

APUNTES DE LENGUAS EXTRANJERAS

Sin miedo a explorar fronteras

De máster y masters

En recuerdo a
Stephen Hawking

Sumario

Director:

Fernando Carratalá

Subdirectora:

Aurora Campuzano

Consejo de Redacción:

M^a Luisa Ariza
Alfonso Bullón de Mendoza
José Miguel Campo Rizo
M.^a Victoria Chico
José M.^a Hernando
Félix Navas
Antonio Nevot
Darío Pérez
Roberto Salmerón
Amador Sánchez
Eduardo Soriano

Diseño y maquetación:

OGR Comunicación.

Imprime:

Artes Gráficas Global, S.L.

*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.

Colegio Oficial de Docentes.

C/ Fuencarral, 101. 3º. 28004 Madrid

www.cdlmadrid.org

info@cdlmadrid.org

Tel.: 914 471 400

P.V.P.: 3,00 euros

Depósito legal: M.10752-1974

ISSN: 1135-4267 b.b (Madrid)

EDITORIAL

De máster y *masters* 1

EN TORNO A LOS MÁSTERES

Honradez y profesionalidad docente.
Presuntas irregularidades en la Universidad Rey Juan Carlos 2

ENTREVISTA

Inger Enkvist 4

CIENCIA

"Debe ser aburrido ser Dios y no tener nada
que descubrir" 6

FIRMA INVITADA

La pedagogía y los pedagogos en Europa
¿Qué queda tras Bolonia"?..... 8

EXPOSICIONES

Dadá y el surrealismo. La revolución mental 10

APUNTES DE LENGUAS EXTRANJERAS

Sin miedo a explorar fronteras 13

ASESORÍA JURÍDICA

El factor de sostenibilidad 29

ACTIVIDAD EDITORIAL

"Duendes de imprenta" 30

A PIE DE AULA

Colegio La Purísima para niños sordos
"Una educación especial para niños especiales" 32

NUESTROS CENTROS CON CERTIFICADO DE CALIDAD

Colegio Sagrado Corazón de Jesús
Colegio El Catón 34

NOTICIAS COLEGIALES 36

LIBROS DE NUESTROS COLEGIADOS 38

DESTACAMOS

II Edición del Día de las Profesiones 40

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

De máster y masters

De vez en cuando –y, por tanto, no de manera frecuente–, salta a la luz pública algún suceso acaecido en esta o en aquella universidad española, nada edificante para la seriedad deontológica y profesional que debe ser el fundamento de su funcionamiento, sobre todo institucional. Y los medios de comunicación lo airean, haciendo justo uso de su libertad de expresión; aunque las generalizaciones –ascender de la anécdota a la categoría– siempre son malas y pueden terminar por socavar un prestigio arduamente ganado por profesores y alumnos.

Y no es casual que en la base de estos escándalos haya, por lo general, connotaciones más allá de lo estrictamente académico, que pasan al terreno político, dan cancha a las disputas entre partidos y en nada benefician al mundo universitario, que contempla inerte la falta de pudor –más bien de honorabilidad– con la que ciertos políticos inflan sus currículos atribuyéndose méritos académicos de los que carecen y que han obtenido de manera “anómala” en connivencia con quienes se los han adjudicado gratuitamente. Lamentable proceder de unos y de otros en el caso de que esta sea la realidad –demostrable– con la que hemos de convivir, y para la que el DRAE tiene un vocablo que la define: corrupción (es decir: “en las organizaciones, especialmente en las públicas, práctica consistente en la utilización de las funciones y medios de aquellas en provecho económico, o de otra índole, de sus gestores”).

Por razones cuanto menos sorprendentes –por buscar un calificativo aséptico–, la palabra máster ha salido del ámbito académico y es ahora de dominio público; más aún: ha entrado en los ámbitos político y jurídico, lo cual no es una buena noticia ni para la Universidad –con mayúscula–, ni para la Sociedad –con mayúscula también–, que confía –o confiaba– en que las titulaciones universitarias estén –o estuvieran– avaladas por instituciones solventes cuyo funcionamiento se debe regir por un estricto código deontológico de general cumplimiento. Y conviene no olvidar que el vocablo máster proviene de la voz latina *magister* (es decir, “maestro”); y que, al tratarse de un título de posgrado, se accede a él mediante el correspondiente curso, que implica, por parte de profesores, alumnos y servicios administrativos una serie de obligaciones ineludibles, que son, a su vez, la garantía de la aludida solvencia de todos los participantes. Sin esta capacidad para cumplir cuidadosa y celosamente dichas obligaciones contraídas por cada cual, el mundo universitario se viene abajo y, desprovisto del crédito que merece, surgen la desconfianza y el desprestigio, de letales consecuencias para el progreso en todos los órdenes de la sociedad.

El acceso a un máster debería estar reservado para los mejores alumnos. Si volvemos a la etimología, y en el terreno deportivo, “másters” es el torneo –de golf o de tenis– en que solo participan los mejores jugadores. Pero retomando el uso habitual del vocablo máster, comprobamos que existe una enorme cantidad de cursos de posgrado que ofertan las universidades españolas –y que en cierta medida alivian sus penurias presupuestarias–, y ello conduce a que muchos sectores sociales pongan en duda –quizá sin el menor fundamento, y enjuiciando desde prejuicios inconfesables– su verdadera eficacia, pese al coste económico que tiene para los alumnos que en ellos se matriculan y –todo hay que decirlo– para los que algunos pudieran no estar lo suficientemente preparados. Con lo que se entra así en una peligrosa espiral: parece que los currículos profesionales deben venir acompañados de cuantos más másteres mejor que mejor, con la consiguiente devaluación de los mismos que es, justamente, lo contrario de lo que aparentemente se pretende. Y aquí es donde las universidades tienen un trabajo selectivo que realizar, de forma que sus títulos –eficaces por eficientes– pasen todos los filtros necesarios y cuenten con ese marchamo de calidad que prestigie por igual a los directores de los másteres, a los alumnos que los obtienen –con su correspondiente e imprescindible Trabajo de Fin de Máster, defendido ante tribunal evaluador, y tras la necesaria asistencia a clase en los términos que en cada caso proceda– y a las universidades que los expenden, en cuyos servicios administrativos debe quedar la debida constancia.

Desde este Colegio Oficial de Docentes defendemos el normal funcionamiento de nuestras universidades, en el cual confiamos; y seguimos apostando por cuantos demuestran en sus TFM su espíritu de superación y de obtener –con ayuda de sus profesores– la mejor capacitación posible para el desempeño de sus próximas y futuras labores profesionales. De hecho, consciente de la importancia educativa y científica de los másteres, el Colegio viene convocando, con periodicidad anual, un certamen para premiar los mejores TFM en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y, próximamente, va a publicar los premiados en la primera convocatoria, dentro de la colección “Profesión docente”.

Como decía Umberto Eco –aunque en un contexto bien diferente al que nos ocupa: en su discurso de aceptación de su doctorado honoris causa por la Universidad de Tel Aviv, en 2002–, “solo los centros de enseñanza, y entre ellos sobre todo la universidad, son todavía lugares de confrontación y discusión recíprocas, en los que podemos encontrar ideas mejores para un mundo mejor, como el refuerzo y la defensa de los valores universales fundamentales, que no hay que tener en las estanterías de una biblioteca, sino difundir con todos los medios posibles”; y entre estos valores –añadimos nosotros– obviamente está el de la ejemplaridad que debe presidir las función docente.

COMUNICADO DE PRENSA



ILUSTRE COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN
FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS DE MADRID
COLEGIO OFICIAL DE DOCENTES

HONRADEZ Y PROFESIONALIDAD DOCENTE **Presuntas irregularidades en la Universidad Rey Juan Carlos**

Ante las peculiaridades o, en su caso, irregularidades, sucedidas en el desarrollo del Máster en "Derecho Público del estado autonómico", impartido en la Universidad Rey Juan Carlos en 2011, según informaciones de diversas fuentes, conocidas en los últimos días a través de los medios de comunicación, la Junta de Gobierno del Colegio Oficial de Docentes de Madrid, desea manifestar lo siguiente:

- 1** Exhortamos a todo el profesorado, tanto universitario como del resto de los niveles educativos, a extremar un comportamiento profesional sujeto a la deontología y éticas profesionales, de tal forma que se garantice el rigor académico en el desarrollo de las enseñanzas impartidas bajo su responsabilidad, en los exámenes, pruebas o ejercicios de evaluación, en las calificaciones de acuerdo con los principios de igualdad, mérito y capacidad, y en la custodia de los documentos que atestiguan todo el proceso.
- 2** Defendemos la profesionalidad y honradez de la inmensa mayoría de los docentes madrileños, que suelen mantener una conducta ejemplar y, al tiempo, incitarles a rechazar cualquier tipo de presión, proceda de donde proceda, para subvertir el comportamiento ético en el desarrollo de nuestra profesión.
- 3** En esta línea, urgimos la rápida investigación en los ámbitos académico, penal y político para el esclarecimiento total de los hechos, para así evitar o reducir el desprestigio que para el profesorado, el alumnado, el personal de administración y servicios y las instituciones se está produciendo, y para evitar prejuzgar a las personas protagonistas.
- 4** Pedimos a las autoridades académicas de la Universidad Rey Juan Carlos una pronta investigación de los hechos y una depuración de responsabilidades que libere a los miembros de la profesión del desprestigio profesional que nos acarrea este penoso suceso.
- 5** Demandamos de las personas protagonistas, si las irregularidades a las que se alude son ciertas, que asuman las responsabilidades derivadas de su comportamiento, tanto activo como pasivo; y, si no lo son, que emprendan las acciones legales para limpiar su buen nombre, el de los profesionales, el de las instituciones y el de la profesión. En nuestro ámbito de actividad dar ejemplo es un instrumento educativo de primer orden que contribuye poderosamente a educar y formar a nuestros alumnos. Nos lo deben a sus compañeros y al resto de los miembros de la comunidad educativa.

Madrid, 13 de abril de 2018



II Premio de Trabajo de Fin de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato 2018.

Organizado por el Colegio Oficial de Docentes de Madrid

El Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, Colegio Oficial de Docentes de Madrid y la Dirección General de Becas y Ayudas al Estudio de la Comunidad de Madrid, convocan el **II Premio de Trabajos de Fin de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria**. El objetivo de esta convocatoria es triple: premiar a los mejores alumnos, valorando su esfuerzo; hacer más visible y pública la imagen del Colegio Oficial de Docentes y su colaboración con el ámbito universitario; y difundir, mediante la oportuna publicación, los trabajos premiados para que puedan servir de modelo a futuros alumnos y de estímulo para la práctica docente.

Los Premios se convocan de acuerdo con las siguientes bases:

- 1. Participantes.** Alumnos españoles, o con residencia en España, que hayan realizado este Máster en cualquiera de las Universidades con sede oficial en la Comunidad de Madrid en el curso 2017-2018.
- 2. Cómo participar.** Se entregará una copia del trabajo en papel y otra en *pendrive*, firmadas con un pseudónimo escogido por el autor y acompañadas de un sobre cerrado. En el exterior del sobre figurará solo el pseudónimo y el título del trabajo. En el interior del sobre se incluirá otro sobre cerrado que contenga el pseudónimo y el nombre y apellidos del autor del trabajo, su dirección, teléfono, correo electrónico y la Universidad en la que esté matriculado. También figurará el nombre del profesor que ha dirigido el TFM, así como una carta, firmada y sellada por la universidad, en la que figure el aval expreso del profesor para la presentación del trabajo.
- 3. Presentación de originales.** La fecha límite de entrega será el 31 de octubre de 2018, a las 19:00 horas. Los trabajos se enviarán al Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (Colegio Oficial de Docentes), c/ Fuencarral 101, 3.º, 28004 Madrid. También podrán entregarse en mano. Los trabajos deberán presentarse en castellano.
- 4. Fallo del jurado.** Se hará público en el mes de diciembre de 2018. La entrega de los premios se efectuará en la segunda quincena del mes de enero de 2019. El jurado tendrá en cuenta, sobre todo, el rigor académico, las fuentes utilizadas y las aportaciones didácticas.
- 5. Premios.** Se otorgará un primer premio de 1.000 euros al autor del mejor trabajo y un premio de 500 euros al profesor que lo haya dirigido; y un segundo premio, dotado con 600 euros, al autor del trabajo y un premio de 300 euros al profesor que lo haya dirigido. Se concederán los accésit que el Jurado considere oportunos. Los premiados recibirán la colegiación gratuita durante un año. Los premios podrán declararse desiertos.
- 6. Publicación.** Los trabajos premiados podrían ser publicados, previa cesión del autor al Colegio Oficial de Docentes de Madrid, en la colección *Profesión Docente* que edita esta corporación.
- 7.** Los participantes autorizan la difusión de sus nombres y de las fotografías de la recogida de premios, tanto en redes sociales como en otros medios.
- 8.** Las bases del Concurso se encuentran publicadas íntegramente en la página web del Colegio (www.cdlmadrid.org).
- 9.** La participación en el Concurso, por sí misma, implica el conocimiento y aceptación sin reservas del contenido de estas bases.

Madrid, marzo de 2018



COLEGIO OFICIAL DE
DOCTORES Y LICENCIADOS EN
FILOSOFÍA Y LETRAS
Y EN CIENCIAS
DE LA COMUNIDAD DE MADRID
Colegio Oficial de Docentes

C/ Fuencarral, 101. 3.º 28004 Madrid.
Tel.: 914 471 400
www.cdl.madrid.org / info@cdlmadrid.org



Comunidad de Madrid



ENTREVISTA CON **Inger Enkvist**

**“SI NO APOYAMOS
A LOS EDUCADORES
CAEREMOS EN UN
SUICIDIO CULTURAL”**

Hispanista y ensayista sueca, Inger Enkvist es conocida por sus ensayos sobre los males de la educación en Europa. En esta entrevista ofrece su perspectiva sobre cómo debemos actuar si queremos conseguir un sistema educativo que esté a la altura de países como Finlandia o Singapur y pone el punto de mira en un profesorado seleccionado con exigencia y dispuesto a ser evaluado. En la actualidad ocupa la Cátedra de Español en la Universidad de Lund y es asesora del Ministerio de Educación sueco.

¿Qué está ocurriendo en Europa? ¿Por qué la educación no da siempre los resultados esperados?

Tenemos que defender el conocimiento y proponer un ideal social que se base en el saber. Las Humanidades son hoy más frágiles ante la investida de la tecnología, y los políticos apuestan por invertir en recursos informáticos más que en más y mejores profesores. Estamos ante una idealización del mundo tecnológico; obsesionados con preparar a los alumnos en estas disciplinas para garantizar un futuro mejor, no nos damos cuenta de que el futuro siempre se ha preparado y se preparará través de las Humanidades. A lo largo de la historia, estas disciplinas han formado a las nuevas generaciones para ser dirigentes políticos, escritores, o simples ciudadanos, y lo han hecho acudiendo a la reflexión, al conocimiento y al juicio crítico.

Pero el alumno ha cambiado. Tiene otros intereses.

Si pensamos en un joven europeo de hoy, que vive en su pequeño círculo tecnológico, con su televisión, su móvil, e internet, lo que le llega es una imagen muy superficial y un poco vulgar del mundo. En esta sociedad se admira lo superficial y a los profesionales de “lo superficial”, y eso nos lleva al sui-

cidio cultural. Por eso los jóvenes necesitan hoy, más que nunca, formarse en Humanidades; aprender Lengua, Historia o Literatura, además de Ciencias y Matemáticas han de admirar a quienes aportan conocimiento, a los pensadores, a los investigadores, a los profesores.

¿Cómo puede fomentarse el empoderamiento del profesorado? ¿Y, cómo se está haciendo en otros países?

En Finlandia, reconocida por sus buenos resultados educativos, no se ha dejado caer el prestigio del profesor,



y, en épocas concretas, cuando se ha percibido una caída, se han aplicado medidas adicionales para reforzar su prestigio. Por ejemplo —y aunque en España resulte paradójica esta afirmación—, apostando por las reválidas. Está demostrado que implantar reválidas hace que los alumnos se esfuercen más, que los padres se impliquen más y también que los profesores se interesen más por su trabajo. En el sistema educativo, la reválida es oportuna, como está demostrado en países como Alemania, Polonia o Estonia, que tienen este tipo de pruebas y que han mejorado sus resultados. En Francia, la reforma educativa iniciada por Macron va en esta dirección.

Hábleme del modelo de acceso

En Finlandia o Singapur, las facultades de Educación tienen una nota de corte muy alta. En el primero de los casos, puede haber hasta 10 aspirantes por plaza, es decir, se descarta a la mitad de los solicitantes, y a los seleccionados se los somete a unas pruebas de comprensión lectora y matemáticas como segundo filtro. Finalmente, los candidatos a docentes tienen una entrevista personal con dos profesores experimentados que deciden si es una persona capaz para la profesión y, especialmente, si maneja correcta-

mente el lenguaje, porque consideran que sus carencias en este sentido repercutirán muy negativamente en el alumnado.

Singapur es otro de los países que más triunfa en las evaluaciones internacionales. ¿Cómo es su modelo?

Es distinto. A los alumnos que terminan el Bachillerato y deciden ser docentes se les paga un salario que empiezan a cobrar el primer día de su formación docente y son, desde el primer momento, casi considerados funcionarios al servicio del Ministerio de Educación. Al acabar la universidad, si prefieren irse del país, deben devolver las cantidades recibidas, pero si se quedan tienen por delante una brillante carrera docente. Lo interesante del modelo es que ofrece prestigio a los profesores, porque asumen que han sido elegidos entre otros muchos candidatos, valoran el que se les pague desde el principio, se consideran valiosos y asumen su responsabilidad. Durante los tres o cuatro primeros años trabajan con un mentor y después pueden elegir continuar como profesores o convertirse en formadores de formadores, e incluso en autores de libros de texto. El sistema funciona porque el cuerpo docente está formado por los mejores, que además tienen muchas posibilidades de promoción y de avanzar en su vida laboral. Por cierto, para los dirigentes políticos esa versatilidad durante la vida profesional es una forma de transmitir el conocimiento y, por lo tanto, es un valor social y económico de importancia.

ALUMNOS INTERESADOS

Vivimos tiempos difíciles para el aprendizaje. Se dice que los alumnos no están en general motivados ni interesados por aprender. ¿Hay soluciones?

