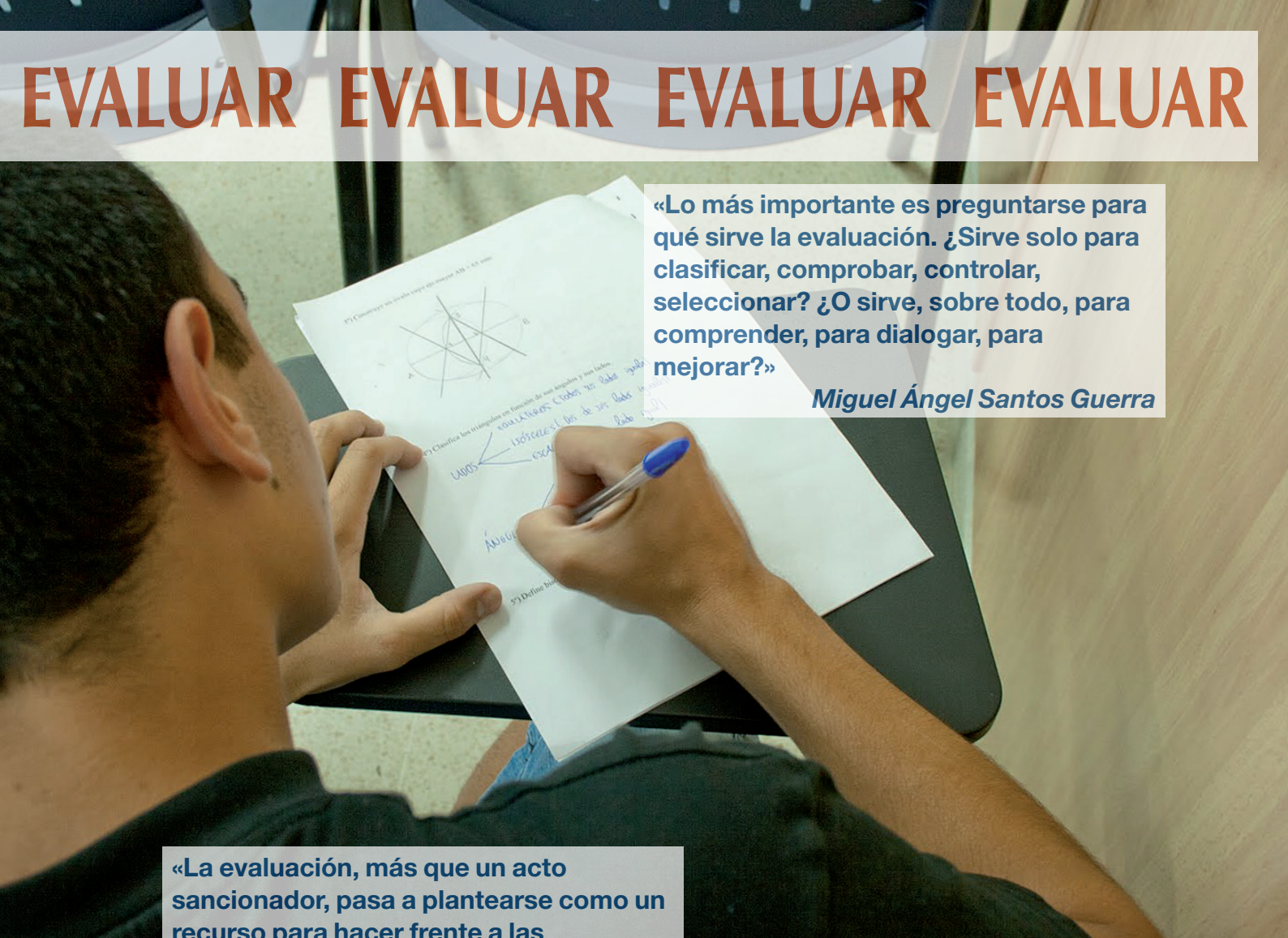


«Más que un fenómeno técnico es un fenómeno ético. Más que hacer muchas evaluaciones e, incluso, más que hacerlas bien, lo que importa es saber a quién benefician y a quién perjudican, qué valores promueven y qué valores destruyen»

Miguel Ángel Santos Guerra



EVALUAR EVALUAR EVALUAR EVALUAR



«Lo más importante es preguntarse para qué sirve la evaluación. ¿Sirve solo para clasificar, comprobar, controlar, seleccionar? ¿O sirve, sobre todo, para comprender, para dialogar, para mejorar?»

Miguel Ángel Santos Guerra



«La evaluación, más que un acto sancionador, pasa a plantearse como un recurso para hacer frente a las contradicciones y deficiencias del aprendizaje, y se convierte en un acto educativo, en una mejora del proceso de aprendizaje y en una ayuda para el alumno»

García Yagüe

Práctica de la evaluación inclusiva

Sandra Ruiz Ambit

Orientadora de la Fundación PRODIS

Antes de abordar la evaluación inclusiva, es necesario detenernos en tres conceptos que van a definir de qué hablamos cuando nos referimos a ella. Son constructos cuya interpretación, comprensión e idea que tengamos de ellos van a determinar la evaluación inclusiva.

El primero de ellos es la educación. Lo que entendamos por educación se relacionará con lo que, para nosotros, será la evaluación y la inclusión. ¿Qué será la evaluación inclusiva si entendemos por educación únicamente la transmisión de ciertos valores culturales? ¿Y que será si la educación se comprende como práctica del apoyo y de la facilitación de la formación, del crecimiento y del desarrollo personal y social del estudiante? Por tanto, antes de reflexionar sobre la evaluación inclusiva, investiguemos lo que significa para nosotros la educación.

El segundo es la evaluación. ¿Qué es evaluar? ¿Para qué evaluamos? ¿Qué evaluamos? La evaluación es una práctica inherente a la formación y a la enseñanza. Se evalúa para ser conscientes de lo que se está haciendo y de lo que debemos hacer en un futuro para favorecer el crecimiento propio y el del otro. Y se evalúa la propia teoría y práctica que se tiene de la formación. Con estos criterios, ¿qué entenderemos por evaluación inclusiva?

Y el tercer constructo de referencia será el de inclusión. No vamos a detenernos en su concepto, definido con claridad por varios autores tras numerosas investigaciones (por ejemplo, Ainscow, 2001). Pero sí que lo haremos sobre la reflexión acerca del concepto de inclusión. ¿Qué implica la inclusión educativa para la práctica pedagógica? Quizá lo más relevante es que la inclusión hace referencia a acoger todo y a todos, a

Tabla 1. Propuestas para una evaluación inclusiva. Fuente: Elaboración propia

NO es evaluación inclusiva	SÍ es evaluación inclusiva
Realizar una evaluación puntual	Evaluar de forma continua y permanente la formación y el aprendizaje
Establecer la evaluación en función del currículo general sin tener en cuenta las condiciones de los alumnos o el Centro	La evaluación tiene en consideración el contexto en el cual se realiza y la historia personal de cada alumno
La evaluación se utiliza para obtener el rendimiento del alumno en un momento puntual, estableciendo un resultado global	La evaluación se destaca como una parte imprescindible del proceso de enseñanza y formación
Se utilizan solo procedimientos de evaluación cuantitativa	Se utilizan todo tipo de técnicas e instrumentos, recursos y métodos que puedan demostrar la evolución y la adquisición del aprendizaje por parte del alumno
Se utiliza a la familia como elemento de presión para el alumno, sin comunicarle ni los objetivos ni los procedimientos de evaluación	Se incluye a la familia en el proceso de evaluación y se evalúa su propia formación como educadores familiares
Se evalúa de forma diferenciada por asignaturas, sin tener en cuenta a la persona	Se evalúa conjuntamente y de forma interdisciplinar y transdisciplinar la formación del alumno, teniendo en cuenta a toda la persona
Se fomenta una evaluación competitiva	Se fomenta una evaluación formativa, la autoevaluación y la evaluación cooperativa
Se evalúa para calificar	Se evalúa para mejorar la calidad y la equidad en y de la educación

no dejar a nadie fuera. Por consiguiente, la evaluación habrá de tener en cuenta todo (no solo una parte del desarrollo del alumno, como puede ser la cognoscitiva) y a todos (incluidos alumnos, profesores, familiares, sociedad...). La evaluación inclusiva como proceso no debe centrarse solo en el progreso de los alumnos, sino en cómo hacer progresar a todos los elementos implicados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje: los centros educativos, los profesores, los alumnos, los padres o tutores y el propio sistema educativo.

A través del análisis de estos constructos encontramos qué es importante en la práctica de la evaluación inclusiva:

- Definir qué entendemos por educación, lo que determinará nuestra concepción de enseñanza, de evaluación y de inclusión.
- Ser conscientes de que la evaluación es un proceso inherente a la práctica educativa.
- Pensar y reflexionar para qué estamos evaluando, qué queremos conseguir al evaluar el aprendizaje y la formación.
- Entender la inclusión en términos de apertura pedagógica a todo y a todos.
- Practicar la evaluación de todo y de todos y, para ello, definir qué es todo en el desarrollo de un alumno y quienes son todos.