El cincuenta por ciento del éxito escolar depende de la voluntad del alumno por aprender y de la aptitud su familia; y si las autoridades organizan el sistema educativo de una forma inteligente, ese interés está casi garantizado. El profesor solo representa un tercio de esa responsabilidad y después, con una importancia relativa, figuran factores como la elección del centro, las leyes educativas o las tecnologías disponibles en el aula. Todos son ele-

mentos marginales en comparación con la voluntad del niño por aprender.

¿Cómo se fomenta la voluntad del niño, su interés por saber?

Para empezar, con un sistema adecuado de exámenes en el que se reconozca el trabajo bien hecho; también con profesores muy bien formados que provoquen seguridad a los alumnos —no todos los profesores ofrecen esa seguridad—; y después adaptando las clases a los alumnos y a su ritmo. En países de éxito educativo, los profesores organizan sus clases en dos o tres sesiones, con actividades que, dentro de un mismo tema, no duran más de quince minutos. La destreza del profesor consiste en que estos “tiempos” no estén rotos, es decir que mantengan un hilo conductor.

¿Qué necesita un profesor para ejercer bien su tarea?

Lo esencial es conocer la materia que va a impartir y, en una segunda fase, cuando está en el centro, aprender de otros compañeros, de lo que su escuela le enseña. Así ocurre en Japón, donde el principio es “construir juntos una clase ideal”: lo llaman la clase perfecta, que se construye primero impartiéndola, criticándola, y volviéndola a impartir. El profesor comparte con sus compañeros su experiencia, se apoyan unos a otros, se crea una comunidad docente que refuerza la personalidad del profesor y le da identidad. Otro sistema cada vez más valorado en Europa es formar grupos reducidos de profesores que visitan juntos a otros profesores y ob-

servan a los alumnos mientras el titular imparte la clase. En definitiva, consiste en aprender de los demás y en crear un ambiente en que la observación no se vea como una crítica demoledora, sino como una forma de avanzar. Es una cultura de la evaluación que en España aún no se practica. Y esto solo se puede poner en marcha si los docentes son competentes y se sienten seguros de su profesionalidad, dos circunstancias que están interrelacionadas.

¿Es el salario importante?

No tanto como dicen los sindicatos. Sobre el salario en Finlandia se dice que “no es ni bueno ni malo”; es decir, que nadie se hace profesor por el sueldo ni deja de serlo por él. La satisfacción de un profesor es de otro calibre: consiste en sentirse útil, es desarrollar la vocación y en estar satisfecho de lo que hace. La docencia y la vocación han de ir de la mano.

¿Es la disciplina un recurso?

Se habla de los derechos del alumno, de su derecho a estar en el aula y a recibir formación, se comporte como se comporte. Ese es un mal enfoque. Los derechos de un alumno no son más importantes de los de su profesor y los de la institución en donde se encuentra. Además, ningún alumno —por un mal comportamiento o por desidia— puede robarle a sus compañeros su derecho a recibir una educación de calidad. La disciplina está para eso, para garantizar los derechos de toda la comunidad educativa.

Aurora Campuzano



"Debe ser aburrido ser Dios y no tener nada que descubrir"

Stephen William Hawking (Oxford, 1942 - Cambridge, 2018)

El pasado 14 de marzo hemos perdido a este ilustre físico, estrella mediática de la divulgación científica y ser humano excepcional. Tanto su brillantez académica como su actitud ante la vida le han convertido en un ejemplo para todos.

Nacido en Oxford el 8 de enero de 1942, hijo del prestigioso biólogo Frank Hawking y de Isobel Walker, estudió Física y Matemáticas en la Universidad de Cambridge, donde se doctoró, fue nombrado profesor de Física Gravitacional en 1977 y ocupó desde 1980 hasta su jubilación en 2009 la cátedra Lucasiana de Matemáticas que años antes había correspondido a físicos tan ilustres como Isaac Newton o Paul Dirac. Si bien continuó vinculado con esta Universidad hasta su muerte.

En el campo de la Física, concretamente como astrofísico, cosmólogo y matemático, comenzó dirigiendo sus esfuerzos para describir desde un pun-

to de vista teórico los agujeros negros, buscando la relación de sus propiedades con las leyes de la termodinámica clásica y de la mecánica cuántica.

Saltó a la fama a nivel internacional junto a su colega Roger Penrose por su *Teoría de la Singularidad del Espacio Tiempo*, resultado de aplicar la física de los agujeros negros al universo entero, prediciendo la radiación de origen cuántico conocida como *Radiación Hawking* –aún no detectada– por la que los agujeros negros desprenden energía a un ritmo inversamente proporcional a su masa, hasta desaparecer.

Pero sin duda lo que ha convertido a Stephen Hawking en único y le ha hecho merecedor del reconocimiento mundial ha sido su actitud ante la terrible enfermedad incapacitante que se le comenzó a manifestar desde que tenía poco más de veinte años.

La esclerosis lateral amiotrófica (ELA) o enfermedad de Gehrig que padecía, consiste en una degeneración progresiva de las neuronas responsables de los movimientos voluntarios de los músculos. Aparecidas las dificultades en el habla o en la movilidad de sus brazos y piernas, se vio postrado para siempre en una silla de ruedas, incrementó su actividad como comunicador y divulgador científico, primero dictando con su propia voz y, a partir de 1985, tras una neumonía que obligó a practicarle una traqueotomía y que le dejó para siempre sin habla, dictando a un asistente sus discursos letra a letra, eligiendo una a una, con el movimiento de sus cejas, la letra que el asistente le mostraba en cada carta. Después sería un ordenador AMD cuyo ratón utilizaba con la escasa movilidad que conservaba en los dedos de una mano.

Doce años más tarde de esa neumonía que le dejó sin habla, en 1997, George Moore, cofundador de INTEL, admirado ante el esfuerzo sobrehumano que este hombre realizaba para dictar y exponer sus conferencias, se comprometió personalmente con Hawking a aportarle la tecnología que necesitase durante el resto de su vida para su labor divulgativa y facilitarle en lo posible cierta autonomía personal. Y es este sintetizador de voz el que le ha dotado de esa voz robótica que el propio Hawking decía que consideraba como propia.

En estos últimos años, con la parálisis extendida a prácticamente todo su cuerpo, un sensor de infrarrojos en su gafa detectaba los mínimos movimientos de su mejilla derecha y, a través de un software de predicción de texto similar al de nuestros teléfonos móviles, permitía a Hawking seleccionar en la pantalla de su ordenador cada una de las palabras de su discurso y, más tarde, transformarla en voz a través del sintetizador.

Nada consiguió desmoralizarle. Siguió escribiendo artículos, publicando libros e impartiendo conferencias por todo el mundo, lo que le convirtió en el científico más popular del momento, popularidad solo comparable a la de Albert Einstein tras la constatación experimental en 1919 de la curvatura de la luz, predicha años antes en su teoría de la Relatividad General.

En cuanto a su vida privada, se casó en dos ocasiones y otras tantas se divorció. En 1965 contrajo matrimonio con la filóloga y escritora Jane Wilde, con la que vivió hasta 1990, tuvo tres hijos (Robert, Lucy y Timothy) y de la que se divorció en 1995. Esta vida en común fue el argumento de la oscarizada película *The Theory of Everything* (La Teoría



del Todo) (2014) basada a su vez en la autobiografía de la propia Jane, *Travelling to Infinity: My Life with Stephen* (Hacia el infinito) (2007).

En 1990 se fue a vivir con Elaine Mason, una de las enfermeras que lo cuidaba y con la que, tras divorciarse de Jane, contrajo matrimonio en 1995 y convivió hasta 2006, año en que se divorció.

Autor incansable de libros, destacamos *Breve Historia del Tiempo: del Big Bang a los agujeros negros* (1988), traducido a treinta y siete idiomas y del que en pocos años se vendieron más de veinte millones de ejemplares. *Agujeros negros y pequeños universos* (1994), *El universo en una cáscara de nuez* (2002), *Brevísima Historia del Tiempo* (2005), *El gran diseño* (2010) o la colección de ciencia infantil *George's* (2007 2009, 2011, 2014 y 2016) manifiestan una intención divulgativa continua para todo tipo de público.

Hawking siempre insistía en la importancia de que toda persona posea unas nociones científicas suficientes para participar en los debates que abren los nuevos

avances científicos y tecnológicos, evitando que solo quede en manos de los expertos.

Ha expresado abiertamente su ateísmo y, a su entender, la ciencia convierte a Dios en "innecesario", pues "las leyes de la Física pueden explicar el universo sin la necesidad de un Creador".

Tanto la capacidad intelectual de Hawking como su espíritu imbatible han sido premiados con multitud de reconocimientos en todo el mundo. A modo de ejemplo, en España le fue otorgado el premio Príncipe de Asturias de la Concordia (1989) y el premio Fundación BBVA Fronteras del Conocimiento (2016). Y en EEUU Barack Obama lo condecoró con la Medalla a la Libertad (2009).

Nombrado Doctor Honoris Causa por múltiples Universidades, no dudó en aceptar su aparición personal en documentales para televisión, como *Stephen Hawking's Universe* (1997), *Into de Universe with Stephen Hawking*, creada para Discovery Channel (2010), o en la película *Hawking* (2004). Incluso en películas o series comerciales como *Star Trek: The next Generation* (1993), *The Big Bang Theory* (2016), o incluso caricaturizado en *Los Simpsons* (2011).

Inolvidables serán sus expresiones de felicidad difundidas por los medios de comunicación y redes sociales celebrando en un globo aerostático su 60 cumpleaños o, cinco años más tarde, en 2007, probando la gravedad cero a bordo de un Boeing 727 de la NASA.

Preguntado por qué hacía todo eso, respondía: "Quiero demostrar que la gente no debe estar limitada por discapacidades físicas, siempre que su espíritu no esté discapacitado".

Le recordaré como el hombre lúcido que dijo...

"La especie humana necesita un desafío intelectual. Debe ser aburrido ser Dios y no tener nada que descubrir".

Donato Maraña Alonso. Físico



La pedagogía y los pedagogos en Europa... ¿Qué queda tras Bolonia?

Javier M. Valle. Pedagogo. Universidad Autónoma de Madrid.

Jesús Manso. Pedagogo. Universidad Autónoma de Madrid.



En 2018 se cumplen 20 años desde que la *Declaración de la Sorbona*¹ puso la primera piedra del denominado *Proceso de Bolonia*, que dio lugar al *Espacio Europeo de Educación Superior*². En este tiempo, un total de 47 países europeos han organizado las estructuras de sus estudios superiores en tres niveles armonizados (grado-máster-doctorado); han asumido un sistema compartido de medir la carga académica de sus titulaciones (el Sistema de Transferencia de Créditos Europeos –ECTS en sus siglas anglofonas–) y han consensuado una forma de diseñar las titulaciones basada en perfiles profesionales definidos en competencias. Todo eso ha supuesto una revolución sin precedentes en los estudios universitarios europeos. Esa revolución se ha traducido, entre otras cosas, en la reestructuración de las titulaciones tradicionales, la creación de muchos nuevos títulos y la redefinición de no pocas profesiones. El objetivo final debiera ser facilitar la libre movilidad de estudiantes y profesionales en el escenario de una concepción integrada de Europa como actor supranacional en un mundo globalizado, no solo económicamente, sino académica y profesionalmente.

Este artículo se presenta con el ánimo de ofrecer una panorámica de la situación que en este contexto ha acontecido en el caso de los estudios de Pedagogía y de la figura profesional del pedagogo. Lo primero que resulta relevante en relación con esta cuestión es la escasa información que aparece sobre ella. En efecto, apenas se encuentran referencias y estas cuentan ya con algunos años. No obstante, hay dos trabajos ineludibles, que serán nuestras fuentes para lo que presentaremos aquí. Uno tiene que ver con los famosos *Libros Blancos* que se produjeron para la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) como informes previos a las reformas que debieran acometerse en cada título o profesión. El que preparó sobre la titulación de Pedagogía (que incluía la titulación de Educación Social)³ cuenta con una buena descripción de la situación de esa titulación en 20 países europeos. Otro es el artículo de Joan María Senent, titulado “Los estudios de Pedagogía en Europa en el contexto de la implantación del Proceso de Bolonia y la situación de la Educación Comparada”, publicado poco tiempo después en la *Revista Española de Educación Comparada*⁴, con un exhaustivo detalle sobre el tema y unos

brillantes análisis que permiten entender, con esclarecedora perspectiva la situación española a la luz de la realidad europea.

Siguiendo a Senent (2005), y en relación con las titulaciones referidas a Pedagogía en los países europeos, cabe señalar que existe una gran diversidad formativa en Europa. Pueden señalarse hasta seis agrupaciones salvando las propias divergencias que podemos encontrar incluso dentro de cada una de ellas.

La primera sería el modelo anglosajón, cuyo máximo representante es Gran Bretaña, donde no existen prácticamente titulaciones con el nominal de Pedagogía. Allí los estudios relacionados con educación transitan en muy diversos programas de grado (con apelativos generales al concepto de *Education*) y numerosos posgrados caracterizados por una enorme variedad y con numerosas finalidades profesionales, en algunos casos muy especializadas (Educación Básica de Adultos, Aprendizaje Permanente, Gestión Educativa, etc.). La estructura de estos estudios suele basarse en grados de 180 créditos y posgrados de 120.

En los países escandinavos la situación es parecida y los estudios pedagógicos se encuentran inmersos en grados o posgrados con un carácter bastante aplicado, tales como Educación para la Salud, Educación de Adultos o Política y Gestión Educativas. Con estructura igualmente de grados de 180 créditos y posgrados de 120, si bien aquí se encuentran excepciones con algunos grados de 240 créditos y otros de 180.

En el ámbito de influencia germana, es donde existe un mayor número de titulaciones propiamente denominadas como Pedagogía, con un fuerte peso de forma-



ción filosófica, antropológica, sociológica, histórica, teórica y política. La tradición del pensamiento de Herbart, uno de los que más aportó a la consolidación de la Pedagogía como ciencia, es innegable en el planteamiento que hace Alemania en estos estudios. Habitualmente los grados son largos (de 240 créditos), con posgrados de 60 o 120 créditos.

También con fuerte presencia de la Pedagogía en sus titulaciones nos encontramos a los países del Este. Entre ellos, con este planteamiento destacan Chequia, Eslovaquia o Polonia, los tres con una importante influencia de la Unión Soviética durante casi toda la segunda mitad del siglo XX. No obstante, en estos países conviven estudios con una denominación más generalista de "Educación", que suelen orientarse hacia perfiles profesionales más aplicados a especializaciones concretas.

Otro grupo es de los países de habla francófona, como Francia, la parte de habla francesa de Suiza y Bélgica, o Luxemburgo. En Francia, su máximo exponente, la denominación de Pedagogía se utiliza poco en los grados, a favor de la expresión Ciencias de la Educación. Por su parte, en los posgrados, se apela a planteamientos de la educación aplicada en diversos campos de especialización, tales como formación a distancia, formación de formadores o formación e inclusión, por mencionar algunos ejemplos.

Por último, nos encontramos con los países mediterráneos, donde podrían incluirse España, Italia, Portugal, Grecia o Chipre⁵. Italia, como referencia de este grupo, es el país que más pronto concluyó su adaptación a las estructuras del Proceso de Bolonia, con grados de 180 créditos y posgrados de 120. La mayoría de las titulaciones de grado tiene que ver más con Ciencias de la Educación que con Pedagogía, y casi todas se hayan relacionadas con aplicaciones específicas en ámbitos profesionales concretos. La diversidad se multiplica en el caso de los posgrados, con una enorme variedad de denominaciones y de áreas de ejercicio profesional.

En lo relativo al perfil profesional del Pedagogo, el análisis de países, titulaciones y ámbitos profesionales que realiza el *Libro Blanco* (ANECA, 2004) permitió definir una serie de grandes ámbitos de trabajo relacionados con la Pedagogía que se expresaron del siguiente modo:

- ▶ Necesidades Educativas Especiales, tanto psíquicas como físicas, y que incluyen la pedagogía terapéutica, los problemas del lenguaje, etc.
- ▶ Orientación escolar.

- ▶ Pedagogía Infantil, entendida como bienestar de la infancia, no como la docencia en la etapa de educación infantil de la educación formal.
- ▶ Dirección, organización y gestión de instituciones educativas.
- ▶ Especialización didáctica escolar y no escolar (trabajo en editoriales, diseño y evaluación de recursos y medios educativos).
- ▶ Innovación.
- ▶ Tecnologías y medios de comunicación.
- ▶ Desarrollo comunitario, dinamización y animación sociocultural. Cultura y educación no formal.
- ▶ Educación no formal, como por ejemplo, actividades extraescolares, ludotecas, museos, etc.).
- ▶ Educación permanente y de adultos
- ▶ Educación especializada, prevención, orientación y atención social. Pedagogía institucional (como por ejemplo, en hospitales, centros de menores, prisiones).
- ▶ Educación para la salud.
- ▶ Formación en las instituciones y organizaciones. Orientación e inserción profesional y laboral.

Al margen de esos ámbitos señalados en el Libro Blanco, caben mencionarse algunos otros más, a tenor de las competencias profesionales que se desprenden de los perfiles en otros países europeos. Entre ellos, y sin ánimo de ser exhaustivos, pueden citarse la inspección educativa, el asesoramiento a los centros educativos y a los claustros en procesos de cambio y mejora, la gestión de las relaciones con la comunidad educativa –especialmente con los padres, gestionando, por ejemplo, planes de formación a los padres–, el apoyo a la participación en proyectos nacionales e internacionales –por ejemplo europeos, como el caso del diseño, gestión y evaluación de actividades en el marco de ERASMUS+, etc., el asesoramiento y desarrollo de la investigación en educación, etc.

Como ha podido verse a tenor de esta situación, parece claro que tras el Proceso de Bolonia lo que queda no es precisamente una mayor armonización en el campo de la Pedagogía en Europa, ni en las titulaciones referidas a su ámbito de conocimiento, ni en las áreas profesionales que parecen

serle propias. No se percibe una armonización en las titulaciones, ni se aprecia que el perfil profesional se cierre sobre un campo específico de acción.

El abanico de escenarios donde el pedagogo puede desplegar sus competencias es muy grande. Eso no es un problema; es una gran oportunidad. Para aprovecharla parece necesario definir sus campos de intervención de una manera más específica y con mayor coherencia en todos los países europeos, ya que las diferentes tradiciones en cada uno de ellos hacen que la profesión adopte énfasis y matices distintos. Por otra parte, no estaría de más convenir, a nivel europeo, un marco de formación compartido, aunque por supuesto debiera ser amplio y flexible, para dotar a la profesión de mayores oportunidades de movilidad real para su ejercicio en diferentes países.

En la realidad educativa que vivimos en la sociedad actual no faltan casos de acoso escolar, conflictos de convivencia, escuelas necesitadas de soporte para realizar innovaciones, alumnos que demandan una atención muy específica, colectivos más allá de la vida escolar formal que precisan intervención educativa profesional y de calidad... Una figura profesional del pedagogo con una formación europea armonizada, bajo criterios compartidos, ayudaría, muy probablemente, a hacer frente a esa realidad educativa de manera más eficaz. ■

El Proceso de Bolonia no ha traído grandes avances para la figura del pedagogo

Notas

¹ Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de educación superior europeo (a cargo de los cuatros ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido). La Sorbona, París, 25 de mayo de 1998.

² El espacio europeo de la enseñanza superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación. Bolonia, 19 de junio de 1999.

³ ANECA (2004). Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social. Informe de la Comisión. Madrid: ANECA.

⁴ Senent, J. M. (2005). Los estudios de Pedagogía en Europa en el contexto de la implantación del Proceso de Bolonia y la situación de la Educación Comparada. Revista Española de Educación Comparada (11), 95-133.

⁵ El caso de Malta no se encuadra en este grupo, ya que la influencia inglesa lo ubica en el grupo de los anglosajones.



Sala de baile del Palacio de Gaviria y obra de Marcel Duchamp: Rueda de bicicleta, 1913.

DADÁ Y EL SURREALISMO

La revolución mental

Rafael García Alonso. UCM e IES Isabel la Católica (Madrid)

EN 1851, EN PLENO CENTRO DE MADRID, A UNOS PASOS DE LA PUERTA DEL SOL, EL BANQUERO Y BOLSISTA MANUEL GAVIRIA Y DOUZA, MARQUÉS DE GAVIRIA, INAUGURÓ CON UN BAILE AL QUE ASISTIÓ LA REINA ISABEL II EL PALACETE QUE HABÍA MANDADO EDIFICAR. LA INSPIRACIÓN ROMANA Y NEOCLÁSICA SE HALLABA AL GUSTO DE LA SOBRRIA LEGITIMACIÓN QUE BUSCABAN LA BURGUESÍA Y LA ABURGUESADA NOBLEZA MADRILEÑA. EL PINTOR JOAQUÍN ESPALTER Y RULL ELABORÓ LOS FRESCOS DE SUS SALONES TRAZANDO LA CONTINUIDAD ENTRE LA SOBERANA DE ENTONCES Y LA REINA ISABEL DE CASTILLA, ENTRE CUYOS LOGROS SE ENSALZABA LA TOMA DE GRANADA.

Convertido en lugar de encuentro social, en aquel palacete se celebraban fiestas en las que el baile tenía un papel protagonista. Los espejos o los aseos, aún en uso hoy en día, constituían una muestra de sofisticación. Declarado bien cultural en 1977, distintos usos han tenido lugar en él; desde centro de decomisos hasta discoteca –al fin y al

cabo, un lugar para bailar– entre los años 1991 a 2011. En la actualidad, desde 2017, la empresa italiana Arthemisia ha hallado el lugar adecuado para desarrollar exposiciones de previsible éxito. Las dedicadas a Escher y a Mucha preceden a la dedicada en la actualidad a presentar la valiosa colección de arte dadá y surrealista atesorada por el Museo de Israel en

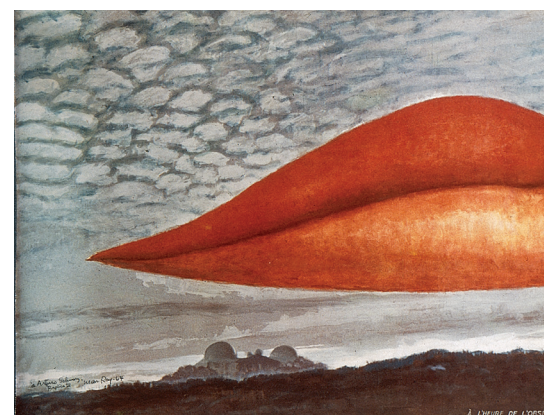
Jerusalén gracias a la donación del poeta y galerista Arturo Schwarz. Una oportunidad realmente excepcional de visualizar obras representativas de los estilos citados; algunas de ellas muy difundidas, pero otras desconocidas para la mayor parte del público.

EL COMIENZO DEL DESPERTAR

Suele situarse entre 1870 y 1914 el periodo de la llamada *belle époque*, habitualmente asociado, al menos para las clases pudientes, a la alegría de vivir. Se confiaba también en un progreso continuo gracias a la ciencia y la técnica. La electricidad iluminaba calles, viviendas y transporte públicos. El mundo ofrecía un horizonte benéfico. El impresionismo y el postimpresionismo constituyen, en buena parte, una celebración de tales éxitos, al tiempo que una investigación de corte científico. Afín al movimiento filosófico del positivismo con su vocación de ceñirse a los datos empíricos y al dominio de la razón.

Sin embargo, tal aparente solidez se vio desmentida cuando la hecatombe abrasó Europa durante la Primera Guerra Mundial. Desde principios de siglo se sucedían *movimientos de vanguardia*: fauvismo, expresionismo, cubismo, futurismo, suprematismo... Como indica el término que los engloba, su vocación es explorar y orientar el futuro. Todos ellos actúan de modo desafiante frente al sentido común y proponen la renovación de la percepción. Tales pretensiones habían desembarcado en la galería neoyorquina de Nueva York que regentaba el fotógrafo Alfred Stieglitz. Este se había arriesgado

LAS PROPUESTAS VANGUARDISTAS TIENEN EN COMÚN LA EXPERIMENTACIÓN Y EL DESAFÍO AL SENTIDO COMÚN



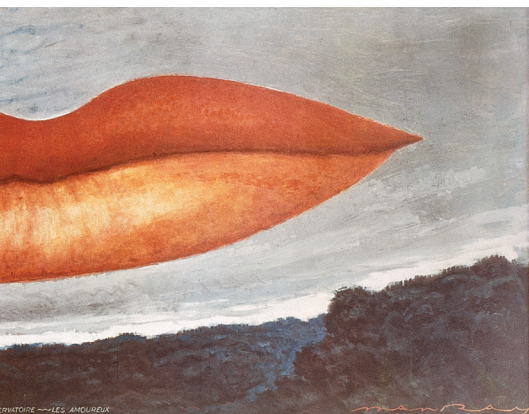
a exponer algunas obras de Matisse y de Picasso. En 1913, se produce en la misma ciudad el *Armory Show*, una inmensa exposición de mil seiscientas obras de vanguardia, un tercio de las cuales provienen de Europa. Por entonces, el Metropolitan Museum había hecho la primera adquisición de una obra protocubista de Paul de Cézanne. Los artistas vanguardistas allí expuestos reciben el rechazo airado de buena parte de la crítica e incluso del presidente Theodore Roosevelt: "¡Esto no es arte!". Poco después, la exposición viaja a Chicago, en donde se queman dos copias de cuadros del por entonces *fauve* Henri Matisse. En cierto modo, este revuelo puede considerarse un éxito de los pintores de vanguardia. El artista, crítico e historiador Walter Pach, promotor junto con el marchante Ambroise Vollard de la exposición, admite que es una ruptura radical con el pasado, pero asegura que no se trata de ningún acto de subversión. ¡Lástima!, puede que pensara el joven Marcel Duchamp (1887-1968) cuyo *Desnudo bajando la escalera* ha provocado sorpresa o la irritación que manifiesta este comentario de un crítico: "Una explosión en una fábrica de tejas".

Efectivamente, todos los organizadores del *Armory Show*, al desembarcar las vanguardias europeas en Estados Unidos, intentaron conquistar un mercado. Quizá también intentaron evangelizar la sensibilidad estética norteamericana, hasta entonces



Jean Marcel. *El espectro de la gardenia* (1963-1968). Yeso cubierto de fieltro, cremallera.

Man Ray, *Observatory Time—The Lovers*, 1932. Fotografía coloreada. Ejemplar único.



fiel a un arte afín —gracias al predominio del costumbrismo y el historicismo— a la comodidad de un cuarto de estar. En ese contexto, las propuestas vanguardistas tienen en común la experimentación y el desafío al sentido común, el cual espera ante todo de las artes plásticas la representación de la realidad tal como aparece en la visión cotidiana. Los cubistas Pablo Picasso y Georges Braque, por ejemplo, renunciaron a la representación del mundo corriente que se convirtió en mero punto de partida para la experimentación formal. Sin embargo, las propuestas de los distintos movimientos llegan incluso a enfrentarse entre sí. Los futuristas acusan a los cubistas de limitarse a la dimensión espacial y de ignorar la temporal que ellos consideran esencial en la modernidad; para lograrlo conjugan los conceptos de velocidad, compenetración y simultaneidad. De hecho, la obra citada de Duchamp puede, casi obviamente, vincularse a los esfuerzos de los futuristas. Es más, debemos remontarnos

a los estudios cronofotográficos sobre la locomoción humana desarrollados por Étienne-Jules Marey en 1886 y a la investigación sobre el caballo en movimiento realizada al año siguiente por Eadweard Muybridge. Duchamp, mediante la pintura, lleva a cabo una investigación similar en la que se produce, además, la cosificación del sujeto humano en una serie de planos de los que desaparece la carnalidad y donde, por tanto, la desnudez es un término gratuito.

CIENCIA, ARTE, TÉCNICA

Por otra parte, un indicio de la autopercepción que los artistas tienen sobre su labor puede encontrarse en la citada obra de Duchamp. La escalera, habitualmente un vehículo simbólico de elevación —desde el Renacimiento o Rembrandt hasta Guillermo Pérez Villalta, e incluso en la canción *Stairway to Heaven*, de Led Zeppelin (1977)— ahora se descende. En una significativa anécdota de 1920, Ferdinand Léger cuenta como, visitando en París el Salón de la Aviación en compañía de Constantin Brancusi y de Duchamp, este último confiesa que la pintura está muerta. ¿Qué artista podría hacer algo de tal perfección y belleza como una hélice?



Joan Miró. *Pájaro*, 1960. Oleo sobre cartulina.

¿PUEDEN LOS ARTISTAS PLÁSTICOS COMPETIR CON LA BELLEZA Y PERFECCIÓN DE LA TÉCNICA MODERNA?

Tal desasosiego, y quizá tal amargura, no está probablemente ausente de su representación de un molinillo de café y, posteriormente, de la confección de un objeto —*Rotativa. Placas. Vidrios* (1920)— cuya meta es explorar el movimiento mediante cinco placas de vidrio pintadas con segmentos negros. Se elude la pintura, y el movimiento se hace real a través de la incorporación de un motor. Se pasa de lo bidimensional a lo tridimensional. Pero, sobre todo, la gran apuesta de Duchamp reside en desembarazarse —escribió— del aspecto físico de la pintura. En pasar de la dimensión retiniana —como la que habría caracterizado especialmente al impresionismo— a la conceptual. Además de la captación visual del objeto, este está destinado a desencadenar una actividad mental semejante a la resolución de un problema. Duchamp, aficionado al ajedrez, propone implícitamente al receptor una o varias cuestiones intelectuales.

Un resultado de este tipo de propuestas consiste en el surgimiento de los de-



Reconstrucción de Óscar Tusquets de *Retrato de Mae West que puede utilizarse como dormitorio* surrealista por Salvador Dalí, 1935.

DADÁ DEFIENDE UNA POSICIÓN NIHILISTA EN EL CONTEXTO DE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL

nominados *ready-made*, es decir, objetos tomados de la vida corriente, más o menos alterados y presentados como obras de arte. Una de sus obras más notables es *Rueda de bicicleta sobre un taburete* (1913) –presente en la exposición–. Una combinación paradójica. Se trata de un instrumento de movimiento que queda fijado a un objeto destinado a proporcionar estabilidad. Únicamente la sombra que ofrece introduce fantasmagóricamente una cierta dimensión cinética en función de las oscilaciones de la luz. La rueda, además, no se halla sobre el suelo, sino colocada sobre el taburete. Por tanto, dos objetos funcionales quedan, en su combinación, inutilizados. Por otra parte, ¿en qué consiste la actividad del artista? Su labor en el *ready made* consiste fundamentalmente en la descontextualización y pérdida de funcionalidad de un objeto cotidiano. Su habilidad técnica –recordemos

que el término “arte” es la traducción del latino “ars” y este, a su vez, del griego “tejné”– queda menguada hasta la caricatura. El artista compra o recoge dos objetos de uso cotidiano y los plantea como objeto de atención estética. Así ocurre en *Secador de botellas* (1913) –también presente en la muestra– que, en su descontextualización, aparece colgado del techo quedando al tiempo desmaterializado; no solo porque pierda su función, sino también porque la sombra oscilante forma parte de la pieza. Por tanto, ¿cuál es la labor del artista?, ¿en qué consiste el arte? El carácter provocativo y burlón de la obra de Duchamp remite a estas cuestiones. Mediante los *ready-mades* desdeña el carácter artesanal del artista. Pero, ¿se propone en serio que basta con que el artista elija un objeto y lo declare obra de arte para que tal fenómeno se produzca? Lo que ocurre es, pues, una desacralización del arte. ¿Basta con que cualquiera, por recordar el caso más extravagante, compre, por ejemplo, en una tienda de saneamientos, un urinario –un objeto ligado, por tanto, a los excrementos–, lo firme y lo proponga como obra artística *Fuente* (1917) para merecer tal denominación?

Mencionábamos anteriormente la referencia a la explosión en una fábrica de tejas como crítica a una obra de Duchamp. Nada comparable al terrible fragor de los frentes de la Primera Guerra Mundial. Muchos integrantes de los movimientos de vanguardia se alistaron o fueron movilizados. Algunos de ellos murieron, otros fueron heridos. Suiza se libra de la contienda. En el Cabaret Voltaire de Zurich, pocos días antes de que se desarrolle en Francia la sangrienta batalla de Verdún, varios jóvenes, entre los que se encuentran Jean Arp y Tristan Tzara, fundan el movimiento *Dadá*. Se trata de un movimiento nihilista en el que resuena el influjo de Nietzsche con sus dos característicos pasos. El primero, destruir a martillazos el mundo convencional, incluido el arte que se proclama a sí mismo con mayúsculas. Para ello, también nietzscheanamente, reivindican la contradicción y el absurdo. En el *Manifiesto del señor Antipirina* –una

parodia de las declaraciones programáticas de los movimientos de vanguardia– se afirma que *Dadá*, una palabra tomada de un juego infantil, “está en contra y a favor de la unidad y decididamente contra el futuro”. Una reivindicación, si lo tomamos cautelosamente en serio, de anclarse en el presente sin pretender ser vanguardia de nada. ¿O no es así? El segundo paso nietzscheano consiste en la reivindicación de la vida. Como escribía hedonistamente el dadaísta Francis Picabia en 1917: “Vive para tu placer. No hay que comprender nada, nada, nada, solo los valores que tú mismo darás a todo”.



Man Ray, *El rayógrafo*, 1921. Impresión en gelatina de plata.

DUCHAMP SE PROPONE DESACRALIZAR EL ARTE

Dadá servirá de inspiración al movimiento surrealista con sus investigaciones más allá del orden de la razón: los sueños, lo infantil, los mundos mitológicos, los efectos de *shock* que produce la convergencia de realidades vinculadas por el azar. Todo un filón que exploraron artistas como René Magritte, Joan Miró, Salvador Dalí, André Breton, Max Ernst, Paul Eluard, Yves Tanguy o Luis Buñuel. Paseemos entre sus propuestas. ■

Datos de interés

Duchamp. Magritte. Dalí. Revolucionarios del siglo XX. Obras maestras del Museo de Israel, Jerusalén.

Palacio de Gaviria. Madrid.
Fechas: 10 de abril a 15 de julio de 2018.

Exposición organizada por Arthemisia.



René Magritte. *El castillo de los Pirineos*, 1959. Óleo sobre lienzo



Apuntes de Lenguas Extranjeras

Sin miedo a explorar fronteras

En las siguientes páginas el lector interesado podrá encontrar un abanico de experiencias y propuestas que reflejan distintos aspectos de la comunicación en una lengua extranjera. Una serie de profesionales, desde sus diferentes campos, nos ofrecen una pequeña muestra de la riqueza que supone la capacidad de entender y expresarse en otro idioma. Ciertamente es que el inglés parece hoy en día atraer casi toda la atención, pero cualquier docente o simplemente amante de otras lenguas puede inspirarse y encontrar oportunidades para aplicar muchas de estas ideas en sus respectivos ámbitos de actuación.

¿Se puede acercar a Shakespeare a los tiernos alumnos de Educación Primaria? ¿Y por qué no? Es cuestión de elegir una pequeña parte de un gran todo y adaptarlo de manera lúdica. La pasión y el buen hacer de una maestra preparada nos muestran cómo hacerlo y disfrutar con ello.

En Secundaria, la metodología de la enseñanza del inglés puede verse enriquecida si se aplican fórmulas y prácticas docentes que han demostrado su eficacia en el método AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera. Merece la pena leer esta propuesta de una gran maestra que ahora ejerce en la universidad.

Para los docentes que dominen el inglés, el artículo en V.O. sobre aprendizaje basado en proyectos nos muestra cómo esta metodología ayuda significativamente a mejorar las destrezas sociales comunicativas y lingüísticas en las aulas. Y es solo la primera parte. Habrá una segunda.

El tema del miedo y la ansiedad están latentes en muchas situaciones de comunicación en otra lengua. Una profesora de Escuela de Idiomas comparte en este encarte su empatía y preparación para ayudar a los aprendices de lenguas extranjeras a superar estos sentimientos que inciden negativamente en su capacidad de avanzar y de comunicarse.

El cine, ese mundo fantástico que integra el arte, las imágenes, la literatura y los sueños, puede ser un gran instrumento no solo para ayudar en la educación, sino también para enseñar otra lengua. Merece la pena leer "Una enseñanza de película".

Y para terminar, reflexiones sobre uno de los niveles más altos a los que se puede llegar en el dominio de un idioma: la interpretación simultánea. En este caso, aprenderemos sobre los orígenes y el planteamiento de la interpretación remota como reto y como solución.

Disfrutemos de estas aportaciones de excelentes profesionales. Gracias a ellos seguimos avanzando en lo que define a los humanos: su capacidad de crear lenguaje, de escuchar y comunicarse.