En la evaluación inclusiva, tan importante es saber a qué nos referimos cuando hablamos de ella como delimitar lo que, según las reflexiones que proponemos, no sería una evaluación inclusiva de calidad. Por ello se presentan en el anterior cuadro algunas concepciones erróneas y otras que pueden ser propuestas más próximas a un enfoque inclusivo de la evaluación:

Estas y otras prácticas pueden ayudarnos a evaluar una diversidad que, como cualidad de la sociedad, tiene el potencial de enriquecerla y hacerla mejor. Para ello es importante entender la práctica de la evaluación inclusiva no de forma aislada, sino como parte integrante de la educación, la evaluación y la inclusión; y preguntarnos, permanentemente y como referente para nuestra propia formación como profesionales de la educación, qué significa educar, evaluar e incluir.

Referencias bibliográficas:

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.



Evaluación inclusiva y TIC

Joaquín Paredes

Universidad Autónoma de Madrid

La evaluación de un grupo de estudiantes es, posiblemente, el rasgo más definitorio de la forma de entender la enseñanza de los docentes. Ciertamente no es el único, porque todos los momentos de la enseñanza son solidarios. Ahora bien, la evaluación confiere un estatuto al conocimiento, los aprendizajes previos y a la interacción en el aula, y algunas veces orientar o incluso clasificar a los estudiantes. Las TIC permiten un conocimiento profundo de las características del aprendizaje de los estudiantes y tienen potencial adaptativo a las demandas que les hace el sistema educativo en el que participan.

Hacia una definición de la evaluación inclusiva

La Agencia Europea para el Desarrollo de una Educación para las Necesidades Especiales (EADSNE) propone que, en el ámbito educativo, los principios de evaluación inclusiva guíen los de evaluación general. Se propone prevenir la segregación y el etiquetado de los estudiantes, que genera guetos de dudosa licitud y difícil manejo.

Pero no corren buenos tiempos para la evaluación inclusiva. La evaluación se convierte en un problema o valladar infranqueable. Por ejemplo: cuando se reivindica una cultura del esfuerzo en la escuela, parece que la evaluación es la única solución. Esta apuesta delata a quien la hace: confunde compromiso con obligación. Del mismo modo que la autoridad como docentes no

sale de ningún título o autorización legal, las ganas de aprender solo surgen de un clima aceptable de aula, amor al conocimiento y curiosidad. Lo demás son prótesis. Basta fijarse en los compañeros que atienden los programas de diversificación de Secundaria en los institutos o la experiencia de Fuhem con los que fracasaron y buscan una vía de reingreso en el sistema.

La exigencia no debería ser incompatible con el interés por las personas. El docente, preocupado por que no se desaproveche una sola persona, se vuelca, conoce mejor al estudiante, valora la forma de incluirlo. Esto es particularmente importante cuando se trata de recoger una variedad de informaciones que nos permiten planear próximos momentos de aprendizaje de estudiantes en general y con los que tienen alguna discapacidad en particular.

Evaluar es entonces recoger información para mandar un mensaje de aliento al estudiante sobre su esfuerzo y replantear la docencia en función de las demandas de estudiantes concretos.

En el sitio web de EADSNE se encuentran algunas propuestas al respecto, como las historias de aprendizaje de estudiantes con discapacidad que se construyen con diversos actores y desde diferentes puntos de vista (para tener una visión holística): ver al estudiante, verlo a través de otros estudiantes, de la familia, del aprendizaje, de lo que se evalúa, del profesor y de la clase.

Interesan sistemas y procedimientos de evaluación que faciliten la inclusión en vez de aprovechar la evaluación para poner barreras. Por ejemplo, en las «historias de aprendizaje», un procedimiento que es susceptible de tener un soporte digital en forma de documento en la nube con acceso restringido, toda la comunidad se convierte en educadora y se pone a hablar sobre la marcha de cada estudiante, al devolver un *feedback* muy estimulante para el que aprende.

La tradición de la EAO

Tradicionalmente, la tecnología educativa ha sido una vía para la individualización de la enseñanza me-



dian­te el diagnóstico o evaluación pre­via de conoci­mientos y procedimientos que dominan los estu­dian­tes. La evaluación está basada en la posibilidad de preguntar de manera infatigable al estu­dian­te, ofrecerle recorridos alternativos y registrar la actividad para su posterior valoración por el equipo docente. Con las limitaciones de cada software, se atienden unos rasgos de los estu­dian­tes. Esto valdría tanto para el refuerzo del aula de Infantil a Secundaria como para el desarrollo de un plan personalizado de aprendizaje para jóvenes y adultos fuera del sistema educativo, o para la acreditación de formación profesional (como intenta hoy el especialista alemán Rolf Arnold en el centro de educación a distancia de Kaiserslautern).

El alcance de esta utilización de las TIC es incluir los rasgos más personales de los estu­dian­tes en un currículo medio o bien incluir a los excluidos o los que luchan por mejorar en su posición en un puesto de trabajo.

Los especialistas en la inclusión con TIC

José Antonio Espinosa es autor del blog [accesibilidadinclusion](#), donde recoge diariamente novedades sobre la temática de la inclusión —es recomendable seguirle en Twitter, @jespin5—, en muchas ocasiones en forma de TIC disponibles para trabajar con estu­dian­tes.

Los temas que analiza Espinosa podrían encuadrarse en una perspectiva sistémica en la que los inputs y outputs del sistema pueden ser registrados y valorados en forma de accesibilidad, comunicación, incluida la aumentativa y alternativa. El propio espacio se convierte en un banco de recursos evaluados para su utilización por docentes. Dedicar un lugar destacado al denominado «diseño universal de aprendizaje», que está en la base de una educación inclusiva.

Para ello recoge y analiza *software* específico para la atención de la discapacidad auditiva, física, intelectual y visual, y otras problemáticas, como las dificultades sobre la lectura, el autismo, la sordoceguera... para las que poder construir adaptaciones.

Espinosa se hace eco de algunas web con recursos TIC sobre discapacidad, como [tallerredinclusiva](#). Entre el *software* que se analiza en esta web, mucho del mismo como herramientas de web 2.0, se encuentra el asociado a temas como accesibilidad y sistemas aumentativos de comunicación, estimulación y *soft* específico para diversas materias (Lengua, Matemáticas, Naturales, Sociales, Música, Plástica). También se analiza diversos recursos *on line*.



Estudiantes cyborg y profesores comprometidos con otra enseñanza y evaluación

Más allá del refuerzo y la participación con *gadgets* en la vida de las aulas (que conviene explorar), determinados usos de las TIC permiten usos colaborativos muy deseables para una plena normalización de la participación de los estu­dian­tes en las aulas. Son estas metodologías las que ponen en valor otro tipo de conocimiento y relación en el aula, y pueden aportar el ambiente más propicio para acoger y escuchar a estu­dian­tes que de otra manera van a quedar fuera del sistema. blogs colectivos, *wikis*, portafolios, proyectos con TIC, y diversas *apps* que permiten desde un *monitoreo* de actividad a una inmersión, cuya evolución puede ser incrustada en páginas web y puede ser evaluada mediante rúbricas. Son los profesores quienes aprovechan estas opciones de las TIC y las metodologías para promover un desarrollo personal de sus estu­dian­tes.

El reto de la evaluación transdisciplinar

Pablo Rodríguez Herrero

Orientador de la Fundación PRODIS

El currículo fracciona la enseñanza en partes generalmente disgregadas. En la Educación Secundaria, exceptuando la inclusión de temas transversales, en la actualidad poco desarrollados e introducidos coherentemente en los proyectos educativos, cada disciplina suele caminar por un sendero distinto. Esta práctica se ha convertido en un automatismo que raramente se cuestiona, cuando el estudio minucioso del adolescen-

te –y de cualquier persona– nos demuestra que cada joven es una realidad holística, un *totum* y un ser que actúa no desde su conocimiento de Matemáticas, Lengua, Historia o un valor determinado, sino desde todo su ser, que incluirá estos y muchos otros conocimientos, hábitos, actitudes, cualidades, etc. Por ello, una enseñanza disgregada como la actual tendría que, al menos, reconocer que responde a la necesidad forma-

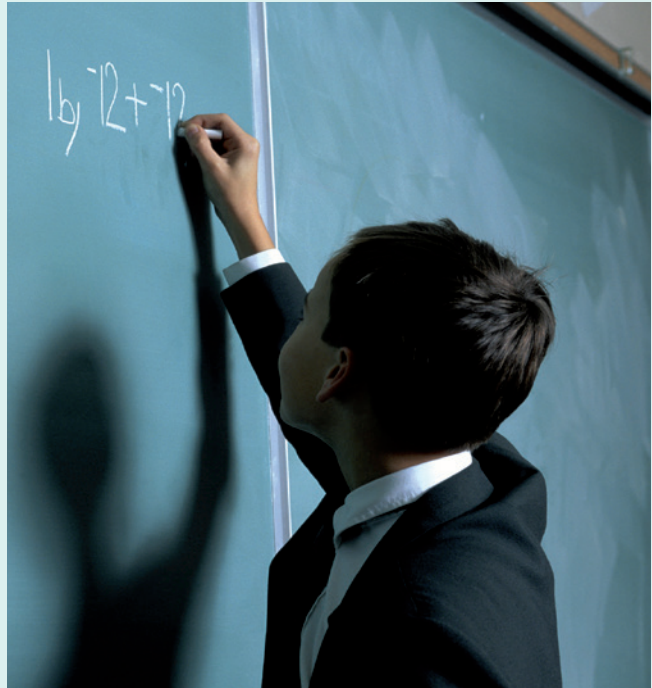


tiva del alumnado de forma reduccionista. De forma análoga, en los deportes colectivos un gran jugador no asegura el éxito del equipo. Un ejemplo es el genial futbolista argentino Lionel Messi, que ha triunfado de forma destacada en el FC Barcelona pero no así en su selección nacional.

Por ello, veremos cómo a partir de este reconocimiento se puede, desde la formulación del sistema educativo actual, mejorar la calidad de la enseñanza; o, lo que sería mejor, cómo transformar el sistema en una organización educativa que tuviera en cuenta la transdisciplinariedad. Para ello, es preciso ir más allá de las competencias en las que actualmente se fundamenta la teoría educativa. La persona no es solo 'saber hacer'. Hay que profundizar en el 'saber ser'. Este cambio de enfoque transformaría un currículo educativo que tuviese en cuenta la transdisciplinariedad. Es un enfoque global que propusieron en su tiempo los seguidores de la escuela de la Gestalt, como alternativa a medir el funcionamiento humano en quehaceres aislados. Proponían ir más allá de cada conducta y profundizar en lo que hay detrás de cada una de ellas. Su pretensión era no reducir al ser humano a sus partes, sino evaluar todo su conjunto y su ser. A pesar de la cualificación de muchos de nuestros maestros y docentes, todavía no se ha subido un peldaño más, a nivel curricular, en esta evaluación pedagógica holística y transdisciplinar.

Así como se enseña, se evalúa, porque la evaluación no es algo distinto o ajeno a la enseñanza. Forma parte de ella en cada momento. Siempre se evalúa porque la formación requiere indicadores –no nos referimos a los definidos en sistemas internacionales y normativos, sino a la intuición y el conocimiento que el profesor bien formado va elaborando– que sitúen al alumno en cuestión en el vector de su propia formación. Es decir, que indiquen al profesorado si la enseñanza está ayudando a su formación o no. Por eso es necesario no desligar la enseñanza de la evaluación. El problema de fondo es: ¿qué tenemos que evaluar? Aquí proponemos no solo los conocimientos disgregados, sino todo el ser que se está formando. Y el centro de ese ser, lo esencial, es por naturaleza transversal. Para ver esta realidad que es el ser humano, antes hay que aprender a mirar. Cuanta más calidad tenga nuestra visión, más y mejor se verá. Lo primero y más urgente es, por tanto, nuestra propia formación como educadores.

Desde esta premisa, ¿cómo llevar a cabo la evaluación transdisciplinar? Por cercanía y función educativa, lo razonable y coherente es que el papel principal en Educación Secundaria lo asuma el tutor o la tutora. En un principio es el profesional más cercano al alumno o alumna, y quien puede establecer un mayor vínculo afectivo y pedagógico. También debe ser quien mejor



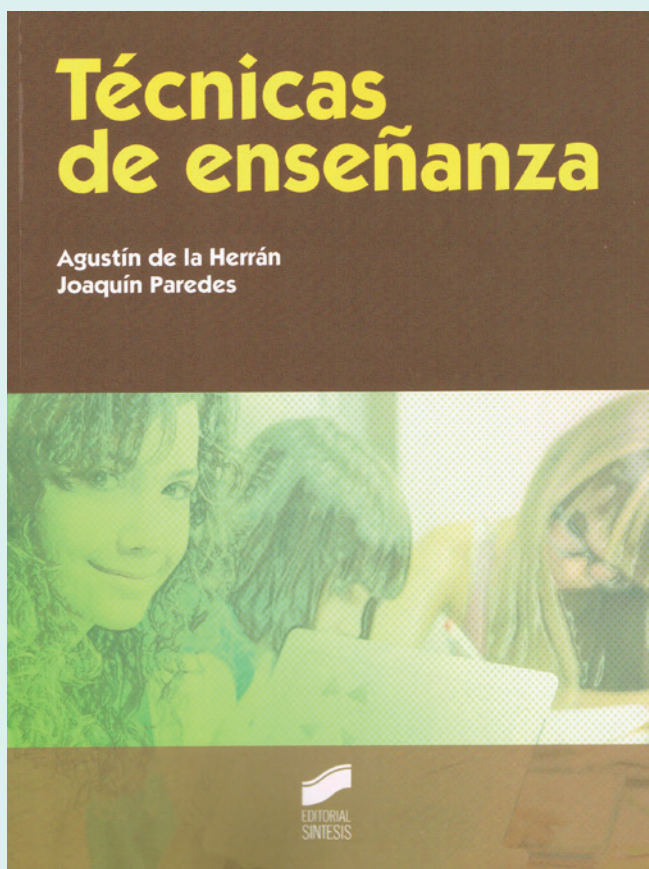
conozca al alumnado, y por consiguiente quien mejor pueda apreciar y evaluar su formación transdisciplinar. Esto no quiere decir que el resto del equipo docente se limite a evaluar sus disciplinas. Cada cual tiene su responsabilidad educativa en la evaluación transdisciplinar, y es el tutor quien debe reunir la información de sus colegas, fomentar el diálogo y el trabajo en red.

Sabemos quién sería el responsable, pero todavía no hemos definido qué evaluar desde un abordaje transdisciplinar. En concordancia con las ideas esgrimidas, todo aquello que está en cualquier disciplina o quehacer de la vida humana, por ejemplo:

- La madurez emocional y social.
- La sensibilidad o capacidad de percibir con más facilidad.
- La atención –hacia adentro y hacia afuera.
- El desarrollo de la conciencia.
- La capacidad de amar.
- La disposición a buscar un sentido a la vida.
- La flexibilidad para transformarse.
- La apertura mental.
- La creatividad formativa.

En definitiva, lo que se es, más allá de los reduccionismos instructivistas.

A pesar de las dificultades que impone un sistema que en general no ayuda, cada vez existe una línea de investigación e innovación más importante que apoya la inclusión de estos contenidos transdisciplinares en la enseñanza y en la evaluación. Estamos, querámoslo o no, involucrados en este reto, porque a enseñamos personas, no disciplinas.



Técnicas de enseñanza

A. de la Herrán y J. Paredes

Madrid, 2013

Ed. Síntesis

El trabajo que presentamos incluye un conjunto de técnicas de enseñanza válidas para la mejora de la enseñanza de todos los niveles educativos, desde segundo ciclo de Educación Infantil hasta Posgrado. Se intenta conseguir que la Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria queden enlazadas pedagógicamente y sin solución de continuidad, por la más clara y vertebradora fibra transversal que recorre la escuela: la metodología didáctica.

Esta técnicas se han organizado en dos grandes apartados: técnicas sin TIC y técnicas con TIC. Para favorecer un acceso funcional a su contenido, en cada parte se han clasificado en:

- 1) Técnicas basadas en la planificación.
- 2) Técnicas para el trabajo autónomo del estudiante.
- 3) Técnicas de enseñanza para apoyar la exposición docente.
- 4) Técnicas de enseñanza para la participación.
- 5) Técnicas de enseñanza para la cooperación.
- 6) Técnicas basadas en la evaluación.

Su pretensión no es la aplicación mecánica, sino servir de referente para la reflexión didáctica y el cambio para la renovación pedagógica de profesionales y equipos didácticos, departamentos o centros. Con esta caución, creemos que puede ser de utilidad tanto para profesionales de la enseñanza (noveles o séniores) como para investigadores del área de DOE y estudiantes de profesorado de todos los niveles educativos, específicamente de la asignatura de Didáctica General (versátil o multiaplicable).

Dra. Jessica Cabrera

Universidad Autónoma de Madrid

AUTORES:

Agustín de la Herrán Gascón y Joaquín Paredes Labra

Ambos son pedagogos y profesores titulares de universidad (Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid). Forman parte del grupo de investigación reconocido por la UAM: FORPROICE (Formación del Profesorado, Innovación y Complejidad en Educación). Son autores de números libros y artículos científicos. Han participado como conferencistas en numerosos congresos internacionales y nacionales sobre educación, enseñanza y formación. También participan como formadores y asesores en cientos de cursos convencionales y de formación en centros con profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria.



¿Por qué el líquido a percibir de su nómina se ha reducido?

La pregunta tiene fácil respuesta, pero difícil entendimiento para aquellos que lo han sufrido en este mes de enero de 2014 en su nómina.