María Luisa Ariza.

*Coordinadora del Seminario Didáctico Permanente de Inglés.
Colegio Oficial de Docentes.*

CLIL / AICLE:

más allá de la enseñanza bilingüe

Dra. Virginia Vinuesa Benítez. Universidad Rey Juan Carlos. Madrid



Actividad en el colegio Santa Gema Galgani (Madrid).

Durante mis más de 25 años de dedicación a la enseñanza de una lengua extranjera, en concreto de la lengua inglesa, en todos los niveles educativos desde la educación infantil hasta la enseñanza superior, la percepción social de que los alumnos españoles no eran buenos en idiomas y de que no llegaban a alcanzar niveles suficientes de competencia lingüística al final de la escolaridad ha sido una constante. Esta percepción, por supuesto compartida, ha ido generando en mí, como profesora de idiomas, una seria preocupación. Mi interés profesional por la enseñanza de idiomas ha ido alimentando durante años el deseo, incluso la necesidad de estudiar y analizar esa problemática con el fin de conocer las causas y, llegado el caso, intentar hallar soluciones que contribuyan a su mejora. Son muchas las preguntas que, como docentes, nos hacemos cuando nos enfrentamos y reflexionamos sobre los posibles motivos que han llevado a esta situación: ¿Es necesario ir al país donde se habla la lengua para aprenderla?; ¿no se alcanza un nivel apropiado porque los profesores no son nativos?; ¿el número de horas de inglés que los alumnos reciben en los centros no es suficiente?; ¿es la formación del profesorado responsable de estos resultados?; ¿un cambio en la metodología sería clave para que los alumnos lleguen a comunicar correctamente en una lengua extranjera?

A lo largo de la educación Primaria y Secundaria, el idioma extranjero es una asignatura obligatoria del currículo. Esto implica un mínimo de doce años de instrucción, sin considerar que muchos incluso han comenzado a aprender un idioma en educación infantil. En términos generales, cualquier profesor que trabaje en el campo de la enseñanza de idiomas puede observar que el nivel comunicativo que los alumnos adquieren al final de



las diferentes etapas de la educación no es del todo satisfactorio, lo que requiere una reflexión sobre las posibles causas que producen estos resultados. Esto nos lleva a analizar por qué los estudiantes no alcanzan el nivel lingüístico que se corresponde con los años de instrucción recibida para poder comunicarse en el idioma con la fluidez adecuada. Algunas encuestas realizadas en España, como la Encuesta de Participación de la Población Adulta (EADA) en 2007 y 2011, el Informe ADECCO 2013, otras realizadas en Europa como los Eurobarómetros de 2001 y 2006, y Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL) en 2012, apoyan la teoría de que los españoles tienen niveles más bajos en idiomas en comparación con los ciudadanos de los países de nuestro entorno. El EECL es la única encuesta hasta la fecha que ha proporcionado a los estados miembros información y comparaciones que utilizan datos sólidos que les permitan realizar los ajustes necesarios en sus respectivos enfoques de enseñanza y aprendizaje de idiomas. España ocupó el puesto 13 de un total de los 14 países que participaron en el examen de inglés. De acuerdo con los niveles establecidos en el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas, en comprensión auditiva, el 76% de los estudiantes españoles que participaron en la encuesta reflejaron un nivel Pre-A1, A1 o A2, y solo el 24% de ellos se situaron entre los niveles B1 y B2. En comprensión lectora, solo el 30% obtuvo un B1 o B2, el resto un Pre-A1, A1 o A2. En expresión escrita, el 71% obtuvo un nivel Pre-A1, A1 o A2.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, es necesario responder a dos preguntas: ¿Qué está sucediendo en nuestro sistema educativo para que los resultados en idiomas extranjeros no sean lo suficientemente satisfactorios? ¿Sería posible obtener mejores resultados en idiomas si usamos un enfoque metodológico diferente?

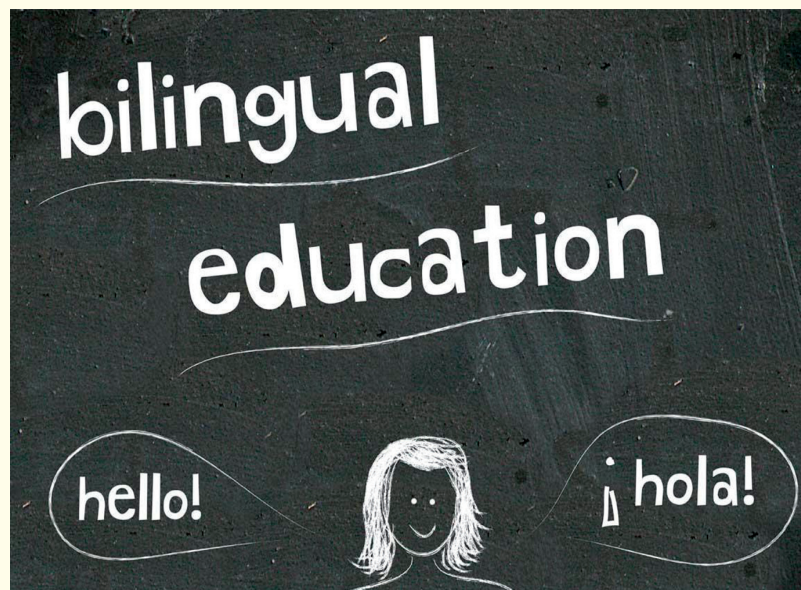
QUÉ y CÓMO

El primer programa bilingüe que se implantó en España fue en 1996, producto de un convenio entre el Ministerio de Educación y el British Council. Durante mi paso por ese programa en un centro de la Comunidad de Madrid en los años 1998 a 2000 durante los cuales impartí docencia en Educación Infantil a niños de 3 a 5 años, pude comprobar que la clave para conseguir que los alumnos pudieran llegar a expresarse en la lengua meta era la exposición significativa a la misma y CÓMO se impartían las clases.

Siempre he considerado la metodología como la piedra angular de la enseñanza. Todos los docentes utilizamos unas metodologías a diario, otras excepcionalmente y algunas, no las utilizamos, sencillamente, porque no las conocemos.

Cuando se implantó el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid tuve la ocasión de participar en numerosos cursos de formación para maestros que deseaban impartir o impartían docencia en centros bilingües y empecé a interesarme y a investigar sobre el enfoque que se había convertido en la base de este tipo de enseñanza AICLE.

Durante décadas se ha prestado mucha importancia al "QUÉ", olvidando el "CÓMO". Si lo que conseguimos es que los alumnos solamente hablen DE la lengua y no LA LENGUA, habremos fallado en nuestro propósito. Qué y Cómo deben ser considerados como un tándem inseparable sin cuya unión, ni la enseñanza ni el aprendizaje conseguirán su objetivo, y esa



interrelación es lo que nos ofrece el enfoque CLIL/AICLE. Si a través de este enfoque conseguimos desarrollar las habilidades comunicativas en la lengua extranjera, ¿por qué limitar su aplicación solo a programas bilingües cuando ha demostrado ser un enfoque eficaz?

¿POR QUÉ EL LIBRO?

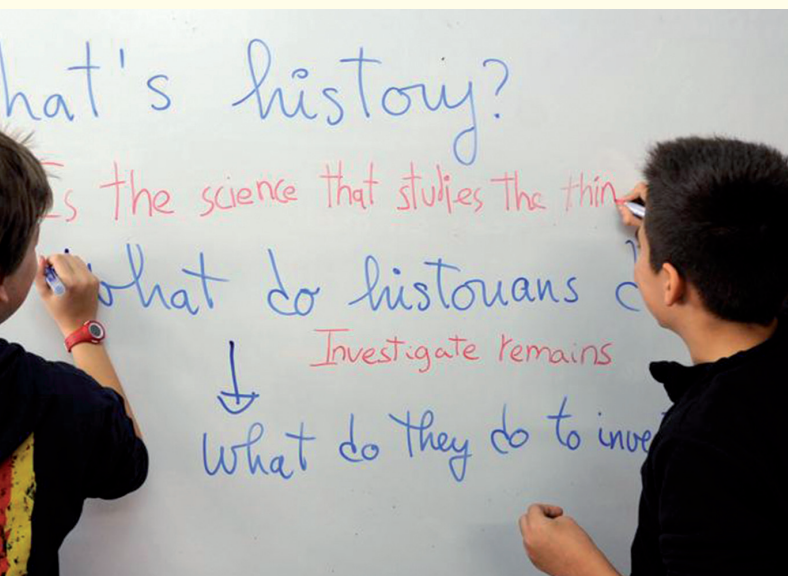
Este libro/manual está destinado a todos aquellos que estén interesados en el enfoque conocido como CLIL. Su objetivo es ofrecer una visión general y clara de qué es CLIL, cómo y por qué surgió, cuáles son los principios básicos de este enfoque, estudios que demuestran su eficacia, tanto a nivel comunicativo como cognitivo y su aplicación a la enseñanza de una lengua extranjera en centros ordinarios. Sobre todo, pretende presentar una propuesta que pueda tener un impacto positivo en el campo de la enseñanza de idiomas. Este enfoque, a pesar de aplicarse en programas bilingües, donde ha demostrado obtener buenos resultados (tanto en programas de inmersión en Europa como en las escuelas bilingües de la región de Madrid), también podría ser adecuado para la enseñanza del inglés o de cualquier otra lengua extranjera en ámbitos no bilingües.

¿POR QUÉ SURGE ESTE ENFOQUE?

En los años 90 surgen las primeras iniciativas de la Comunidad Europea para promover la implantación de un enfoque metodológico innovador que fuera más allá de la simple enseñanza de una lengua. Será a partir de este momento cuando el acrónimo conocido como CLIL/AICLE empieza a ser ampliamente utilizado en Europa en el campo de la educación bilingüe y, en la actualidad, este enfoque se utiliza en muchas escuelas en la mayor parte de los países europeos, entre los que se encuentra España, dentro de la educación general.

¿QUÉ ES CLIL?

Una de las principales características de CLIL es que es un enfoque ecléctico. CLIL es un compendio de numerosas metodologías y enfoques, desde las teorías socio-constructivistas de Bruner, Piaget y Vygotsky, las inteligencias múltiples (Gard-



ner, 1983), la teoría de la integración (Ackerman, 1996), la autonomía del aprendiz (Holec, 1981; Gredler, 1997; Wertsch, 1997; Kukla, 2000) o las estrategias de aprendizaje de Oxford.

Ha utilizado lo positivo de diversos métodos y enfoques, y además es inclusivo en la medida que tanto la lengua como el contenido tienen la misma importancia. Podemos definirlo como un tipo de instrucción en el que una materia se estudia a través de una lengua que no es la materna de los alumnos, con el fin de aprender tanto el contenido de la asignatura como la lengua que se usa para aprenderlo. No significa estudiar una materia en una lengua extranjera, sino con la lengua y a través de la misma.

El pilar de este enfoque, resumido en las 4 C's, es el aprendizaje del CONTENIDO, el desarrollo de la COMUNICACIÓN, de los aspectos COGNITIVOS de orden inferior y superior, de la CULTURA y la interrelación de los cuatro para que se cumplan los objetivos planteados. Tan importante es el input que reciben los alumnos como lo que producen, ya que tienen la oportunidad de practicar lo que aprenden mientras lo aprenden. El profesor debe proponer retos a los alumnos, pero a la vez tiene que proporcionarles el apoyo necesario, tanto a nivel lingüístico como de contenidos para que, a través del ejemplo y de las herramientas correctas, sean capaces de crear o construir procedimientos que les ayuden a resolver problemas por sí solos, lo cual les permitirá seguir aprendiendo. CLIL no está basado particularmente en la gramática, sino que el contenido la determina. Los alumnos utilizan la lengua para aprender contenidos y a la vez aprenden a utilizar la lengua. La clave está en la interacción, que se promueve desde el principio. Aprenden haciendo, a través de experiencias y poniendo en práctica lo aprendido, al tiempo que lo aprenden.

Cuando nos referimos a contenidos no tenemos por qué limitarnos a las materias llamadas "no lingüísticas", como geografía, ciencias o historia. Este enfoque permite que el contenido pueda estar constituido por temas generales, cognitivamente estimulantes para los alumnos, de interés y lingüísticamente apropiados al nivel de los mismos (Genesee, 1984). La variedad

de temas es sumamente amplia, y lo único que debemos hacer es conseguir que la interacción sea real y la interrelación de los cuatro pilares básicos de este enfoque, contenido, comunicación, cognición y cultura, sea la apropiada.

UNIDAD DIDÁCTICA AICLE PARA INGLÉS LENGUA EXTRANJERA

A modo de ejemplo, el libro proporciona el desarrollo paso a paso de una unidad didáctica realizada siguiendo los parámetros del enfoque CLIL (AICOLE). Esta unidad se ha diseñado para una clase de inglés como lengua extranjera de 3º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

El tema elegido para el desarrollo de esta unidad es el de las fábulas. Esta elección se debió a la conexión de este tipo de textos con temas tan actuales como la importancia del trabajo y el esfuerzo, el acoso escolar tan presente en nuestros días y con valores tan necesarios como la solidaridad y la ayuda a los demás.

En ella se desarrollarán los aspectos cognitivos, comunicativos y culturales. Se han incluido todas las estrategias necesarias que facilitarán al alumno alcanzar los objetivos planteados, recibiendo el apoyo necesario para la realización de cada una de las actividades que la componen (tablas de sustitución para propiciar la discusión y el debate, plantillas tipo para desarrollar habilidades de escritura, gráficos, mapas conceptuales, diagramas, textos anotados, lecturas compartidas y escritura guiada a través de plantillas).

Finalmente, en el apartado de cultura los alumnos realizarán un proyecto relacionado con las tecnologías de la información y la comunicación sobre Trickster Tales que les permitirá trabajar en colaboración con sus compañeros, realizar presentaciones orales e investigar en profundidad sobre este tipo de cuentos populares de otras culturas, compararlos y contrastarlos con el tema de las fábulas.

Es evidente que debemos realizar una reflexión crítica, dar un paso hacia adelante y modificar los modelos que se han utilizado hasta ahora para la enseñanza de una lengua extranjera por otros nuevos.

Además de utilizarse en programas bilingües, debemos plantearnos la posibilidad de extender la metodología CLIL (AICLE/AICOLE) a la enseñanza de lenguas extranjeras en todos los centros no bilingües, por el fundado convencimiento de su utilidad para la mejora del nivel lingüístico de todos los alumnos escolarizados en nuestro sistema educativo. ■





SHAKESPEARE EN 2.º y 3.º DE PRIMARIA

Mucho ruido y "muchas" nueces

Experiencia en desarrollo

Adaptar la programación a las necesidades de los alumnos, al contexto social, a la legislación vigente es lenguaje habitual entre las necesidades del profesorado. Adaptar la programación al nombre de un colegio resulta claramente menos necesario. Pero si trabajas en un centro bilingüe impartiendo áreas de inglés o en inglés y por esas cosas del destino, nunca mejor dicho, ese centro se llama William Shakespeare, entonces el bardo se cuela en tu programación y se hace hueco. Y yo con mucho gusto se lo cedo porque el curso escolar es largo, pero... *pleasure and action make the hours seem short* (*Othello*, act 2, scene 3).

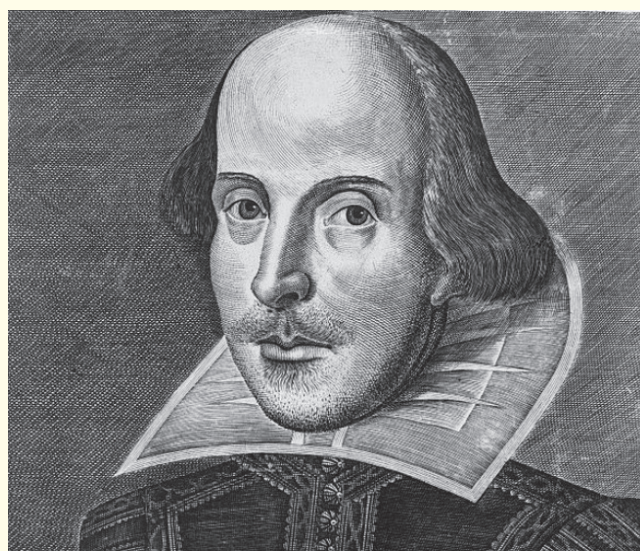
¿Con boli o con lápiz?, pregunta la clase de 2.º. Aún necesitan preguntarlo todo. "As you like it", les contesto. ¡William Shakespeare!, responden ellos. Y comienza la aventura. Vamos a aprender títulos de obras que nos provean de vocabulario y expresiones de uso habitual en el aula. Y cuando, en el día a día, esas expresiones o citas jueguen entre las explicaciones de ciencias o de lengua inglesa, las alumnas y alumnos corearán al unísono: ¡William Shakespeare!, para dejar claro que esas palabras que acaban de oír son más especiales. El objetivo es real. Cuando acaben Primaria conocerán unos 20 títulos de los 38 que suma el dramaturgo y poeta inglés. *Romeo y Julieta* reducirá su índice de popularidad al quedar inmersa en nuestra lista de obras estudiadas, en principio no todas tan conocidas.

Por supuesto no me refiero al argumento. De todos es sabido cómo William Shakespeare profundiza en la naturaleza humana y escribe para adultos capaces de interpretar una y mil veces sus complejos personajes. Eso, lógicamente, dista mucho del interés del alumnado de esta edad. La clave está en centrarnos en los títulos y en algunos aspectos más superficiales que van a tener calado en los niños y niñas de Primaria. Ampliarán su vocabulario, su cultura y, sobre todo, les van a ayudar a asimilar el arduo

M.^a Elena Pérez Márquez
CEIP William Shakespeare, Coslada

contenido de sus libros de texto. Con el genio de Shakespeare cerca todo será más fácil y, lo que es mejor, cobrará sentido gracias a nuestra ilustre referencia.

Con siete años entienden lo que significa el oficio de escritor. Llevan muchos cuentos escuchados y leídos en su corta e intensa vida. Por lo tanto, presentarles a Shakespeare como un grande no es difícil. Traigo ediciones a clase, tocan los tomos, los ojean, observan las ilustraciones en blanco y negro, las portadas con su rostro impreso. Deducen que su colegio tiene el nombre de un señor muy importante que vivió hace 400 años y esos son mu-



Retrato de Shakespeare en la primera edición de sus obras.