Hasta ahora, complementos como el Plus Transporte, los tickets comida, los cheques guardería, Seguros Médicos, etc., no cotizaban en su totalidad, sino que estos complementos cotizaban conforme a unos límites establecidos en las normas de Seguridad Social.

Pues bien, todo esto cambia con la entrada en vigor del Real Decreto-Ley 16/2013, de 20 de diciembre, de medidas para favorecer la contratación estable y mejorar la empleabilidad de los trabajadores, que establece la obligatoriedad de cotizar por todos aquellos conceptos que hasta ahora no lo hacían, que afecta tanto a empresarios como a trabajadores.

Por ejemplo, si usted venía recibiendo en su nómina un Plus Transporte por importe de 106,50 euros (máximo que se podía recibir sin cotizar nada, ya que la norma establecía que del Plus Transporte cotizará el exceso del 20% del IPREM, que es de 532,51 euros), este concepto únicamente sería un sumando en su nómina, una cantidad más a percibir como devengado en el mes oportuno. Pero con la entrada en vigor del citado RD (22/12/2013) habrá que descontar a esa cantidad un 6,35% (que, por norma general, corresponde a la cotización por Contingencias Comunes -4,70%- y <Desempleo y Formación Profesional -1,65%-), es decir, que le supondrá cobrar casi siete euros menos al mes. No obstante, e intentando buscarle el lado positivo a la medida, hemos de reconocer que lo tiene.

Hay que tener en cuenta que la Base Reguladora para el acceso a cualquier tipo de prestación depende de la Base de Cotización que hayamos mantenido durante el último mes (en caso de maternidad o incapacidad), o durante los últimos años (en caso de jubilación). Evidentemente, al existir la obligatoriedad de cotización sobre conceptos que antes no estaban incluidos, esa Base de Cotización aumenta y por ende aumentará nuestra Base Reguladora, por lo que la prestación que recibamos, ya sea por desempleo, por jubilación o por cualquier otra razón, será sensiblemente mayor a la que se venía recibiendo.



**Horario de atención a los colegiados:
martes y jueves, previa cita telefónica**

CUADRO COMPARATIVO					
NOMINA ANTES DE REFORMA			NOMINA DESPUÉS DE REFORMA		
Salario Base		1.800,00 €	Salario Base		1.800,00 €
Complemento		300,00 €	Complemento		300,00 €
Plus Transporte		106,50 €	Plus Transporte		106,50 €
P.P.P. Extra		300,00 €	P.P.P. Extra		300,00 €
Total Devengado		2.506,50 €	Total Devengado		2.506,50 €
Deducciones:			Deducciones:		
Contingencias Comunes (4,70%)	Base 2.400,00 €	112,80 €	Contingencias Comunes (4,70%)	Base 2.506,50 €	117,80 €
Desempleo/FP (1,65%)	Base 2.400,00 €	39,60 €	Desempleo/FP (1,65%)	Base 2.506,50 €	41,36 €
IRPF 19%	Base 2.506,50 €	476,24 €	IRPF 19%	Base 2.506,50 €	476,24 €
LIQUIDO A PERCIBIR		1.877,86 €	LIQUIDO A PERCIBIR		1.871,10 €

El Marcapáginas, la radio que da voz a la cultura

108.0 FM (Madrid)

David Felipe Arranz es el director de El Marcapáginas, un magacín semanal emitido por Gestiona Radio que sobrevive —y con el mejor de los resultados— a la vorágine de un periodismo que busca ganar audiencias a cualquier precio. La apuesta de este programa es otra: arte, libros, cine, teatro y cultura para todos los públicos, aderezados con humor, buen gusto y facilidad de palabra. Su director define ese mensaje con una frase algo romántica y muy acorde con la formación de un filólogo: «Apostamos por la cultura: es ese frágil temblor de lo humano».

¿Es difícil mantener en estos días una buena audiencia con un programa dedicado a la cultura?

Es caminar sobre el alambre en un ambiente mediático en el que la asfixia a la cultura está a la orden del día. La suerte que tenemos en Gestiona Radio es inmensa y se debe a que sus responsables, Borja Nocito y Gonzalo Estefanía, saben que nuestro oyente es especial: pide que le preparen una programación de fin de semana donde se le ofrezca un menú con información, entrevistas y reportajes bien trabajados sobre qué leer, a qué obras de teatro puede acudir, qué exposiciones ver o qué películas verdaderamente merecen la pena.

El oyente ya no tiene tiempo para hacer esa labor de *investigación* y nosotros le facilitamos las cosas y lo intentamos hacer con rigor y de una manera entretenida.

Pero, ¿cómo se convierten en divulgativos contenidos que a veces solo interesan a la elite intelectual?

Con conocimiento de la profesión, amor por la cultura y pasión y mimo por lo bueno; y siempre con esa pizca de humor, que nunca ha de faltar. Se puede hablar de las españolas en el Nuevo Mundo o de una exposición de Picasso de una forma entretenida y que enganche al oyente. El ciudadano tiene sed de



David Felipe Arranz

(FOTO ARTURO VILLARRUBIA)

cultura, de aprender y de descubrir; lo demás son mentiras que se cuentan desde el Poder. En España se hace una cultura de primer orden y disponemos de un legado y de un patrimonio sin parangón en el mundo. Que con esta herencia y este presente haya tan poca oferta cultural en las programaciones de los medios es algo que nos ofrece una idea del baremo mental de los programadores.

¿Qué criterios se utilizan para seleccionar los temas que se abordan en el programa, por ejemplo, los libros que se llevan a antena?

La actualidad, la oportunidad... Para la elección de los temas y contenidos siempre me planteo alguna pregunta. ¿El contenido tiene validez, aunque no se refiera al mo-

«Leer implica calidad de pensamiento, higiene mental, estrategias y armas para que no ser engañado; la posibilidad de viajar y vivir otras vidas, la oportunidad de colarse de rondón en el pensamiento de Cervantes o de Proust»

mento presente? ¿Aportamos alguna novedad cultural al oyente? Vinculamos siempre nuestros contenidos a un contexto que facilita la comprensión de la cultura. Entonces lo emitimos.

¿Qué características debe tener un libro para poseer calidad literaria?

Si es de ficción, ha de ser aquel que te llega al corazón y que te emociona. Si no es de ficción, el libro debe ensanchar tu mundo y aportar información nueva que te amplíe la perspectiva de las cosas. Tanto en un caso como en otro, el buen libro no nos deja nunca indiferentes. Nadie es igual a sí mismo antes y después de encontrarse con un texto valioso.

¿Hasta qué punto la firma de autor o la publicidad influyen en las ventas y la difusión de un libro?

Hay autores maravillosos que no han sido descubiertos por el gran público porque editan en editoriales pequeñas que no pueden costearse una buena campaña en medios. A esos hay que hacerles mucho caso, ayudarlos en su aventura de darse a conocer. El negocio de las grandes editoriales consiste en colocar novedades en el escaparate a velocidades de relámpago para estar en la cúpula. Hay una alianza entre los grandes almacenes y los grandes grupos multimedia, que comporta contratos e intercambios que van más allá de la literatura y que obedecen a un sistema esencialmente capitalista y marketiniano; eso nos intoxica y nos hace perder el poco tiempo que tenemos en esta vida. Es la gran apisonadora del escaparate. El libro o su calidad es lo de menos si su autor aparece en la televisión. Y hay lectores que ante este bombardeo constante y el efecto directo de la aguja hipodérmica – teoría que ya formuló Harold

Entre los contertulios se encuentran Guillermo Balmori, Fernando Carratalá, Juan Manuel Corral, Helena Cosano, Alberto Curiel, Antonio Domingo, Jaime Vicente Echagüe, Jesús Egido, Manuel Fernández de la Cueva, Paloma Fidalgo, Esther Ginés, Ricardo Guerrero, Adolfo Jiménez, José María López Guerrero, Aurelio Loureiro, Antonino Nieto, Miguel Pato, Guillermo Pescador, María Pizarro, Luis Miguel Rodríguez, Javier Velasco, Sonia Villarroel, José María de la Torre y Arturo Villarrubia.

Lasswell en 1927, así que no es nada nueva–, pican.

Atraverse

Escribir ¿Qué puede hacer hoy en día un escritor novel – un colegiado, un profesor que escribe en su tiempo libre–, si el mercado es tan cerrado?

El mercado no está tan cerrado como se nos vende. Mi consejo es que luchen por sus sueños, que es-

territorio de lo digital para ofrecer a los jóvenes contenidos culturales atractivos por ese camino. Además, como han tenido una educación escolar nefasta están muy perdidos. Hay que irles dejando caer las perlas de los clásicos de las bellas artes. Les encanta descubrir por primera vez a Kurosawa y a El Greco; tienen muchas ganas de que se les cuenten las cosas. Lo que pasa es que los periodistas que tendrían que con-

«Hay que difundir a los artesanos de la cultura»

criban, que se presenten a certámenes... Eso te da mucho sentido a tu vida, te coloca en un mundo cada vez más caótico y disparatado. Entonces echas el ancla con tu texto, tu pintura o tu película y enarbolas la bandera de la cultura invitando a todo el mundo a que se suba al barco. Funciona. Lo llevo haciendo desde 1998, pero reconozco que ahora es una lucha titánica.