Albert Pinkham Ryder: "El bosque de Arden". Óleo sobre lienzo, 1888.

chos. Y observan que escribía en inglés, idioma que ellos aprenden; tienen algo en común. En breve será uno más de clase. De momento lo dibujamos en la portada de nuestro portfolio, para que se sienta como en casa. Y para conocernos mejor investigamos y escribimos datos de su persona y le decimos el nombre de nuestro cole, a ver si le suena.

Sin más dilación, le abrimos paso. En Social Science nos hablan de la población de España, variada, con bebés, niños, adultos y ancianos. Shakespeare explicó estas etapas en *As you like it*. Buscamos la página donde aparece y le damos cabida en nuestro tema. Entre un mar de palabras en inglés desconocidas descubrimos la cita *The seven ages of man*. Paralelamente, en Natural Sciences estudiamos nuestro cuerpo a lo largo de la vida. Nos reímos al observar que Shakespeare llama *lovers* a nuestros adolescentes y *school boys* a los estudiantes de Primaria. Nos encanta el uso de la palabra *pantaloone* para designar a las personas maduras, allá por el siglo XVI. Es una palabra muy divertida. Los bebés para Shakespeare son *infants*, como la educación infantil que casi acaban de dejar. Se sorprenden al observar la similitud de las palabras en diferentes idiomas. Nombrar las dos versiones de las etapas del hombre, designadas con 400 siglos de diferencia, es sin duda un estudio etimológico del que no son muy conscientes. En *Arts and Crafts* las dibujamos, las rotulamos y quedan grabadas en las memorias. O eso espero.

Decidimos pegar una miniatura de la portada de *As you like it* en el portfolio, costumbre que retomaremos cada vez que una obra cobre protagonismo en nuestra materia de estudio. Serán cuatro los títulos que harán su aparición en 2.º de Primaria. Cuatro títulos son recurso suficiente para relacionar las unidades de las áreas curriculares en inglés y dotarlas de una coherencia y una solidez que no siempre se muestra en los libros de texto. Eso a pesar del esfuerzo de las editoriales, que también hay que reconocerlo.

All the world's a stage. Famosísima cita, también incluida en "As you like it" y usada para introducir las edades. Desde ahora

miramos el mundo de otra manera. Paisajes naturales e intervenidos por la mano del hombre. Escenarios de nuestra vida cotidiana, en las costas, en las montañas, en la ciudad. Hasta en el océano Atlántico los peregrinos del día de Acción de Gracias encontrarán un escenario natural de lo más inestable. Incorporamos la palabra *stage* a nuestros lugares y la imaginación echa a volar: *All the world's a stage*, les digo al presentar el tema. ¡William Shakespeare!, responden ellos. Sutilmente nos adentramos en el mundo de la poesía, de las metáforas y los recursos estilísticos. Pero aparentemente solo estudiamos ciencias. Nos mimetizamos felizmente bajo los influjos del bardo y su profesionalidad.

Acaba el año y cantamos nuestra canción de invierno. Adapto de nuevo la programación a las necesidades, en este caso, memorización de vocabulario. Estamos ante contenido menos asequible, como la energía, la materia. Muchos conceptos nuevos que definimos entre los versos de una canción que versionamos. Cantamos a las doce noches de invierno. Pero no tenemos título. Nos lo presta nuestro amigo William: *Twelfth night*. Con las doce noches repasamos números ordinales, nombres comunes y calificativos que, sin divertirnos, hubiera sido mucho más duro y costoso. Ojeamos el texto de *Twelfth night* y escribimos en el portfolio la cita: *If music be the food of love, play on*. Seguiremos su consejo, claro. ¡Qué cosas tan bonitas nos enseña nuestro amigo el poeta inglés!

El frío invierno deja pelados los árboles de hojas. Desde Natural Science aprendemos los tipos de árboles y de plantas y los dibujamos en el bosque. Pero no es un bosque cualquiera. Es *El bosque de Arden*, uno de esos escenarios del mundo en los que Shakespeare sitúa a sus personajes en *As you like it*. Nos lo imaginamos tan verde y tan inglés, sin esa contaminación que leemos en textos de Social Science sobre el medio ambiente. Quizás sea un lugar lluvioso y frío, con árboles de hoja caduca y perenne, un escenario perfecto, *natural stage*, para nuestro aprendizaje con inspiración, como la del escritor que da nombre a nuestro colegio. Nos congratulamos al saber que ha habido más artistas, además de nosotros, a los que ese bosque citado por Shakespeare en *As you like it* les ha despertado su creatividad, como el pintor americano Albert Pinkham Ryder, cuyo precioso cuadro de *El bosque de Arden* admiramos e imitamos creando un bonito collage.

The taming of the shrew, o *La fierecilla domada*, es una comedia de Shakespeare que abre un debate interesante y muy actual en el mundo de los adultos. Para nuestro objetivo nos quedamos solo con el título y con el animal que aparece en él: *shrew*, la musaraña. En la unidad didáctica en la que clasificamos



animales y los describimos, tomamos a la musaraña como mamífero curioso y algo desconocido, para dibujarlo y ubicarlo dentro de las características de la clasificación. Nos sentimos orgullosos de elegir el mismo animal diminuto que eligió Shakespeare en su metáfora. Aprendemos el verbo *tame* muy utilizado para domesticar animales y protagonista absoluto en este nuevo título, que desde ahora será muy fácil recordar.

Llegan los juegos escolares. A modo de olimpiada acudimos con otros colegios para realizar actividades deportivas y, sobre todo, para pasar una jornada agradable de juego limpio. Revisamos estos valores en Social Science: cómo comportarnos, el trabajo en equipo, la convivencia en la familia, en el barrio, con los compañeros de clase. Las reglas de juego. Aquello de que lo importante no es ganar sino participar lo traducimos, en nuestra versión libre shakespeariana, como "*All's well that ends well*". Si lo que iniciamos acaba felizmente es que el trabajo intermedio lo hemos hecho bien. Y con este título en nuestros pensamientos representamos a nuestro colegio. *Love all, trust a few, do wrong to none*, es la cita de *All's well that ends well* que seleccionamos y que matizaremos en clase cuidadosamente.

Y llegamos al 23 de abril y con cuánta sorpresa descubrimos que el Día del Libro conmemora la muerte de Miguel de Cervantes y William Shakespeare. Y nosotros somos uno de esos dos grandes. ¡Cómo mola!, se escucha de fondo.

Es el momento de estudiar las relaciones de parentesco. En Social Science hacemos nuestro árbol genealógico. Presentamos nuestra familia a la clase. Nuestro compañero más popular, William Shakespeare, también participa. Explicamos su árbol familiar y aprendemos a construir frases en pasado. Utilizamos el temido genitivo sajón con el que tanto sufrieron otras generaciones de estudiantes. Lo aplicamos sin pensar, sin aún conocerlo oficialmente. Además añadimos vocablos como *twins*, al saber de sus gemelos Hamnet y Judith. ¡Su mamá se llamaba *Mary Arden*! como *El bosque de Arden* que aparecía en la comedia *As you like it*. Arden, región inglesa de aquel entonces, lugar de procedencia de la familia materna. Su mujer, *Anne Hathaway*, nos suena mucho... ¡Ah sí!, hay una actriz norteamericana que se llama igual. ¡Cuántas curiosidades estamos aprendiendo con Shakespeare!

Acaba 2.º y cerramos el portfolio con una contraportada que reza: "*All's well that ends well*", lema que ya tenemos totalmente interiorizado.

En el presente curso 2017-18, año en el que se escribe este artículo, con el alumnado aludido ya en 3.º de Primaria, sigo invitando al bardo a colarse en mi programación sin preguntar. Y lo hace discreta y educadamente, a lo inglés, podríamos decir.

Inauguramos los portfolios con una afirmación contundente: *my favourite english writer is William Shakespeare*. El curso viene repleto de contenido que dificulta la comprensión, por ejemplo, plurales irregulares sin pies ni cabeza. Shakespeare nos presenta una nueva comedia cuyo título ilustrado aparece tras montar un rompecabezas en *Arts and Crafts*. No contiene piezas sencillas y su ensamblaje nos mantiene la mirada fija, durante largo tiempo, en la palabra *wives*, plural de *wife*. Ese vocablo ya lo vimos con su esposa *Anne Hathaway*, pero ahora lo vemos en plural, en el título de la comedia *The merry wives of Windsor*. No lo olvidaremos nunca.

Añadimos nuevas obras sin olvidarnos de las anteriores. En el nuevo tema de Natural Sciences, *domesticating and breeding animals*, retomamos el verbo *tame* de *The taming of the shrew* con el que nos adentramos en el maravilloso mundo léxico de los



sinónimos. Con ellos aumentamos más adjetivos a los cantados en *Twelfth night*. En invierno aprendemos fábulas, como la de la cigarra y la hormiga, bajo el paraguas de otro título de Shakespeare: *The winter's tale*. Los seres humanos y sus peculiares características nos devolverán a las *seven ages of man* de *As you like it*.

Es este de 3.º un curso académico muy centrado en Europa, en sus países y capitales. Difícil resulta el Reino Unido, por su división en cuatro partes que son en realidad el mismo país. Sin duda el hecho de que William Shakespeare haya nacido en una de ellas, Inglaterra, nos ayudará a estudiarlo con más motivación. Su capital, Londres, nos servirá para conocer cómo eran los teatros en la época de Shakespeare, a través de las presentaciones orales expuestas en clase. Veremos fotos del teatro donde Shakespeare trabajó como autor y actor, The Globe, en las orillas del Támesis. Todo para profundizar algo más en su biografía, que ya estamos en 3.º.

Estudiar el curso del río Avon, a su paso por Stratford upon Avon, lugar de nacimiento de nuestro amigo inglés, será interesante, tras haber observado cómo transcurre la vida en torno al Támesis y al Manzanares, porque *all the world is a stage*.

En *Arts and Crafts* contemplamos los tres retratos más famosos que muestran el rostro de Shakespeare: Chandos, Cobbe y el grabado Droeshout de la primera página del First Folio. Teniendo como modelo la copia comercial de este último (comprada en Stratford), pintamos nuestros retratos en blanco y negro.

La aproximación a la historia en el currículo de 3.º será un puente perfecto para saber que "*Julio César*" es también el título de otra obra de nuestro escritor inglés preferido.

Y acabaremos el curso, cómo no, recordando nuestro lema: *All's well that ends well*.

Hasta aquí el desarrollo de este proyecto que incluye la biografía y la memorización de títulos de obras de William Shakespeare, escritor que da nombre a nuestro colegio. Ojalá que haya supuesto en los alumnos suficiente motivación para poder continuarlo.

Sobra añadir que se trata solo de una sugerencia con la que incorporar contenidos relevantes a los legislados y llevar un autor de adultos al bagaje cultural de niños de Primaria de forma significativa.

Por supuesto nada es vinculante ni único. Sí muy recomendable. Dicen que cada maestrillo tiene su librillo. Eso dicen. ¿Le gustará al Bardo de Avon el mío? ¡Qué ilusión! *Sueño de una noche...* ■

Una enseñanza de película... ¡pero en versión original, please!

JUAN GONZÁLEZ ETXEBERRÍA

Universidad Complutense de Madrid

Lejos de obtener unos resultados acordes con la posición que España ha conseguido ocupar en otros índices en las últimas décadas, la educación sigue siendo nuestra asignatura pendiente. Sea por el mal endémico de las rebajas presupuestarias, que siempre afecta a los mismos ministerios, o sea por la falta de criterio a la hora de reformar la educación o, mejor dicho, la prisas al no dejar que las reformas lleguen a buen puerto, el hecho es que nuestro modelo educativo carece de un espíritu verdaderamente moderno y acorde a los tiempos que nuestra sociedad exige en el siglo XXI.

Uno de los mayores problemas ha sido históricamente la incapacidad para adquirir una segunda lengua a niveles de uso académico y personal. En los últimos años los esfuerzos institucionales han ido dirigidos a reforzar las clases de idiomas con mayor número de horas lectivas, mayor exigencia al profesorado y mayor presencia de auxiliares de conversación nativos en las aulas, así como la adquisición de nuevos materiales como el aumento del número de ordenadores y pizarras digitales, y fuentes de conocimiento a través de los programas de intercambio para llegar a la posibilidad del sueño de contar con una educación bilingüe. Todavía es demasiado pronto para evaluar todas estas buenas intenciones y, con la incertidumbre de cuánto durarán algunas de ellas, sí puede ser un momento propicio para recuperar e insistir en algunas ideas que, sin ser nuevas, no han sido explotadas aún de manera coherente.

Si tomamos como ejemplo la presencia del cine en nuestras aulas para el aprendizaje de una lengua extranjera, podemos entender fácilmente que los beneficios del uso del séptimo arte para la enseñanza se centran principalmente en tres aspectos: pedagógico, lingüístico y cultural. El primero y más importante es su sentido formativo en cuanto a su contribución al crecimiento personal en un aula que debe derribar toda barrera que la separe del mundo circundante. El cine es el lenguaje universal por antonomasia, su mezcla de códigos verbales y visuales introduce al alumno en un escenario total del multialfabetismo que necesita para incorporarse al mundo real. La integración en la sociedad presente y futura pasa por la capacidad de ampliar el espectro de posibilidades de aprendizaje, sin límites formales. Enmarcado en los medios de comunicación de masas, el lenguaje cinematográfico convierte el medio en su propio mensaje al traspasar los reducidos límites de una comunicación selectiva.

El cine como recurso didáctico empieza por hacer partícipe al alumno, que, familiarizado con los medios audiovisuales

desde su nacimiento, debe aprender a explorar activamente ese campo de aprendizaje. Es indudable, por ser casi innata, la fascinación por las imágenes en movimiento y, por tanto, aprovechar esa primera actitud positiva debe pasar por reconducir toda actividad hacia la prioridad de la participación activa del alumno. Por su innovadora naturaleza, trabajar en el aula con material audiovisual presenta nuevas oportunidades para todo tipo de alumno: a los más capacitados, por ofrecerles posibilidades de ampliar su espectro de conocimiento y a los menos capacitados, por ser algo diferente que puede recuperar su interés por el aprendizaje desde un medio que les es del todo familiar.

La capacidad del cine para aunar y nivelar a los alumnos es innegable. La experiencia del visionado en grupo conecta las diversas subjetividades, separadas por distintos bagajes sociales, económicos y culturales. Compartir la expresión de emociones, el poder reír y llorar al unísono, contribuye a transformar la educación en un proceso de integración social, que puede incluso llegar a redundar en beneficio de aquellos alumnos con necesidades especiales, puesto que su autoestima y confianza aumentan al sentirse integrados en actividades de grupo. Si todo ello se inicia con el visionado, es evidente que puede incrementarse exponencialmente a la hora de progresar en el uso de medios audiovisuales para actividades de comprensión y análisis del texto, así como en el momento ideal en que los propios alumnos pasen a crear sus pequeños proyectos audiovisuales como trabajo en equipo y colaborativo, tal y como siempre requiere el cine. En todas estas fases, las dinámicas entre profesores y alumnos tienden a mejorar ofreciendo la posibilidad de llegar a aprender juntos, como máxima dimensión del proceso educativo. Tampoco se debe olvidar que el trabajo con medios audiovisuales implica la inmediata mejora de la relación del alumno con su entorno, desde su más próximo círculo familiar a otros sociales y culturales; y es que todos ellos cohabitan con el mundo de la tecnología de la información y la comunicación. Por tanto, es muy lógico que el cine sea un recurso didáctico que desde nuestro Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se promueva a través de estrategias interdisciplinares que puedan lograr la transversalidad en los proyectos curriculares.

Si pasamos a aspectos más concretos, aquellos puramente relacionados con el aprendizaje de una segunda lengua, debemos partir del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que el Consejo de Europa establece desde 2002, y donde se integra el uso de materiales audiovisuales en el desarrollo de la enseñanza. Desde entonces y desde la prioridad absoluta de su enfoque comunicativo, el alumno se convierte en usuario de la lengua aprendida, lo que pasa por desarrollar





la máxima cantidad de actividades que exploten sus capacidades de comunicación. No cabe duda de que el aprendizaje de una segunda lengua a través del cine contribuye a mejorar las deficientes condiciones comunicativas en esa segunda lengua dentro del aula. Ante la imposibilidad de reproducir un entorno que, de forma natural y espontánea, facilite la inmersión del alumno en un contexto cultural ajeno, toda ayuda que sitúe la lengua en un medio cultural propio se entiende como una herramienta didáctica fundamental.

El mero uso del cine en versión original para presentar, integrar y potenciar las cuatro destrezas lingüísticas supone un enorme avance a la hora de encontrar un instrumento de trabajo en el aula que forma parte de su vida. El desarrollo de contenidos que tienen que ver con los diferentes niveles de la lengua, empezando desde el fonético y fonológico, pasando por el morfo-sintáctico y terminando en el semántico-discursivo, se potencia enormemente al completarse con su aplicación en los medios audiovisuales. Pronunciación y entonación, vocabulario y estructuras lingüísticas y aspectos socioculturales de la lengua meta adquieren vida cuando se introducen en el aula de esta forma, enriqueciendo los contenidos presentados. Su asimilación por parte del alumno se facilita al disponer de un material auténtico, que le ofrece posibilidades reales y le motiva a reproducirlo. El aumento de sus fuentes de conocimiento dispara el uso de modelos lingüísticos que seguir y predispone al alumno a concienciarse de la posibilidad de aprendizaje autónomo fuera del aula. El acercamiento al conocimiento de la lengua en su propio mundo reproducido por el cine acerca al alumno a entender el lenguaje como medio de comunicación viable y necesario en un contexto diferente al suyo. Todo lo aprendido es, además, forma y fondo para otras muchas actividades didácticas, que antes y después del visionado se deben realizar tanto en forma de tareas escritas como orales, además del ya señalado final ideal de crear sus propios textos audiovisuales.

Por último, el aspecto cultural presenta un mundo por descubrir, el lenguaje artístico. No cabe duda de que la sensibilización a toda expresión artística y el uso extraordinario del lenguaje han de constar entre las prioridades del proceso educativo. Una vez asegurado el carácter instrumental del aprendizaje de una segunda lengua como herramienta de comunicación, resulta especialmente atractivo el introducir al alumno en la mayor expresión de humanidad, aquella en la que se alcanzan mayores cotas de significado, belleza y conocimiento. El alumno no puede permanecer ajeno a algo que además le ayuda a conocer y reconocer tanto su entorno social y cultural como mundos algo más ajenos y, por ello, aún más atractivos, por lo que el cine será siempre una de las artes más cercanas.