¿Cómo valora los estudios sobre los índices de lectura entre los españoles, y especialmente, entre la población infantil y juvenil?

Los nativos digitales no consumen papel. El flujo de la cultura ha visto cómo se transforman sus cauces a través de la cultura convergente, que diría Henry Jenkins. Es absurdo seguir luchando por ese camino. Tenemos que conquistar el

társelas apenas tienen tiempo porque los amos de los medios los ponen contra cuerdas constantemente, viven al límite, asisten impotentes a la reducción de espacio y de tiempo del periodismo cultural que aman... Pero hay que luchar.

Aurora Campuzano



El cuerpo no miente: Claudio Abbado

Pilar Lago Castro

Profesora de Didáctica de la Música en la UNED

«Claudio Abbado fue uno de los más grandes directores de orquesta de todos los tiempos. Lo disfrutamos mientras lo tuvimos, y ahora que ya no está entre nosotros, dejaremos en nuestros corazones un rincón muy especial para mantener vivo el recuerdo de las cientos de emociones que este sencillo, tímido, a la vez que comprometido y valiente director de orquesta, fue capaz de dejar en nuestros corazones»

Con toda seguridad, y dentro de nuestro propio entorno académico, en más de una ocasión habremos escuchado, de forma más o menos rigurosa, aquel comentario facilón en el que se interroga sobre la importancia, trascendencia artística e interpretativa de saber cuál es la fun-

ción y el valor otorgado a la figura del director de orquesta. ¿Para qué sirve un director? ¿Qué es lo que hace este personaje delante de una serie de profesores/instrumentistas para qué su presencia sea tan importante, y en el que los músicos tan solo se fijan muy de vez en cuando?



Abbado fue distinguido con diferentes medallas y honores como resultado justo de su esfuerzo

Claudio Abbado Savagnone, nació en Milán el 26 de junio de 1933, dentro del seno de una familia de músicos. Sus estudios musicales comenzaron a muy temprana edad, y fue su propio padre, Michelangelo Abbado, quien le fue ayudando a dar los primeros pasos en la difícil tarea de *hacer hablar a un piano*. A partir de ahí, y a lo largo de su amplia formación musical, tuvo la oportunidad de contar con grandes maestros; todos ellos, y de formas muy diferentes, fueron capaces de orientar la vida musical del maestro Abbado, alumno aventajado que muy pronto demostraría su enorme fuerza expresiva y entrega a la música desde el más profundo espíritu de esfuerzo y sacrificio. En este sentido, nos gustaría destacar la figura de un joven Abbado sin «pereza», ilusionado en saber cada día un poco más de su profesión, aunque para conseguirlo tuviera que trasladarse allá donde estuviesen los mejores maestros del momento.

Así, Claudio Abbado viajó a Viena y Nueva York, donde en el año 1958 fue distinguido con diferentes premios, que no fueron fruto de la casualidad. Las medallas y honores en la vida del maestro Abbado fueron –insistimos– el resultado justo y merecido al esfuerzo y entrega constante a la música, realidad demostrada a lo largo de toda su vida.



El cuerpo no miente

Hay pocas manifestaciones en el ser humano que sean más claras y evidentes que la respuesta de un cuerpo que siente, de un cuerpo que expresa y que quiere transmitir ideas convertidas en sentimientos y emociones. Si lo pensamos, el lenguaje del cuerpo es el único que no miente, ya que le resulta tremendamente difícil disimular lo que el corazón o el cerebro dictaminan. Pues bien, el maestro Abbado en esto no fue una excepción. Y así y delante de las muchas orquestas que tuvo la oportunidad de dirigir a lo largo de toda su vida, fue capaz de transmitir los más bellos mensajes creativos de la historia de la música. Las imágenes, impresiones y sentimientos creados por los miles de compositores de épocas y periodos muy diferentes fueron pasando por sus manos convirtiéndolas en momentos inolvidables de la música.

Hace ya algunos años, Abbado conocedor de la enfermedad que le acompañó hasta su desaparición el pasado 20 de enero, compartió con otro extraordinario director de orquesta, Simón Rattle, unas palabras que confirman nuestra teoría: «Simón, mi enfermedad es terrible, pero las consecuencias no tanto, ya que puedo escuchar el interior de mi cuerpo».

Instituciones tan emblemáticas como la Orquesta Filarmónica de Viena, la del Teatro de la Scala de Milán, la Orquesta Sinfónica de Londres, la Filarmónica de Berlín, en la que entró en el año 1989, para sustituir a una de las personalidades de la música que más confiaron en él, el director de orquesta Herbert von Karajan, y un largo etcétera imposible de recoger en estas breves líneas, son testigos vivos de la capacidad expresiva del insigne director. Qué claro lo tenía el ya mencionado Karajan cuando le apadrinó para que dirigiera la Or-



Abbado era riguroso y respetuoso con los músicos con los que trabajaba

questa Sinfónica de Viena en el marco del festival de Salzburgo. Fue premonitorio contar con él en el mencionado festival, ya que a partir de su paso por la ciudad natal de Mozart, el Festival nunca volvería a ser el mismo.

La fortaleza de unas manos generosas y valientes

Una de las mayores fortalezas del maestro Abbado fue seguir unas pautas esenciales para sacar de sus músicos todo el calor y la emoción posibles, porque para Claudio Abbado sus músicos eran personas que, al igual que él, podían tener mejores y peores momentos; y con eso contaba: era riguroso pero a la vez respetuoso y exquisito con las personas con las que compartía su tarea.

Podemos añadir, además, infinidad de pinceladas sobre su trabajo y su persona: estudioso profundo de la obra que ha de dirigir; conocedor minucioso de la partitura en la que analizaba los más pequeños detalles relacionados con el carácter, la estructura y los contenidos rítmicos y melódicos de la obra;

respetuoso, y pese a su timidez, cercano a sus compañeros de camino... Fue una persona capaz de lograr que, desde el primer día de ensayo, la obra se desarrollase teniendo en cuenta todas las indicaciones y matices señalados por el propio autor, evitando el que los instrumentistas cometieran errores y dudas innecesarias. Nadie como él era capaz de buscar las soluciones más lúcidas y cercanas al pensamiento artístico del autor, aunque en ello fuera implícito perder un poco de protagonismo; respetuoso como pocos en la puntualidad en los ensayos...

Y, aunque sea solo un detalle más en la vida del maestro, es necesario hacer referencia. Claudio Abbado fue nombrado Senador Vitalicio por el presidente de la República italiana. Después de un breve tiempo, decidió renunciar al sueldo del cargo y donarlo a la escuela de Música de Físole, en la Toscana. Por gestos aparentemente pequeños como éstos y por sus extraordinarias manos, firmes y virtuosas frente a la música, Claudio Abbado será siempre recordado.

Los Colegios Profesionales: sentido de pertenencia

La sociedad civil se ha organizado desde antaño a través de múltiples caminos y estructuras. Los Colegios Profesionales han sido, tradicionalmente, una forma de asumir y defender los derechos de los ciudadanos y, a la vez, de regular las profesiones y defender a sus profesionales. Pero, ¿conocemos realmente cuál es su función? ¿Hasta qué punto la colegiación es una garantía para la sociedad? Y los profesionales, ¿conocen las ventajas, los servicios y las posibilidades que ofrece su pertenencia al Colegio?

El poder de la sociedad civil

Federico Mayor Zaragoza cree que el siglo XXI será el siglo en el que tendrán voz las, hasta ahora, mayorías silenciosas. Esa idea podría traducirse en una mayor presencia y compromiso de los ciudadanos con las decisiones que les afectan directamente, en un mayor protagonismo social. Pero ese cambio pasa por actualizar los modelos democráticos tradicionales, que hacen recaer esa responsabilidad en los representantes políticos, en las fuerzas y poderes fácticos, e incluso en los medios de comunicación o las élites económicas. La voz

del ciudadano queda oculta. Pero el argumento de Federico Mayor y de otros muchos expertos es que la crisis nos obliga a pasar a otras esferas, a redefinir el papel de organizaciones y movimientos sociales sobre los que puede recaer la esperanza del cambio hacia un mundo mejor y más justo: por ejemplo, los Colegios profesionales.

Los colegios, garantía de calidad en los servicios

Desde la Unión Profesional, agrupación que aglutina a más de un millón y medio de profesionales de toda España, se promueve la premi-

sa de que «la sujeción a unas normas mínimas de comportamiento (fijadas por cada profesión en los códigos deontológico emitidos por los Colegios Profesionales) viene a garantizar los derechos de consumidores y usuarios a recibir unos servicios profesionales de calidad».