Antes, o a la vez, que empiece el acercamiento a la literatura, el teatro, la pintura o la música, la naturaleza de obra de arte total del cine permite unos primeros pasos por el territorio artístico y facilita en muchos casos la comprensión de campos algo más elitistas y textos que entrañan mayor dificultad, especialmente en el ámbito de la adaptación cinematográfica de otras artes. Desde los primeros testimonios mudos europeos y estadounidenses a las obras del cine clásico de Hollywood o a cualquiera de sus expresiones contemporáneas tanto en la ficción como en el documentalismo se ofrecen numerosas ocasiones para que el alumno se inicie en el campo del arte. El hecho de que sea una forma absolutamente mo-

derna de comunicación de masas invita a una audiencia joven a adentrarse en sus claves sin prejuicios ni dudas, valorando el conocido hecho de que una película es difícil de explicar precisamente por su sencillez para ser disfrutada. A partir de ese gozo inicial es labor del profesorado ayudar al alumno a penetrar en un lenguaje y una semiótica que, principalmente basándose en la fluidez de su narratividad y en los pilares del montaje y la puesta en escena, tomará el relevo de la novela y el teatro decimonónicos en el corazón del público.

Tampoco podemos olvidar que el valor social y sustento ideológico de nuestra civilización de la imagen obliga al alumno a conocer la materia para poder defenderse de sus finalidades propagandísticas y consumistas al que el bombardeo constante de imágenes y mensajes los somete, así como a saber encajar y asimilar el exceso de información para que redunde en conocimiento válido. Es indudable que el papel hegemónico de los Estados Unidos significa también una sobreexposición a sus productos culturales desde el siglo XX hasta nuestros días y su discurso estético e ideológico ha invadido cada una de nuestras esferas. A partir de un enfoque crítico con respecto a lo que aparece en pantalla y el conocimiento de las herramientas para su análisis, el texto cinematográfico se convierte en punto de partida de una serie de actividades escolares que pueden ir desde el debate o la mera reflexión hasta la creación de clubs del séptimo arte o mediatecas con experiencias compartidas en torno a los medios audiovisuales que pueden derivar en la producción de unos primeros textos cinematográficos. Sin pretender que todos los alumnos lleguen a ser artistas, el cine permite que cada uno encuentre su sitio en los equipos artísticos y técnicos. No cabe duda de que es una de las posibilidades más atractivas tanto por su valor educativo a la hora de emprender una tarea con un propósito cuyos resultados apuntalan valores como la confianza en uno mismo y el reforzamiento de la valía, como por su posible mérito artístico que incentiva y promueve la creatividad y el desarrollo de una sensibilidad muchas veces ocultas tras las rutinas escolares.

Como conclusión, conviene recordar que el cine debe tener un papel relevante en la educación de quienes en un futuro próximo tendrán que no solo seguir disfrutando del arte como parte de, al menos, su ocio sino también demostrar los conocimientos adquiridos a lo largo de su proceso educativo para encontrar un puesto de trabajo en un mundo globalizado donde el uso práctico de otras lenguas será cada vez más necesario. También es imprescindible reconocer que, lejos de ser sencillo, llevar el cine a las aulas para incorporarlo en los currícula y programaciones escolares y sacarle así el máximo provecho obliga a una labor ingente que pasa, por ejemplo, por una mayor y mejor preparación del profesorado en lo que se refiere al uso didáctico de este arte y a saber adecuar tanto los contenidos como los formatos a las diferentes necesidades educativas. Evidentemente todo esto se queda en mera especulación si no se ve respaldado por una dotación presupuestaria que permita al menos iniciar unos programas pilotos que apliquen lo aquí mostrado y experimenten con las diferentes posibilidades para poder alcanzar unos resultados que puedan ser evaluados y, una vez mejorados, ampliados a mayor número de centros. Para ello habría que insistir en acuerdos y apoyos entre estamentos gubernamentales y educativos, así como la participación de empresas privadas que contribuyan a que el sueño se convierta en realidad. ■

¿QUIÉN DIJO MIEDO?

La ansiedad en el aula de idiomas

RAQUEL MORALES SÁNCHEZ

Profesora de inglés. Escuela Oficial de Idiomas de Leganés. Madrid

Como profesora de inglés de adultos en las EEOOI, disfruto de tener un alumnado altamente motivado que percibe, de manera generalizada, la necesidad de aprender inglés pues en muchos casos les es imprescindible para buscar trabajo, para una promoción laboral, para estudiar en el extranjero, o incluso para saber qué estudian sus hijos en colegios bilingües. Uno de los obstáculos con los que se encuentran es el limitado tiempo que disponen para estudiar debido a circunstancias familiares y laborales. Existe también una variable interna que tiene gran impacto en su proceso de aprendizaje: la ansiedad o, por qué no decirlo, el miedo. Yo observo diariamente cómo diversos miedos limitan y en algunos casos extremos llegan a paralizar a los estudiantes, impidiéndoles entender el idioma o expresarse. En este artículo presentaré algunas estrategias que me han funcionado para prevenir, desvelar y afrontar la ansiedad en el aula:

■ **Crear un entorno seguro en el aula, donde los alumnos sientan que pueden cometer errores.** Aparecer como inadecuado, inapropiado, incapaz a los ojos de los compañeros y del profesor crea una profunda ansiedad, que puede llevar a evitar la exposición al idioma y a no participar en actividades delante del resto de la clase. Para ayudar a los alumnos a bajar el nivel de ansiedad con el que emprenden su aprendizaje han de saber desde el primer día que el aula les ofrece un entorno seguro en el que pueden cometer errores. Por eso aprovecho nuestro primer encuentro para preguntar a los estudiantes cuál es su objetivo en el curso. En este contexto comentan en grupos lo que desean conseguir en el año académico que comienza. Posteriormente, sus reflexiones se presentan a la clase de forma anónima. En todos los niveles y en todos los grupos se reconoce siempre que aprender inglés es su meta principal. Nuevamente en grupos se delibera cuáles son los elementos que han de darse para propiciar dicho aprendizaje. Yo facilito la presentación de ideas y entre todos concluimos que el respeto y responsabilidad son los pilares para crear una atmosfera que nos permita ser libres para aprender y

enseñar. El respeto se requiere en el trato entre estudiantes y profesor. Nosotros como docentes hemos de liderar este trato respetuoso para con el alumnado mostrándonos atentos e interesados en su desarrollo como aprendices y en última instancia como personas.

El respeto hacia uno mismo y hacia los demás es también el fundamento para aceptar los errores como parte necesaria e imprescindible del aprendizaje. Por otro lado, la responsabilidad les enfrenta a reconocer el trabajo individual y el esfuerzo personal como la vía para conseguir su meta. Para mí es fundamental aclarar estos conceptos al principio del curso, pues esto ayuda a los alumnos a tener una idea clara del comportamiento que se espera de ellos en el aula y les brinda tranquilidad para poder cometer errores delante de sus compañeros y de su profesor.

■ **Asegurarme que las tareas se pueden llevar a cabo con éxito.** En algunos casos se genera ansiedad y frustración cuando se expone a los alumnos a retos para los que no están preparados. Muchas veces, la razón por la que una tarea no se completa es porque no se han entendido las pautas que se deben seguir. En otras ocasiones, aunque se comprenda la actividad, a los estudiantes les faltan herramientas para realizarla. Para evitar que esto ocurra, además de proporcionar instrucciones claras y sencillas, compruebo que el alumnado ha de saber qué se le demanda antes de comenzar el ejercicio (por ejemplo: les pido que expliquen qué tienen que hacer, a mí o a algún compañero que presenta dudas). También verifico que tienen los recursos lingüísticos e ideas necesarias para realizar la tarea con éxito – como preparación hay siempre una presentación del vocabulario y la gramática requerida para cada actividad y una lluvia de ideas en la que toda la clase presenta posibles soluciones para resolver la tarea–.

■ **Corrección de errores en privado o de manera anónima.** Mantener una política de respeto y comprensión ante las equivocaciones ayuda a los alumnos a no sentirse incómodos o intimidados. En lugar de interrumpir a los estudiantes y subsanar la incorrección en público, he encontrado más efectivo corregir en privado a cada alumno y/o tomar notas de los errores que se cometen durante la actividad y ofrecer comentarios a toda la clase cuando esta se termina. Creo que es primordial prevenir que surja la ansiedad por vergüenza o por miedo al ridículo.

■ **Iniciar un debate sobre los miedos en el aprendizaje.** Cuando los alumnos comparten sus preocupaciones con sus compañeros, los aprendices se dan cuenta de que no están solos en sus temores y se sienten comprendidos y arropados por



sus iguales. Además muchos de los miedos que sienten se pueden afrontar con recursos que ellos ya poseen y en mi experiencia, solo necesitan que se les ayude a desvelarlos. La herramienta que he utilizado, tanto para poder ayudar a los aprendices a expresar sus motivos de ansiedad en el aula como para descubrir sus fortalezas para enfrentarse a dichos miedos, ha sido un debate. Durante cinco sesiones comenzamos las clases viendo unos minutos de la película *Akeela and the bee* (se empieza desde el principio y cada día vemos algunos minutos más retomando desde dónde lo dejamos). Esta película narra la historia de una niña de 11 años que se presenta a un concurso nacional de deletreo en Estados Unidos. La tarea que han de realizar durante estos minutos es responder a unas breves preguntas de comprensión. El debate sobre la ansiedad se abre en una sexta sesión, después de ver una escena en la que se menciona que nuestro más profundo miedo no es ser inadecuados, sino ser más poderosos de lo imaginable. Yo proporciono a los alumnos la transcripción de esta escena y una vez revisado el vocabulario y, aclaradas las dudas que hayan podido surgir, en grupos de 3-4 personas, responden a la pregunta: "¿Cuál es tu miedo más profundo al aprender inglés?". Un representante de cada grupo expone lo debatido sin mencionar quién expresó cada miedo en particular. En la pizarra se escriben las amenazas percibidas por cada grupo y entonces se responde a la siguiente pregunta: "¿Qué consejo ofrecerías a tus compañeros para superar sus miedos?". Ahora cada grupo contesta haciendo referencia a los recelos planteados por otro grupo, no a los suyos propios (yo como profesora asigno a cada grupo los miedos a resolver). Se selecciona un nuevo portavoz que presentará las reflexiones a la clase. Los miedos más comunes que expresan los alumnos, junto con los consejos que les ofrecieron sus compañeros para enfrentarse a dichos retos se presentan a continuación:

"Los exámenes". "Me da miedo hablar en público". Bloquearse en cualquiera de estas dos situaciones es una de las principales fuentes de ansiedad. La sugerencia que se ofreció ante estos miedos fue la preparación y el trabajo personal para llegar a los exámenes o a la presentación en público más relajados. Los compañeros también ofrecieron como consejo al grupo que planteó este recelo el valorar el aprendizaje de un nuevo idioma y frenar un diálogo interno que solo se fija en las carencias, en lugar de en los logros.



"No entiendo lo que me dicen". "No voy a saber reaccionar". Se sugirió que en estos casos los alumnos deben desarrollar recursos como pedir que repitan lo dicho, solicitar ayuda con una palabra o expresión en concreto, o instar a que nos hablen más despacio. También se indicó que es muy útil como adultos hacer uso de nuestro conocimiento del mundo para hacer una interpretación de la situación y responder de manera adecuada.

"Se ríen de mí cuando me equivoco". "Quiero hacerlo perfecto". Para estos miedos, los iguales resaltan y recuerdan que el aula es un entorno seguro para cometer errores, que todos los cometemos y que equivocarse es necesario para aprender. También se mencionó la importancia de evitar comparar cómo nos expresamos en nuestra lengua materna y cómo lo hacemos en inglés. Por último se aconsejó desmitificar la perfección pues, en lugar de ayudarnos a mejorar en muchas ocasiones, nos limita y no nos permite desarrollar nuestro aprendizaje. Siempre es más provechoso celebrar los errores como acercamiento a nuestra meta que entenderlos como un fracaso.

Las estrategias presentadas en este artículo se basan en mi visión de la labor docente. Yo siempre he creído que nuestra función como educadores es acompañar al educando en su proceso de descubrimiento y ayudarle a identificar las herramientas que posee para superar dificultades y así aprender desde la motivación y la seguridad y no desde el miedo. ■



An example of how Project Based Learning enhances linguistic and cognitive skills in the EFL and CLIL classroom. *Part 1*

(Un ejemplo de cómo el Aprendizaje Basado en proyectos -ABP- mejora las destrezas lingüísticas y cognitivas en la clase de inglés y en el aprendizaje integrado de contenidos y lengua- AICLE) Primera parte.

Lola Garay Abad

Teacher trainer, teacher and educational consultant

A second/foreign language and content are best acquired when students use them in real-life situations. As such, how can we make the learning of a second/foreign language and content more project-oriented to make learning more meaningful?

Working with the project-based approach brings reality into the classroom. In the present learning and teaching context, there is still a slight misconception of the idea of a project. For instance: a presentation delivered by students that shows understanding of a topic would still be considered a project (e.g. a poster presentation about the functions of the organs of the digestive system), among others.

What is a project (or PBL, Project-based learning)?

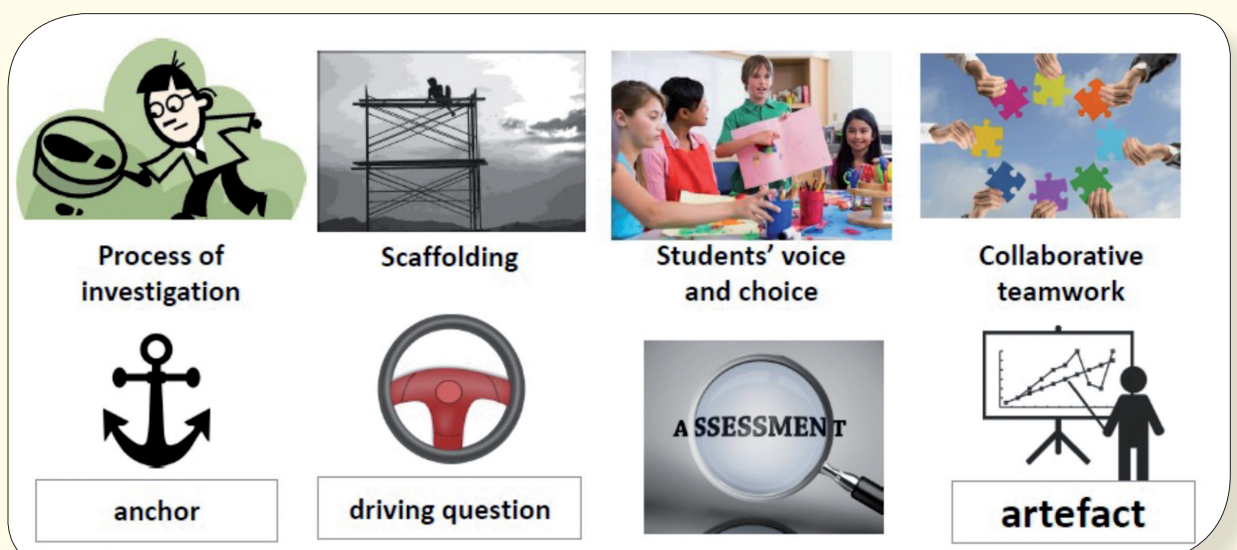
A project has three main elements: an anchor, a driving question and an artefact. A project is based on a real-life situation (an anchor) which serves as the motivation behind

the creation of a project, the setting of an objective (driving question), and the creation of an artefact (final product) that meets the need of the anchor.

For example, students are presented with an anchor: Do you think everything has been invented? There are many problems in our school, neighbourhood, classroom, etc. Think about a problem in your school, neighbourhood, at home, etc. that needs a solution. Then, they are presented with a driving question: How can we create something to solve a real-world problem? For the elaboration of the artefact, students choose a real life day-to-day problem (an anchor) and create an invention to solve the problem. The latter represents how, by working through projects, "reality" is brought into the classroom, and therefore, the use of resources (linguistic and content-based) become more meaningful.

Apart from the main three elements that constitute a project, there are others that should be considered and that are as equally important.

Elements of PBL:



Collaborative teamwork: Students practice negotiation skills, decision-making, turn-taking, among others; it helps to make learning more authentic, and develop social skills.

- **Process of investigation:** Students generate additional questions focused more specifically on project tasks and find information in many sources to complete the creation of the artefact. These can be set as homework or can be part of a classroom activity.
- **Students' voice and choice:** Having brief discussions on the new topic with learners, and letting them vote/decide on the theme of the project and the rest of the stages. Asking questions and using visuals to find out what the learners already know about the topic. E.g. creating a mind map eliciting ideas related to the new topic.
- **Scaffolding:** It is everything that helps students towards building the final artefact (project), and can be within (e.g. teacher resources, instructions, games, web quests, textbook units, vocabulary exercises, etc.) or out with the classroom (e.g. family, community, etc.)
- **Assessment:** Reflecting on the results/outcome (content and or language) and evaluating the experience.

How does second language acquisition relate to working with projects?

Attention is given to the function of structures as students must be able to use certain grammatical structures and the related lexis to be able to publish, and/or present their artefact to an audience. Another basic feature of project-based learning (PBL) is the fact that the students' artefact goes beyond the classroom walls, which makes its creation even more real.



Working with communicative projects entails designing units that cater to all the students' needs in the classroom, be it at a linguistic level as well as at a cognitive level (ability and capacity of the students to intake content and language). In the current teaching context, we have large sized classes (25 to 32 students per class), therefore, we as teachers feel like we should be able to find ways to manage the constraints of limited time, classroom management, syllabus design, the writing and adapting of materials, among others. Also, there is the misconception that working with projects would change all the techniques we employ in our day-to-day teaching. In fact, PBL, being a holistic approach, does not change our techniques, but unifies them and allows us teachers, and therefore students, to "see" the bigger picture of why we are learning specific language and/or specific content.

A PBL unit outline:

The following is an outline of a PBL cross-curricular unit (Science and EFL) for which students create an invention to solve a real-world problem. The artefact is a Power Point screencast presentation of their invention.

Unit name: Inventions, Inventors, and you!

Time scale: 1 term/ approx. 24 hours – twice a week (2 hours a week of class)

1. Anchor	Do you think everything has been invented? There are many problems in our school, neighbourhood, classroom, etc. Think about a problem in your school, neighbourhood, at home, etc. that needs a solution. Don't tell your classmates.
2. Driving question	Learners create the question: How can we build/create/make an invention to solve a real-world problem in our _____?
3. Scaffolding	Audio-visual, written texts, and online input materials: • Chindogu (Japanese crazy inventions): https://www.youtube.com/watch?v=smPxkUeo4A • Children's inventions: https://www.youtube.com/watch?v=rSvMbK0x6cA • Vocabulary flashcards: https://quizlet.com/29140842/inventors-inventions-dates-quiz-flash-cards/ • Now & Ben: The Modern Inventions of Benjamin Franklin by Gene Barretta (2008)

	• Worksheets • Graphic organizers
	Funcional language: • Giving instructions: imperatives and ordinal numbers • Structures used to describe products and materials: It's used for..., it is made of ...; and people (biography): he was born..., etc. • Comparatives and superlatives (consolidation) Vocabulary related to inventions and inventors: • Adjectives to describe materials and products • Products and materials • Verbs related to giving instructions. e.g. switch off, plug in, etc.
	Games and other communicative activities: • Placemat • Top trumps • Shouting dictations • Snap dragon • Back to back criss-cross guessing game
4.Artefact	In groups, learners create an invention to solve a real-world problem. They use graphic organizers to outline their ideas and create a power point presentation. To present their project, learners record their voice and create a tutorial about their invention. Link to an example of one of the artefacts: https://drive.google.com/open?id=1nLOdQhT3m5otjdBtQou9XPE0tFPe-w5b
5.Feedback/assessment	Learners play the video (screencast) to other classes, and answer questions. The audience votes for the project that was: • The most environmentally friendly • The easiest to build • The cheapest to make • The most useful

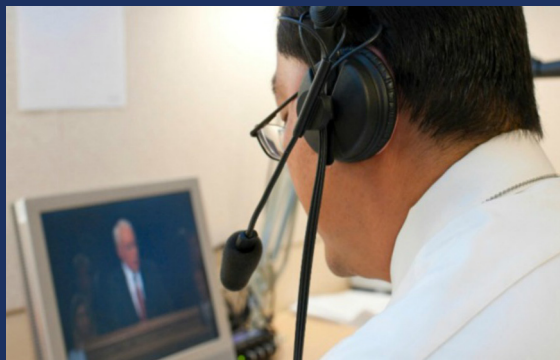
Eight Steps to Successful PBL

1. Get learners involved and present an anchor to set the stage of the project.
2. Involve learners in the creation of the driving question to set the objective of the project.
3. Break down the topic (inventions) into specific tasks and use different ways to present related content. E.g. videos, songs, graphic organizers, communicative games, stories, etc.
4. Divide your class into project groups.
5. Set roles and tasks for each of the members of the groups.
6. Facilitate scaffolding and monitor the creation of the artefact.
7. Help learners choose effective ways to present their artefact.
8. Facilitate different ways in which learners can reflect on the project.

Project based learning is relevant to our students' needs and therefore motivating. It not only helps students acquire a language more effectively and enables to consolidate specific content, but also encourages students to be aware of the way they learn (metacognitive awareness). It encourages an inclusive way of learning, in which social and cognitive skills are practiced. The benefits of PBL go beyond the classroom walls and puts the students on a path to lifelong learning. ■



LA INTERPRETACIÓN A DISTANCIA



¿Oportunidad o amenaza?

Imaginemos, por un instante, al segundo coordinador de intérpretes de los Juicios de Núremberg en los instantes previos a la primera sesión que utilizó por primera vez los equipos IBM de interpretación simultánea. No el flamante Coronel Dorsted, quien organizó magníficamente la interpretación de los juicios, sino un jefe de equipo civil, experimentado en grandes reuniones internacionales en la Sociedad de Naciones o en la Organización Mundial del Trabajo. Este hipotético Mr. Smith era un gran intérprete versado en interpretación consecutiva, con una memoria prodigiosa y un código propio para la toma de notas cuyo secreto se llevaría hasta la tumba. Imaginemos sus pensamientos justo media hora antes de comentar la primera sesión del Juicio. Las audiencias requerían interpretación en 4 idiomas: inglés, francés, ruso y alemán. Con el método tradicional de interpretación consecutiva, las audiencias habrían durado años. ¡Un juicio de tamaño trascendencia histórica exigía una nueva solución!

Inés González Zarza

Comité de Nuevas Tecnologías de Interpretación
Asociación de Intérpretes de Conferencia de España

Hubo que idear un sistema alternativo, y eso suponía asumir riesgos. ¡Pero como tantas veces ocurre en materia de innovación, el riesgo de que el sistema sea imperfecto es más asumible que la certeza de carecer de sistema!

Entremos en la cabeza del responsable técnico durante terribles minutos previos al inicio de una sesión. Es muy probable que dudara de todo, que muchas preguntas se agolpasen en su

cabeza: ¿Y si se corta la luz? ¿Y si el sonido no llega a la cabina? ¿Y si los oyentes no saben manejar los receptores? ¿Y si estos solo emiten ruido? Si los intérpretes no entienden algo, ¿cómo podrán seguir sin pedir una aclaración? ¿Y si se indispone una de las intérpretes al tener que traducir los horrores que aquí se escucharán? ¿No habría sido mejor utilizar la interpretación consecutiva de toda la vida?

Sin duda sus pensamientos serían bastante negros hasta que arrancó la audiencia y todos pudieron entenderse a la vez gracias a ese pequeño milagro de la interpretación simultánea (interpretación en tiempo real a través de un equipo de sonido que consta básicamente de un micrófono y unos auriculares y un sistema de transmisión) que ha permitido hasta nuestros días una auténtica comunicación internacional en los ámbitos público y privado y ha sido una herramienta imprescindible en el camino de la globalización.

Aquel original sistema que IBM puso a disposición de un equipo de 12 intérpretes, tres por idioma, que trabajaban por turnos, se ha ido perfeccionando con el tiempo, pero conserva su esencia original. Gracias a la nueva tecnología digital y a la insonorización de las cabinas de interpretación conforme a normas internacionales de calidad (ISO, AENOR), la nitidez del sonido recibido y transmitido ha mejorado sensiblemente. También ha progresado la calidad del trabajo de interpretación: esta actividad se ha profesionalizado y consolidado gracias a la labor de las asociaciones de intérpretes, que llevan años peleando por garantizar unas condiciones de trabajo adecuadas para estos profesionales de la palabra y la comunicación, capaces de realizar cuatro acciones diferentes simultáneamente (escuchar el idioma original, comprender, traducir, comunicar en otro idioma) y cuya preparación y especialización constantes son la clave del éxito de la comunicación internacional instantánea. Después de Núremberg, la interpretación simultánea había llegado para quedarse en las grandes reuniones internacionales de carácter institucional.

Con el transcurso del siglo XX, las distancias se acortaron progresivamente, y las relaciones con países que antes resultaban exóticos o ajenos se volvieron normales, cotidianas. El desarrollo de relaciones comerciales con Japón, India y China vino de la mano de la videoconferencia, que permite reunir de forma telemática a participantes situados en diversas geografías. Pese a los frecuentes problemas de conexión y la transmisión del sonido en ocasiones más que deficiente, sobre todo al principio, la interpretación simultánea hizo un esfuerzo de adaptación a esta nueva posibilidad ofrecida por la tecnología, para facilitar la comunicación traduciendo en cada extremo del nodo.

Así han irrumpido las TIC en nuestras vidas, derribando barreras con su promesa de un mundo digital más cómodo, rápido y sin fisuras. Gracias a Google y al correo electrónico, los intérpretes ya no tenemos que acarrear a la cabina pesados diccionarios especializados o pasarnos días encerrados en bibliotecas para documentarnos. Toda la información del mundo entró en las cabinas a golpe de un solo clic; la conexión wifi ya es tan imprescindible para el trabajo del intérprete como la botella de agua o la silla.

Pero la historia no se detiene nunca, y hoy las TIC nos vuelven a ofrecer una nueva posibilidad llamada a multiplicar nuestras opciones: la interpretación remota o interpretación a distancia.

Básicamente se trata de un *software* al que acceden los intérpretes y participantes en un encuentro internacional. Los asistentes reciben la interpretación a través de sus móviles, con sus

propios auriculares, y los intérpretes la transmiten desde sus domicilios o desde cabinas virtuales, donde siguen las intervenciones a través de ordenadores, con sistemas de audio y de vídeo.

La baza victoriosa de esta nueva aplicación de las TIC es ofrecer la posibilidad de celebrar reuniones internacionales entre distintas geografías, sin necesidad de que los participantes o intérpretes se encuentren en un mismo lugar. Toda la conferencia se celebra en remoto.

Las asociaciones profesionales de interpretación tienen que adaptarse a esta nueva realidad. En efecto, el nuevo sistema plantea numerosas incertidumbres, y una de las primeras dudas se refiere al riesgo de que se degraden las condiciones de trabajo para desarrollar una labor sumamente exigente para los profesionales. Es indiscutible que con la distancia se pierde información de contexto, uno de los elementos básicos de la comunicación, puesto que los intérpretes no están físicamente presentes en la situación comunicativa. Ahora bien, interpretar es comunicar, y eso no hay tecnología que lo pueda suplir. Sin olvidar que una calidad impecable de audio y de vídeo es esencial para empezar a interpretar. Además, en el caso de la interpretación remota desde el domicilio del intérprete, la falta de contacto presencial con el compañero de cabina, con quien solo se puede comunicar por escrito a través de un chat, es un obstáculo hoy por hoy demasiado grande para no ser tenido en cuenta. Por otra parte, la falta de asistencia técnica inmediata y local conlleva un riesgo enorme. Los técnicos de sonido son los grandes aliados de los intérpretes, dado que un buen sonido es condición *sine qua non* para poder interpretar.

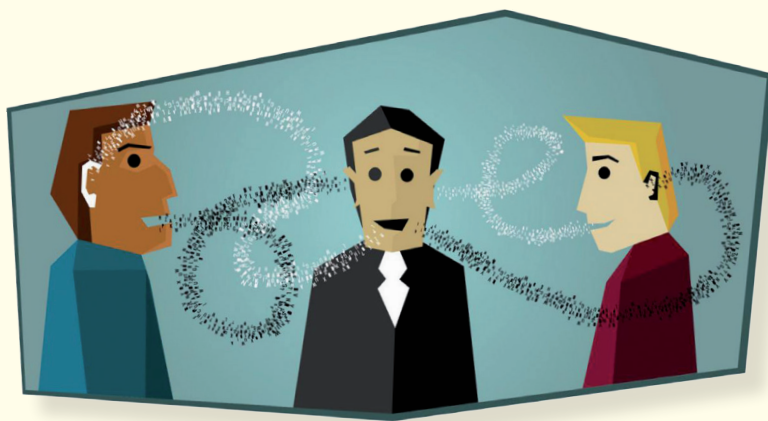
Pero también es verdad que en un mundo globalizado donde se multiplican las relaciones comerciales y culturales descentralizadas, estas plataformas pueden contrarrestar la omnipresencia del idioma inglés que, querámoslo o no, coloca en clara desventaja a quienes no lo dominan como primera lengua.

Con la facilidad adicional que aporta la interpretación remota, probablemente aumente muy deprisa el número de organizadores que se decidan a utilizar servicios de interpretación, que dejan de ser un lujo y se vuelven más sencillos y asequibles.

En ese sentido, toda nueva tecnología encierra oportunidades de negocio. Las nuevas plataformas de interpretación remota dedican muchos esfuerzos de comunicación y *marketing* a lanzar ese mensaje al mercado. La ITA, Interpreting Technologies Alliance, que agrupa a seis plataformas, nace con el objetivo de “aumentar la visibilidad y credibilidad de soluciones emergentes como la Interpretación Simultánea Remota (RSI por sus siglas en inglés) y ampliar la presencia de las tecnologías de interpretación en la comunidad empresarial”.

También las instituciones que requieren grandes volúmenes de servicios de interpretación, como la Comisión Europea, están dedicando recursos e investigación a dichas plataformas. Su expansión tendrá por consecuencia un crecimiento de la demanda de servicios de interpretación. Al reducirse los costes de desplazamiento de intérpretes, se favorece la contratación de buenos profesionales y se protegen sus honorarios frente a las presiones del mercado “low cost”; gracias a ello se puede seguir ofreciendo una interpretación de calidad.

Evidentemente se impone la cautela, y por ello la reacción de las Asociaciones de Profesionales de la Interpretación es bastante variada. Algunas se muestran recelosas e indecisas ante este cambio. AIIC (Asociación Internacional de Intérpre-



tes de Conferencia), por ejemplo, ha adoptado una posición vigilante, si bien deja la puerta abierta a probar estos sistemas en situaciones reales de trabajo antes de emitir un dictamen definitivo.

Otras, como AICE (la Asociación de Intérpretes de Conferencia de España), consideran que la interpretación a distancia supone más un cambio de tecnología que un nuevo paradigma.

Por ello, AICE adopta una postura netamente proactiva: consciente de la importancia de comprender y abrazar los cambios que vienen para quedarse, está decidida a contribuir activamente a la definición de las condiciones de trabajo en remoto. Para ello se ha dotado de un Comité de Nuevas Tecnologías de Interpretación con el mandato de investigar todos sus aspectos e implicaciones. Su primera iniciativa ha sido proponer algo realmente necesario en este momento: la celebración de un foro que permita el encuentro de todos los interlocutores –Plataformas, Asociaciones Profesionales, Agencias de Calidad, Organizadores de Eventos, Usuarios, Proveedores de material de sonido y audiovisual–.

Por lo tanto, ambas asociaciones han convocado el próximo día 7 de mayo a un panel de representantes del sector para iniciar una conversación que ayude a comprender el sistema y sus implicaciones para todas las partes interesadas, delimitar ámbitos de competencia y responsabilidad, acercar posiciones y disipar miedos y fantasmas, a fin de que entre todos los protagonistas del sector sepamos sacar el mejor partido posible de las nuevas posibilidades ofrecidas por las tecnologías de la comunicación.

La intención de la jornada es dar a cada uno la posibilidad de expresarse. Realmente es el momento de hablar, porque más allá de la tecnología, la interpretación de conferencias nació con el propósito de facilitar la comunicación entre personas que, de otro modo, no podrían entenderse. Por ello tiene sentido que sean los propios intérpretes quienes propongan un diálogo que solo puede ser fructífero si ejercitamos otra de los elementos imprescindibles de la comunicación: el arte de escuchar.

Si hablamos, si logramos que ante esta nueva oportunidad se tomen en cuenta las necesidades de todos, podremos formular unas recomendaciones sobre interpretación a distancia que nos permitan servirnos de esta nueva aplicación tecnológica para ofrecer un servicio profesional y competitivo disfrutando de la misma calidad y condiciones de trabajo, multiplicar las ocasiones de servir a nuestros clientes actuales y muchos otros nuevos y, de ese modo, contribuir a la creación de un mundo plurilingüe donde la interpretación permita a todos expresarse en su lengua materna.

¿Hablamos? ■

EL FACTOR DE SOSTENIBILIDAD

El nuevo concepto que afectará a las pensiones

Con la reforma del año 2013 que introdujo modificaciones sustanciales en el sistema de pensiones español, se establecieron nuevos criterios de revalorización y cálculo de la pensión de jubilación, cuya vigencia, como en el caso del factor de sostenibilidad se postergó hasta el mes de enero de 2019.

No solo se estableció un sistema de revalorización que vinculaba el incremento anual de las pensiones a la situación económica del país, fijando un mínimo legal de un 0.25%, que es el que se ha venido aplicando durante estos últimos años y que tantas protestas están produciendo actualmente, sino que también se fijó para las pensiones que se soliciten a partir de enero de 2019 un coeficiente que “corrige” la base reguladora de la pensión de jubilación.

Durante el año 2018, y teniendo en cuenta la regulación aplicable a partir del 01-01-2013, nuestra pensión de jubilación es el resultado del cálculo de una base reguladora (en adelante BR) que es el resultado de sumar las bases de cotización de los últimos 252 meses y dividirlos por 294 (fruto de una aplicación transitoria que finalizará en el año 2022 cuando el n.º de meses de referencia se fije en 300 y se divida por 350). A esa BR se le aplican unos porcentajes dependiendo del número de años cotizados, que es del 100% en este momento para aquellos solicitantes que acrediten tener cotizados 35.5 años (a partir del año 2027 serán 37). Es decir, que si nuestra BR fuera en el año 2018 de 2000 euros, y tuviéramos 36 años cotizados, el resultado de nuestra pensión sería de 2000 euros brutos mensuales.

¿Qué ocurre a partir del año 2019?

A partir del año 2019, un nuevo factor de corrección entra en juego: el Factor de Sostenibilidad. Este factor es el resultado de una fórmula que no solo determinará la cuantía inicial de la jubilación introduciendo la variante de esperanza de vida, o lo que se denomina “Factor de Equidad Intergeneracional”(FEI), sino que también va a determinar cómo se actualizan.

La fórmula es: $FS_t = FS_{t-1} * e_{67}$

Siendo:

FS= Factor de sostenibilidad.

FS2018 = 1.

t= Año de aplicación del factor, que tomará valores desde el año 2019 en adelante.

e₆₇= Valor que se calcula cada cinco años y que representa la variación interanual, en un periodo quinquenal, de la esperanza de vida a los 67 años, obtenida esta según las tablas de mortalidad de la población pensionista de jubilación del sistema de la Seguridad Social.

Poniendo un ejemplo algo exagerado, si ahora con 67 años nuestra pensión se sitúa en 2.000 euros mensuales, es decir, 28.000 anuales, y nuestra esperanza de vida es 20 años, tendríamos una hucha para la pensión de 560.000 euros. Sin embargo, si en 5 años, la esperanza de vida se incrementa a 25 años, nuestra hucha se incrementaría proporcionalmente a 700.000 euros, lo que supone un 1.08 más. No obstante, lo que se busca con la modificación es que la hucha inicial se distribuya entre los años de vida, y por tanto, esa retribución mensual se verá reducida en 1.08 equivalente al incremento de la esperanza de vida, pasando a ser de 1.978,40 euros mensuales. Téngase en cuenta que es un ejemplo con fines meramente ilustrativos, para que se pueda visualizar el impacto.