Carlos Carnicer, presidente de la Unión Profesional, en un artículo titulado «Colegios profesionales y derechos de los ciudadanos», argumenta en la misma línea: «Los colegios profesionales son una de las entidades corporativas que mejor preservan los derechos fundamentales de los ciudadanos».

Pero es un momento difícil para los Colegios, pendientes de la tramitación del Anteproyecto de Ley de Servicios y Colegios Profesionales (LSCP), que regulará la colegiación y removerá muchas estructuras, algunas asentadas desde hace más de un siglo. Desde el punto de vista de Carnicer, «es imprescindible mostrar a la sociedad que la razón de ser de toda organización colegial radica en la función pública que realiza y que está estrechamente ligada al concepto de democracia».

De hecho, tal y como recuerda este catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, se cumplen 36 años desde la firma de nuestra Constitución, una norma suprema que, en su artículo 35, reconoce el derecho a elegir una profesión, pero también el deber de cumplir unas normas de comportamiento, deontológicas, cuando su ejercicio afecte al interés general. El artículo encomienda a la ley la



El acto de bienvenida a los nuevos colegiados en el CDL de Madrid



regulación del ejercicio de las profesiones tituladas, así como las peculiaridades propias del régimen jurídico de los colegios profesionales.

Educación, deontología imprescindible

¿Qué podría suponer, en este contexto, la liberalización de servicios profesionales? Los expertos de Unión Profesional aseguran que, para empezar, supondría la desprotección de los clientes, consumidores o alumnos. En el contexto educativo se añade una función extraordinariamente importante: la proyección de valores éticos, de principios de convivencia y respeto que se fomentan y se ejemplarizan en la escuela. «Especialmente en los tiempos que corren, resulta esencial proteger la independencia de criterio y la autonomía profesional frente a posibles imposiciones por parte del empleador público o privado y los códigos deontológicos son, en este sentido, una herramienta de gran valor para los profesionales pero, sobre todo, para la ciudadanía», señala Gonzalo Muñiz. La ética profesional del docente, se recoge en el Código Deontológico aprobado por el Consejo General de Colegios en 2002.

Una larga historia

Los Colegios Profesionales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias han canalizado la participación del profesorado en el sistema educativo desde finales del siglo XIX. Fueron impulsados por docentes que precisamente querían incidir en el funcionamiento de la enseñanza secundaria. «Por aquel entonces, la docencia del bachillerato estaba abierta a cualquier título universitario superior y muchas personas que carecían de él, lo que llevó a algunos colectivos de licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias a luchar

ALGUNOS ARTÍCULOS DEL CÓDIGO DEONTOLÓGICO

Compromisos y deberes en relación con el alumnado

1.2. Promover la formación integral del alumnado a través de una atención personalizada y una relación de confianza que contribuya a fomentar la autoestima, la voluntad de superación y el desarrollo de las capacidades personales.

Compromisos y deberes en relación con las familias

2.1. Respetar los derechos de las familias y los tutores en relación con la educación de sus hijos, armonizándolos con el ejercicio de la autoridad docente y con el cumplimiento de los proyectos educativos adoptados.

Compromisos y deberes en relación con la institución educativa

3.1. Mostrar el máximo respeto al proyecto educativo del centro sin perjuicio del ejercicio de la libertad de cátedra.

Compromisos y deberes en relación con los compañeros

4.4. Mantener la objetividad en la apreciación del trabajo profesional de los compañeros.

Compromisos y deberes en relación con la profesión

5.2. Desarrollar un ejercicio profesional que demuestre unos altos niveles de competencia, un buen dominio de la especialidad y una conducta adecuada.

Aprobado por el Pleno del Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, en su sesión 6 de noviembre de 2010.

contra el intrusismo. En ese contexto se fundó, en enero de 1899, el Colegio de Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid y cuatro meses más tarde, el de Cataluña», señala Josefina Cambra, presidenta del Consejo General de Colegios de Filosofía y Letras y Ciencias.

Desde entonces, los Colegios de Doctores y Licenciados han ido evolucionado hacia nuevas funciones y servicios ampliados, aun manteniendo su esencia original: el servicio a la sociedad y la defensa de la profesión y de sus profesionales.

oferta de servicios

Los Colegios ofrecen en la actualidad una serie de servicios a sus miembros que pueden resultar especialmente importantes en estos tiempos. Hablar de descuentos, de asesoría jurídica gratuita, de formación de calidad o de pólizas sanita-

rias y seguros en condiciones ventajosas no es un asunto baladí.

Pero hay otros valores añadidos: para los más jóvenes, aquellos que comienzan su andadura profesional, la incorporación a su Colegio Profesional se ofrece como la primera oportunidad de integrarse en el mundo laboral y a una actividad para la que se han preparado durante varios años de formación. Para quienes ya ejerzan, significa mantener el vínculo con otros ciudadanos que poseen una titulación igual o similar, que han pasado por las aulas universitarias y que pueden compartir inquietudes.

En definitiva, estar colegiado significa fomentar ese sentido de pertenencia que en sociedades como las actuales nos ayuda a tener voz, a decidir y actuar en nuestro ámbito profesional; y es una forma renovada y solidaria de organizar la sociedad civil.

Ventajas de estar colegiado

El Colegio de Filosofía y Letras y Ciencias de Madrid ofrece una larga lista de servicios a sus miembros en una línea de renovación iniciada hace cuatro años.

Citamos solo algunos de ellos, que quedan recogidos ampliamente en nuestra web (www.cdlnmadrid.org).

Seguros de responsabilidad civil y de accidentes

Los profesionales de la educación, independientemente de la etapa educativa en la que ejerzan, afrontan una serie de riesgos que, por la naturaleza de su actividad, son muy particulares. Para hacer frente a estos riesgos, el Colegio ha firmado un convenio con Hiscox-AON, que desarrolla una cobertura completa y especializada en su seguro de Responsabilidad Civil gratuito. Para colectivos específicos, como arqueólogos o pedagogos y psicopedagogos, el Colegio ofrece el Seguro, en condiciones económicas muy ventajosas. Y, para el resto de los colegiados que no estén en los grupos anteriores, un seguro de accidentes también totalmente gratuito.

Bolsa de trabajo: recursos para el empleo

La Bolsa de Trabajo intenta ayudar al colegiado a encontrar un puesto de trabajo acorde con su titulación. Ofrece información periódica sobre ofertas privadas, empleo público, oposiciones y becas. El Colegio gestiona convenios con empresas para realizar prácticas remuneradas y mantiene un acuerdo con la plataforma *trabajando.com*, gracias al cual los colegiados pueden ofrecer su curriculum a los demandantes, con la garantía de que su título es acreditado por la colegiación.

Universidad de los Mayores

La Universidad de los Mayores nacida en 2011, está dirigida a los colegiados de los distintos colegios profesionales y a personas mayores de 55 años, que quieran acercarse al conocimiento de las disciplinas humanísticas, una vez finalizada su trayectoria laboral. Las clases se imparten los martes y jueves en las aulas del Colegio y tienen como fin hacer que los alumnos disfruten del conocimiento de forma distendida y de la mano de profesores de enorme categoría académica.

Asesoría jurídica gratuita

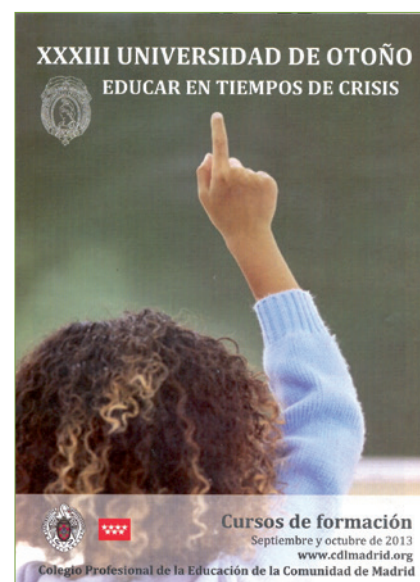
Desde el mes de octubre de 2012, el despacho profesional García Pi Abogados ofrece los servicios de la asesoría jurídica a los colegiados. Estos servicios incluyen no solo la resolución de cuestiones de índole laboral o fiscal, sino que también las posibilidades de consulta se han visto ampliadas a todas las ramas del Derecho. En esta etapa se han resuelto centenares de consultas de toda clase: jubilaciones, propiedad horizontal, testamentos, contratos, divorcios...etc. La consulta es gratuita y se programa previa cita telefónica. García Pi Abogados Asociados, S.L., asesora gratuitamente a los colegiados en las siguientes materias: Laboral, Función pública, Arrendamientos, Compraventa, Comunidades de propietarios, Matrimonial, Mercantil, Herencias, Tributario-fiscal, Consumo, Penal, Régimen sancionador y Administrativo.

Certificado de Calidad para el profesor

El Colegio expide un certificado de Calidad a los profesores colegiados que se encuentran ejerciendo en centros públicos y privados. Es una forma de avalar el reconocimiento de la titulación universitaria de cada uno de los miembros del equipo de profesores, lo que constituye, al tiempo que un requisito legal previo, una clara garantía de la calidad de las actividades que desarrolla.

Otros servicios:

- Asesoría Psicopedagógica y Fiscal.
- Servicio gratuito de webmail y correo electrónico.
- Acuerdos con las universidades: Camilo José Cela, Universidad de Nebrija, Alfonso X el Sabio, San Pablo Ceu.
- Registro de Tasadores de obras de arte y Registro de Peritos judiciales.
- Pólizas de seguros y sanitarias.
- Convenios con entidades bancarias.
- Descuentos en salas de cine y teatros.





UNIVERSIDAD DE LOS MAYORES

CURSO 2013-2014

Relación de actividades complementarias



27 de septiembre

Teatro Fernán Gómez. «El Hotelito».

1 de octubre

Apertura del curso. Conferencia inaugural a cargo de D. Luis Enrique Otero Carvajal con el título «La apuesta por la modernidad. ¿Un siglo de oportunidades perdidas? 1898-2008».

4 de octubre

Teatro Fernán Gómez. «Que trata de España».

11 de octubre

Teatro Fernán Gómez. «El Caballero de Olmedo».

25 de octubre

Teatro La Abadía. «Maridos y mujeres».

30 de octubre

Visita cultural a Segovia.

30 de octubre

Visita al Instituto Geográfico Nacional.

6 de noviembre

Visita al Museo de América.

8 de noviembre

Teatro La Abadía. «El Diccionario».

11 de noviembre

Paseo Mitológico por Madrid.

15 de noviembre

Paseo Mitológico por Madrid.

16 y 17 de noviembre

Granada. Alhambra, Catedral y Crip-ta.

22 de noviembre

Teatro Fernán Gómez. «Tomás Moro, una utopía».

4 de diciembre

Iglesia de San Antonio de los Alemanes.

11 de diciembre

Museo del Romanticismo.

18 de diciembre

Casa de América: «La exploración del Pacífico: 500 años de Historia».

20 de diciembre

Teatro Cáser Calderón. «Qué desastre de función».

10 de enero

Teatro Maravillas. «El crédito».

15 de enero

Biblioteca Histórica UCM.

29 de enero

Alcalá de Henares. Casa de Hippolytus y Museo Arqueológico Regional.

31 de enero

Teatros del Canal. «Emilia».

12 de febrero

Museo del Romanticismo.

14 de febrero

Teatro de La Abadía: «El policía de las ratas».

20 de febrero

Fundación Carlos de Amberes: «300 años de la Paz de Utrecht».

28 de febrero

Teatros del Canal: «Ensayando Don Juan».

1 y 2 de marzo

Visita cultural y gastronómica a Valladolid.

PREVISIONES

13 de marzo

Visita a la Real Academia de la Historia.

26 de marzo

La Granja de San Ildefonso. Borbones, Reales Sitios, Reales Fábricas.

28-30 de marzo

Córdoba, Geografía urbana, Arte y flamenco.

28 de marzo

Visita al Palacio de Buenavista (Madrid).

2 de abril

Segovia. Archivo General Militar.

25 y 27 de abril

Jaca: Literatura y folclore.

7 de mayo

Visita al Museo Africano de Madrid.

10 y 11 de mayo

Segovia, Valladolid, Palencia, Medina del Campo y villa romana de Olmeda.

21 de mayo

Toledo. Museo del Ejército y *Toledo desconocido*.

29 de mayo a 1 de junio

Cádiz, ciudad *Constitucional*.

13 al 15 de junio

Barcelona, *ciudad abierta*.

Actividades de los Colegiados de Honor Marzo 2014

Clases de Arte, impartidas por Isabel Medina, los lunes 10 y 24 a las 12 horas. Tema: *Pintura Histórica*, siglo XIX.

Clases de Historia, los miércoles: 5, 12, 19 y 26 a las 11,30 horas. María Pérez Rabazo presenta *el Imperio Bizantino*.

Estancia en el Balneario Compostela, Brion-Bertamirans, del 11 al 22. Gestión hecha por Agustín Miguéles.

Cine Forum, el lunes 17 a las 11 horas. Mercedes Dubois comenta la película: *El Jardín de la alegría*, del director Nigel Cole.

Paseo por Madrid, jueves, 27. Dirige María Pérez Rabazo. Encuentro a las 11,30 horas, en Cascorro.

Sesión de audio-video musical, lunes, 31 a las 11 horas. Zarzuela: *La del manojo de rosas*, del maestro Pablo Sorozábal, a cargo de María Pérez Rabazo.



Aprender a Pensar

NUEVA ÉPOCA

«Lo que importa es aprender a pensar, a utilizar nuestros propios sesos para el uso a que están por naturaleza destinados y a calcar fielmente la línea sinuosa y siempre original de nuestro propio sentir, a ser nosotros mismos, para poner mañana el sello de nuestra alma en nuestra obra.»

ANTONIO MACHADO

Revista digital *Aprender a Pensar*, una apuesta por la reflexión

Casi todo lo que es humano es dual, casi todo lo que hacemos las personas tiene su lado positivo y su lado negativo. Nunca como hoy hemos tenido tanta información que nos llega sin esfuerzo y nunca como hoy hemos tenido tantas posibilidades de ampliar nuestros conocimientos; de igual forma, la capacidad de comunicarnos con miles y miles de personas de cualquier lugar del mundo se incrementa cada día. Pero, recordemos: también esto tiene una doble condición: demasiada información puede ser una mala información; demasiada comunicación puede ser una comunicación sin contenido o, incluso, falsa.

No se trata de rechazar categóricamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Se trata, en nuestra modesta opinión, de, por un lado, seleccionar cuidadosamente la información que recibimos y la que emitimos (el ruido, el barullo, el guirigay, devalúa e incluso anula la comunicación humana) y, por otro, estamos obligados a analizar la información que hemos seleccionado de una forma seria, profunda, responsable.

A estas premisas responde la publicación *Aprender a Pensar*, una revista que invita a participar en los debates, a aportar ideas y noticias y, en definitiva, facilitar el aprender a pensar, es decir, a «utilizar nuestro cerebro para el uso a que está destinado».

Web: revista@edicionesdelatorre.com

LITESNET Y LITHISPANET:

Portal de acceso a recursos de Literatura Española e Hispanoamericana en Internet

La Fundación Universitaria Española ha publicado en su página web (<http://fuesp.com>) el portal de acceso a recursos de Literatura Española e Hispanoamericana en Internet; dos bases de datos en las que se han recogido los más importantes recursos electrónicos sobre estas materias existentes en la red: biografías, textos de obras literarias, estudios de crítica, análisis de obras, de autores, de movimientos y géneros literarios, bibliografías, audios, videos etc.

Se puede acceder de forma libre y gratuita a través de la pg. de la fundación: www.litesnet.com o www.fuesp.com.

El acceso a los miles de recursos almacenados en ambas bases de datos se puede hacer por materias, autores o a través de un buscador.



Introducción a la Historia para gente inteligente

John Vincent
Madrid, 2013
Ed. Actas

Con un prólogo de nuestro colegiado Alfonso Bullón de Mendoza, catedrático de Historia Contemporánea de la Universidad San Pablo CEU, por fin se ha editado en España uno de los libros fundamentales de la historiografía británica, obra de John Vicent, profesor de las Universidades de Bristol y East Anglia.

El autor, con un estilo penetrante, incisivo y siempre provocador, examina profundamente la evolución de la Historia como disciplina y la filosofía subyacente que se ha intentado transmitir a través de sus diferentes interpretaciones. Todo ello constituye una lectura necesaria tanto para profesores de Enseñanzas Medias como para aquellos docentes que se dedican al ámbito universitario. Analiza el carácter de la documentación histórica, sus límites y sus interpretaciones, el valor que se ha concedido a diversas fuentes, de las cuales ha sido la imaginación –paradójicamente– una muy importante a lo largo de los últimos siglos, como señala en el capítulo III. A continuación, el autor

analiza las relaciones entre Historia y Moral, la negación del Holocausto, la polémica escuela que entiende la Historia como el legado cultural de una nación, el valor de las causas en la enseñanza de esta disciplina, la novedosa interpretación *whig* del pasado y los intentos por negarla u ocultarla –tan escasamente científicos–, la Historia como estructura y los estudios desde Bede hasta Acton. El autor sumerge al lector en el corazón mismo de los asuntos tratados, y se expresa con un ingenio y una lucidez de cuño propio que dan como resultado una guía convincente y polémica, muy apta para profesionales de la enseñanza de la Historia que desean reciclarse desde otras ópticas diferentes a las imperantes como políticamente correctas.

Antonio Manuel Moral Roncal

Académico correspondiente de la Real Academia de la Historia



¿Inteligentes o Listos? Una mirada reflexiva desde la Grafología

Rafael Cruz Casado y Juan L. Martínez Merchante
Madrid, 2013

Ed. Aips (Asociación Internacional de Psicología de la Escritura). España

Este ameno e interesante libro, que los autores presentan como el primer gran manual de Grafopsicología Cognitiva, está dividido en cuatro partes: En la primera, «Inteligencia y Escritura», se hace una revisión histórica del concepto de inteligencia, estableciéndose la relación existente entre la inteligencia y el proceso escritural. En la segunda, se desarrollan las inteligencias desde el punto de vista psicológico y grafopsicológico de los tres autores cuya obra ha causado mayor influencia en el ámbito de la psicología cognitiva: las ocho inteligencias de Howard Gardner en su Teoría de las Inteligencias Múltiples: lingüística, lógica, musical, espacial, cinestésica, interpersonal, y naturalis-

ta; las tres inteligencias de Robert Sternberg en su Teoría Triárquica de las Inteligencias: analítica, práctica y creativa. Y las dos inteligencias propuestas por Daniel Goleman: emocional y social.

En la tercera parte los autores presentan y desarrollan un novedoso y muy interesante test de inteligencia (Test de las Múltiples Inteligencias mediante el Análisis de la Escritura), culmen de esta obra.

Por último, en la cuarta parte, los autores responden a la pregunta que en su día se hizo Robert Sternberg: ¿Por qué la gente inteligente comete a menudo estupideces?



No es bueno que el hombre esté solo

Juan López Martínez
Madrid, 2014
Ed. Juan López Martínez

Este poemario pretende ser un homenaje a todas las mujeres, como el gran tesoro que son de la humanidad. También, ser una respuesta a la pregunta sobre «¿qué es el amor?»: un don maravilloso, una simple ilusión o más bien una condena.

Juan López Martínez es inspector central de Educación del MECD; ha sido Subdirector General de Ordenación Académica desde junio de 2004 hasta marzo de 2012.

El libro se presentará en la sede del Colegio
(c/ Fuencarral 101.Madrid), el próximo 6 de marzo
a las 19 horas. (entrada libre hasta completar aforo)

¡Viva la muerte!

Política y cultura de lo macabro

Rafael Núñez Florencio y Elena Núñez González



Marcial Pons **Historia**

¡Viva la muerte!

Rafael Núñez Florencio y Elena Núñez González

Ed. Marcial Pons - Historia

¡Viva la muerte! es el grito de Millán Astray, fundador de la Legión. En efecto, vive la muerte podía ser la triste constatación de su rival, Miguel de Unamuno, en la ceremonia que tiene lugar en la Universidad salmantina en 1936. Pese a su disparidad, entre la mística necrófila del fascismo y el pesimismo de la inteligencia, se aprecia una base común: la abrumadora presencia de lo macabro en la cultura y política españolas del s. XX. Sus raíces son profundas. Lo macabro desempeña un papel crucial en nuestra cultura, desde las danzas de la muerte medievales a la *vanitas* barroca (Valdés Leal), desde el suicidio romántico (Larra) a la recreación de la España negra (Regoyos), desde la estética de lo sórdido (Solana) al tremendismo (Cela). A su vez, lo macabro ha tenido una incuestionable dimensión política como arma de intimidación antes, durante y después de la Guerra Civil, y como instrumento de reafirmación y propaganda. Ahora, en nuestros días, la memoria histórica se polariza en la oportunidad o no de exhumar fosas comunes. Lo macabro nos espanta, atrae y desconcierta pues limita al norte con el horror, al este con la ira, al oeste con el

asco y al sur con el humor negro. Nadie ha visto jamás una calavera seria.

Rafael Núñez Florencio, historiador y filósofo, ha desarrollado una extensa actividad investigadora, crítica, docente y divulgadora. Ha sido también editor y director de varias colecciones editoriales. Autor de numerosas obras sobre historia contemporánea mundial y de España, en especial sobre los aspectos sociales, políticos, ideológicos y culturales, desde el terrorismo anarquista al militarismo y el antimilitarismo, pasando por la crisis del 98, la visión foránea de España o la construcción nacional del paisaje. Ha publicado en esta misma editorial *El peso del pesimismo. Del 98 al desencanto*.

Elena Núñez González es doctora en Filología Hispánica (con Premio Extraordinario) y crítico literario, miembro de la Asociación Española de Críticos Literarios. Especialista en literatura medieval y moderna, ha participado en distintos Congresos en España y fuera de ella, y ha sido colaboradora de la *Gran Enciclopedia Cervantina*. Autora de varios artículos en revistas especializadas (nacionales y extranjeras), en especial sobre el papel de lo maléfico en la literatura española, ha publicado recientemente una edición crítica de la *Galería fúnebre de espectros* de A. Pérez Zaragoza.

(DE LA CONTRAPORTADA DEL LIBRO)

**El próximo 24 de abril se realizarán
las Elecciones para la renovación de la Junta
directiva de la Sección de Arqueólogos
del Colegio de Filosofía y Letras y Ciencias
de Madrid.**



JORNADAS SOBRE INVESTIGACIÓN Y
DIDÁCTICA EN ESO Y BACHILLERATO

Madrid 26 a 29 de marzo de 2014

Facultad de Ciencias Biológicas
Universidad Complutense de Madrid

III Congreso de Docentes de Ciencias

(Biología, Geología, Física y Química)

Información y contacto:

<http://www.epinut.org.es/CDC/>

e-mail: congreso.docentes@gmail.com

Inscripción:

40 € para colegiados, personal y alumnos de la UCM

60 € para no colegiados

Comité organizador:

Dra. Marisa González Montero de Espinosa. Grupo de Investigación "Epinut" de UCM

Dr. Alfredo Baratas Díaz. Facultad de Ciencias Biológicas, UCM

Dr. Antonio Brandi Fernández. Editorial Santillana

Síguenos en:



[www.twitter.com/CongresoDocente](https://twitter.com/CongresoDocente)



www.facebook.com/Congreso.Docentes.Ciencias



EPI-ONUT

SANTILLANA

Geología Oficial de Biología
de la Comunidad de Madrid

MUNCYT
MADRID UNICOMUNIDAD
CIENCIA Y TECNOLOGÍA





¿HISTORIA O HISTORIA DEL ARTE? ¿POR QUÉ ELEGIR?

Ya puedes cursar los
dos Grados en cuatro años.

GRADOS

Historia (4 años)

Historia del Arte (4 años)

Historia + Historia del Arte (4 años)

Historia + Periodismo (5 años)

- La formación más completa para el profesorado de Enseñanzas Medias.
- Plan de Estudios equilibrado, original y riguroso.
- Estudios prácticos y aplicados en la misma línea de la *Senior Thesis* de las universidades americanas. Convenios con empresas: 1.945.
- Horario de mañana, grupos reducidos y tutor personal.
- Campus en Madrid capital.
- Más de 75 años comprometidos con la excelencia, la formación integral y los valores del Humanismo Cristiano.

PLAN DE ESTUDIOS | HISTORIA + HISTORIA DEL ARTE

CRÉDITOS	PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO	CUARTO CURSO
ESPECÍFICAS Grado en Historia 72 ECTS	Hª de la España Prerromana Hª de la España Romana y Visigótica	Historiografía Hª de la España de la Reconquista Hª de la Iglesia	Geografía Humana Hª de la España de los Austrias Hª del Siglo XVIII Español Hª de América	Hª Contemporánea de España I Hª Contemporánea de España II Hª del Mundo Actual
COMUNES Grado en Historia y Grado en Historia del Arte 168 ECTS	Grandes Libros del Mundo Antiguo Hª del Oriente Próximo Hª del Mundo Clásico Antropología Geografía Descriptiva Prehistoria y Arte Prehistórico Arte de Egipto y Próximo Oriente Arte Griego y Romano	Grandes Libros del Mundo Medieval Hª de la Alta Edad Media Hª de la Baja Edad Media Inglés Métodos y Técnicas de Investigación Arte de la Alta Edad Media Arte de la Baja Edad Media	Grandes Libros del Mundo Moderno Hª del Mundo Moderno I Hª del Mundo Moderno II Doctrina Social de la Iglesia Arte del Renacimiento y Manierismo Arte Barroco y Rococó	Grandes Libros del Mundo Contemporáneo Hª Contemporánea I Hª Contemporánea II Arte del Siglo XIX y de las Vanguardias Históricas Arte de la Segunda Mitad del Siglo XX Prácticas en Empresas Trabajo Fin de Grado en Historia Trabajo Fin de Grado en Historia del Arte
ESPECÍFICAS Grado en Historia del Arte 72 ECTS	Arqueología y Arte Antiguo en la Península Ibérica Iconografía Clásica	Patrimonio Histórico Artístico de la España Medieval Teoría del Arte Iconografía Cristiana	Hª de las Ideas Estéticas Pintura del Siglo de Oro Español Patrimonio Histórico Artístico de la España Moderna Gestión y Conservación del Patrimonio Artístico	Conceptos y Figuras del Arte Español Contemporáneo Tendencias del Arte Actual Gestión de Museos, Galerías y Exposiciones Temporales

Más información

www.uspceu.es/futuroalumno

91 514 04 04



El CEU es una obra de la Asociación
Católica de Propagandistas



CEU
Universidad
San Pablo