Hemos de indicar que esto será de aplicación únicamente para las pensiones solicitadas a la Seguridad Social, no a Clases Pasivas y ello por cuanto que estas últimas sean abonadas por Hacienda directamente. ■



Horario de atención a los colegiados:
martes y jueves, previa cita telefónica
en el teléfono **914 471 400**
y por correo electrónico:
asesoriajuridica@cdlmadrid.org

Duendes de imprenta

A PROPÓSITO DEL LIBRO "EL CAMBIO LINGÜÍSTICO. CLAVES PARA INTERPRETAR LA HISTORIA DE LA LENGUA INGLESA. (*)

Paloma Tejada Caller



ca histórica, surgido a finales de los años ochenta y aún vigente, con mayor pujanza si cabe, en nuestros días. Busca así devolver el protagonismo a los hablantes, auténticos instigadores, conscientes o inconscientes, anónimos o individuales, del dinámico devenir de las lenguas. Por lo que se refiere al segundo propósito, dado que el conocimiento se adquiere irremisiblemente en un determinado contexto, físico y social, parecía oportuno reforzar ciertos lazos de cercanía con el lector y activar sus mecanismos de identificación con lo tratado, para obtener en principio, aunque no solo, una más ágil y significativa comprensión de los contenidos. El libro representa así la originalidad del investigador no anglófono al introducir paralelismos entre el inglés y el castellano (principalmente en los capítulos 6, 7 y 8) esenciales para el público español y hasta ahora ausentes de obras similares.

El libro nació con dos propósitos fundamentales, revocar la imagen árida, desnaturalizada y remota que caracterizaba el estudio histórico de las lenguas y, por otro, reivindicar la perspectiva local del estudiante y el investigador no nativo

Teniendo en cuenta la naturaleza interdisciplinar que caracteriza actualmente el estudio del dinamismo lingüístico y sin pretensión alguna de exhaustividad, el libro es una invitación a la reflexión, articulada en torno a la noción de variación lingüística como clave para comprender la lengua en sí; las nuevas relaciones que se han ido estableciendo entre lengua e historia y la concepción del inglés actual como resultado de un sedimento histórico.

Los temas tratados siguen una línea de progresiva dificultad y especialización. Es decir, el lector avanza de temas más sociales y culturales a otros más especializados o "internos del sistema". El primer capítulo está

Como todo el mundo sabe, los libros los escriben los autores, ayudados con frecuencia, eso sí, de unos personajes misteriosos cuya diversión es causar extravagantes estropicios y burlescas confusiones; son los que normalmente conocemos como duendes de imprenta. Este ha sido el caso del libro que nos ocupa, que lejos de intentar explicar la lengua inglesa, como reza en su portada inútil vanidad, busca únicamente acercar al lector a la fascinante realidad del cambio lingüístico, darle

ciertas claves para su interpretación, tomando el inglés como soporte.

Publicado a finales del siglo pasado dentro del ámbito de la pedagogía universitaria, el libro nació con dos propósitos fundamentales. Por una parte, revocar la imagen árida, desnaturalizada y remota que caracterizaba el estudio histórico de las lenguas y, por otra, reivindicar la perspectiva local del estudiante y el investigador no nativo. Así, en relación con el primer punto, el libro se hace eco del llamado giro social de la lingüísti-



dedicado al cambio lingüístico como catalizador de perspectivas y fenómenos lingüísticos, como fenómeno cultural y colectivo, no arbitrario, afectado por factores de índole psicológica, sociocultural y tipológica, que ayudan a reconstruir no solo el cómo se han producido ciertas estructuras, sino esencialmente, el porqué. El segundo capítulo advierte de las limitaciones del estudio histórico, de la naturaleza siempre incompleta y necesariamente ideológica de las interpretaciones del pasado. A estos temas introductorios que proporcionan un marco general al estudio, en el capítulo 3 se presenta el inglés como lengua germánica, si bien, altamente atípica. Ya en el capítulo 4, se recogen algunos de los principales movimientos de población, ya sean físicos o intelectuales, que han contribuido al desarrollo del inglés, desde las migraciones hasta la introducción del cristianismo, pasando por la labor de los traductores. De manera muy sintética se intenta describir cómo el inglés pasa de ser una lengua rural e insular a otra urbana e internacional; cómo ciertas variantes inicialmente geográficas pasaron a convertirse en dialectos sociales, debido a determinados cambios de actitud dentro de la comunidad lingüística, o cómo el estándar inglés se convirtió en una institución social, a partir de una variante concebida inicialmente como instrumento de comunicación eficaz. Es precisamente a la idea de estándar o lengua normalizada a la que se dedica el capítulo 5, en buena medida por el alcance que tiene el concepto en sí, más allá del reducido ámbito del inglés, y por los

El cambio lingüístico, es un libro pretendidamente incompleto, abierto a que cada lector concluya con sus propios ejemplos y aplique el contenido a nuevas situaciones, temas y foros favoritos, contribuyendo con ello a expandir la fascinación que ejercen las lenguas

innumerables mitos que se han construido en torno a ella, bien sea interesadamente o por ignorancia. Por fin, aceptando una taxonomía tradicional por razones de conveniencia, los capítulos 7-9 se centran en fenómenos más típicamente lingüísticos, como

son el cambio semántico, el gramatical y el grafo-fonológico, tal y como lo observamos a través de ejemplos concretos a lo largo de la historia de la lengua inglesa y revisados desde planteamientos más actuales. De nuevo, el énfasis recae más bien en tendencias generales y en patrones de codificación lingüística preferidos que en el detalle exhaustivo. Se destacan así trayectorias de comportamiento lingüístico que desvelan, entre otras cosas, el portentoso poder cognitivo de la metáfora y sacan a la luz paralelismos inesperados, como el que puede darse entre el castellano actual y el inglés antiguo, cobijados en ocasiones bajo las mismas sábanas tipológicas.

En definitiva, el cambio lingüístico, es un libro pretendidamente incompleto, abierto a que cada lector lo concluya con sus propios ejemplos y aplique el contenido a nuevas situaciones, temas y foros favoritos, contribuyendo con ello a expandir la fascinación que ejercen las lenguas, o, lo que es lo mismo, el milagro de la existencia del mundo. Porque, como afirmaba Wittgenstein y nos recordaba recientemente Félix de Azúa, “la expresión lingüística correcta del milagro de la existencia del mundo es la existencia del lenguaje mismo”. ■

(*) "El cambio lingüístico. Claves para interpretar la historia de la lengua inglesa". Madrid. Alianza. 1999. Colección Libro Universitario. Materiales, núm 12.





COLEGIO LA PURÍSIMA PARA NIÑOS SORDOS

"Una educación especial para niños especiales"

El Colegio La Purísima de Zaragoza es un centro concertado que desde el año 1910 se dedica a la atención de los niños sordos en la Comunidad de Aragón. Atiende a alumnos de edades comprendidas entre los 0 y los 21 años con deficiencia auditiva de diferente grado y, en algunos casos, con otras patologías asociadas.

El niño privado de audición no desarrolla su lenguaje de una manera natural, por lo que es necesario intervenir lo más tempranamente posible para ayudarle a desarrollar estrategias comunicativas que le permitan acceder a una competencia comunicativa adecuada y seguir las mismas fases de aprendizaje del niño que oye. Por eso, desde el mismo momento en que se detecta la patología, el centro inicia sesiones individuales de estimulación temprana que proporcionan a las familias estrategias de comunicación que les ayudarán a establecer vínculos determinantes en el ámbito familiar. Conocedores del papel fundamental de los padres en el desarrollo y

evolución de nuestros alumnos, mantenemos estas sesiones hasta los 2 años, además de realizar talleres y dinámicas que proporcionan pautas y modelos adecuados de comunicación y actuación con sus hijos, involucrándolos en su proceso de enseñanza aprendizaje y creando lazos de confianza en el ámbito escolar.

ATENCIÓN TEMPRANA

Al cumplir el año de vida, iniciamos con los alumnos dinámicas grupales durante tres horas diarias, lo que permite realizar un trabajo más completo y sistemático, y facilita a la vez, la conciliación familiar, ya que en este horario se atienden las diferentes necesidades individuales (sesiones individualizadas de tratamiento del lenguaje y la audición, fisioterapia...). Estas sesiones, organizadas en pequeños grupos, se dirigen al desarrollo de prerrequisitos comunicativos y procesos cognitivos de base, fundamentales para la correcta adquisición lingüística y la progresión auditiva. Cuando cumplen dos años, los niños asisten al centro en jornada escolar completa.

En estos primeros años, y durante toda la etapa de Educación Infantil, los alumnos realizan un Programa de Desarrollo Básico (PDB), que consiste en trabajar

ciertas habilidades motoras que inciden directamente en el funcionamiento cerebral, y por lo tanto, en el pensamiento y en el lenguaje. Este programa forma parte de un proceso innovador en el que está volcado nuestro centro y que se refleja, de manera singular, en estos primeros años en los que se establecen las bases del desarrollo posterior.

INNOVACIÓN

Nuestro método de trabajo, basado en la Metodología Verbotonal (<http://www.verbotonal.org>), nos lleva a convertir cada clase impartida en una sesión de rehabilitación en grupo, que se suma a las sesiones de tratamiento individual que recibe cada niño. Por medio de la MVT, nuestros alumnos desarrollan y aprovechan sus restos auditivos, a la vez que adquieren un lenguaje a través del cual pueden desarrollar su pensamiento, conocimientos e ideas y acceder a una autonomía intelectual que les permita desenvolverse en su entorno social.

INNOVACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La innovación educativa nos ofrece la posibilidad de provocar cambios que inciden directamente en algunos aspectos clave del funcionamiento docente. Comenzamos a implementar la innovación en el curso 2011-12 mediante un esquema de formación en cascada. Han pasado seis años desde que la asistencia al curso "Profesores para el cambio y la Innovación", impartido por las Hermanas Misioneras de Nazaret, nos llevara a reflexionar y cuestionar propuestas de cambio. Desde entonces, cada año se van sumando a esta energía transformadora nuevos docentes del centro, que continúan formándose fuera y dentro del propio centro, nutriéndose de los aprendizajes y experiencias de los propios compañeros. Por otro lado, la Congregación Hermanas Franciscanas de la Inmaculada dispone de un Plan Institucional de Innovación para todos sus centros (EFI), en el cual se contemplan las llamadas "cuatro transformaciones":

1. Transformación del currículo, metodología y evaluación

Aunque los contenidos del currículo vienen fijados por las leyes educativas, ofrecemos diferentes oportunidades de aprendizaje a nuestros alumnos para que puedan superar sus dificultades específicas y así alcanzar los contenidos curriculares a través de lo que denominamos Proyectos de Comprensión y de las IIMM (Inteligencias Múltiples): los talleres de experimentación, de atelier y motricidad

El centro ha conseguido implantar un proyecto educativo inclusivo, capaz de ofrecer programas multinivel mediante la metodología de las IMM. El nuestro es un proyecto personalizado y está resultando una buena herramienta para atender la diversidad

El equipo de profesionales del centro dirige su labor a un alumnado con dificultades en el lenguaje derivadas de la deficiencia auditiva. Ofrece una metodología de trabajo apoyada en estrategias y materiales adaptados a niños con dificultades y patologías lingüísticas de etiología diferente, que ha de dar respuesta a todas las necesidades que presentan y que está fundamentada en dos pilares: la metodología verbotonal y la comunicación total.

finan algunos de los métodos que aplicamos desde la etapa de Educación Infantil. Además, elaboramos proyectos multidisciplinarios que integran diferentes áreas curriculares (multimedia, maqueta para la experimentación o collage) cuyo resultado se expone en el aula para visibilizar los aprendizajes realizados. En este apartado damos especial importancia al Programa de Pensamiento, trabajando rutinas y destrezas que desarrollan el razonamiento a través del lenguaje mediante la elaboración de organizadores gráficos, y basamos la evaluación en la observación directa de los procesos, empleando rubricas, líneas de evolución y el portfolio, aunque nuestro objetivo final sea el de la autoevaluación.

2. Transformación del rol del docente y rol del alumno.

El docente se encarga de promover el aprendizaje de sus alumnos, con una mirada positiva hacia ellos, sin poner límites a sus capacidades, motivando y buscando su implicación para ulteriores aprendizajes. La dirección del centro ha pasado a ejercer un liderazgo distribuido, intensificando la comunicación y empoderando a todo el claustro.

3. Transformación de la organización y coordinación.

Se han creado equipos de trabajo para distribuir la gestión del centro. Desde el equipo directivo se establecen pautas sobre las tareas, tiempos, espacios, roles y reglas para conseguir la coordinación. Hemos reasignado horas de coordinación del profesorado a tareas de programación de proyectos y equipos de trabajo interdisciplinares.

4. Transformación del diseño, la arquitectura y el equipamiento del centro.

La dinamización de los patios, la redecoración de la sala de visitas, del oratorio, de la cámara audiométrica y de la de psicomotricidad son algunos ejemplos de esta transformación que exige no solo de un componente económico; y la creatividad suple en muchas ocasiones la falta de medios. El cuidado del huerto y las visitas a la sala multisensorial y al aula de adaptación a la vida son un ejemplo de ello.

CREANDO MATERIALES

En los programas de intervención rehabilitadora para niños con deficiencia auditiva de los años 80 ya establecíamos como objetivo prioritario el desarrollo de la audición y del habla, anteponiendo la audición al habla, porque es esta la manera en que se accede a ella de una forma natural: a través de la escucha. Comprobar lo acertado de nuestra apuesta rehabilitadora y la necesidad de optimizar nuestra actuación nos ha ido llevando, a lo largo del tiempo, a acometer proyectos de mayor envergadura que inciden en la mejora de aspectos organizativos de centro, así como en la calidad y motivación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fruto de todo ello son los materiales SEDEA v.2 y EVELPIR, creados en 2003 y 2007, y en continua actualización, de los que se puede obtener información en la plataforma <https://editorial.ondaeduca.com/page/espacio-onda>.

Es importante señalar que la aplicación del Programa de Progresión Auditiva SEDEA nos ha permitido unificar la concepción de las fases del desarrollo auditivo, estableciendo con claridad en cada una de ellas el objetivo y el procedimiento por seguir para su consecución. Y el Proyecto EVELPIR lengua nos ha permitido establecer una nueva forma de evaluación del lenguaje enfocada al establecimiento de programas individuales que, sin perder la idea del lenguaje como globalidad, nos ayuda a precisar en los diferentes módulos la competencia lingüística del alumno (además, facilita con su gestión informá-



tica la recogida de datos, de información y la elaboración de informes).

La formación iniciada está dando sus frutos, y somos muchos los profesionales que nos hemos ido enganchando a las posibilidades que ofrecen estas herramientas. Ya empezamos a crear nuestras propias actividades y a creer en la formación continua para estar al día en las novedades y poder cubrir las necesidades de nuestros alumnos.

Compartir con las familias la experiencia a través de talleres prácticos está resultando eficaz y motivador para todos, en especial para que sean ellos mismos quienes descubran las posibilidades de sus hijos en el uso de estas herramientas a nivel pedagógico y no sólo lúdico.

Y, por añadidura, contamos con recursos: los iPads se están convirtiendo en una herramienta creativa eficaz que nos permite enseñar lo mismo a todos los alumnos, pero de formas diferentes y respetando el ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos. Hemos iniciado también el trabajo con robótica y programación como herramientas que se añaden a todo lo anterior y que nos ayudan a llegar por otro camino al aprendizaje. Fruto de todo este esfuerzo, este año hemos recibido el premio a la innovación educativa de Simo Educación 2017 al mejor proyecto TIC educación inclusiva, igualdad y diversidad, con el título: "Nuevas voces, ¡Nuevos retos!".

La innovación educativa es un proceso continuo que exige una organización y se materializa en la experiencia y las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Profesores, alumnos y familias contribuyen a crear el clima propicio para desarrollar programas y planes específicos de mejora en las áreas que consideramos estratégicas para nuestro trabajo. En nuestro caso, no se ha llevado a cabo una experiencia formativa al uso, pero sí la formación centrada en habilidades practicadas a diferentes niveles: organizando la propia formación continua; animando situaciones de aprendizaje; gestionando la progresión de los aprendizajes e implicándonos en los aprendizajes de nuestros alumnos. ■

Mariví Calvo.

Directora Pedagógica del Colegio



COLEGIO FILIPENSE SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS

Calle Escritorios, 6 | 28801 Alcalá de Henares. Madrid |
Tel.: 918 880 654 | www.colegiofilipensealcaladehenares.com

"Sursum Corda"



EL CENTRO Y SU HISTORIA. Corría el año 1856 cuando las primeras Hermanas Filipenses llegaron a Alcalá de Henares, procedentes de México, dispuestas a afrontar una nueva empresa cristiana y evangelizadora.

Fue el primer colegio dirigido por religiosas en esta ciudad de indiscutibles raíces culturales. El espíritu humanístico y religioso de Alcalá, que palpita historia y cultura, está ratificado por la Unesco al haberle conferido el título de Patrimonio de la Humanidad.

Desde su fundación, hace 164 años, este centro ha permanecido inseparablemente ligado a la ciudad, y ha sabido adaptar la tarea educativa a la evolución de los tiempos y a las necesidades de los niños y jóvenes. Como muestra de ello, el colegio fue galardonado en el año 2008 con la Medalla de Plata del Excelentísimo Ayuntamiento de Alcalá de Henares por su labor educativa.

En la actualidad disfruta de las subvenciones y conciertos para Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. El colegio forma parte de la red de colegios filipenses, que cuenta con ocho centros educativos en España, cuatro en Chile, dos en Colombia, uno en México y tres en la República Dominicana.

ETAPAS QUE IMPARTE. Es un colegio de dos líneas, que actualmente escolariza a más de 700 alumnos, distribuidos en tres etapas. Se trata de un centro plurilingüe con inglés y francés, miembro del Programa de Colegios Bilingües de la Comunidad de Madrid desde el curso 2011/2012, para la etapa de Educación Primaria, y del Proyecto Bilingüe de Escuelas Católicas de Madrid, para todas las etapas. Está certificado y es un centro Cambrige Educational Partner.

PERFIL DE PROFESORES Y ALUMNOS. Un profesorado cualificado se esfuerza, día a día, en desarrollar su labor en espacios y aulas dotadas de los avances tecnológicos que exigen una enseñanza integral, pero sin desviar la atención de que su función esencial consiste en crear un ambiente en el que niños y jóvenes experimenten los valores acordes con el desarrollo físico, la maduración afectiva, la integración social y el desarrollo intelectual.

PROYECTO EDUCATIVO. VALORES Y PEDAGOGÍA. El proyecto educativo se basa en la consideración de que tanto las religiosas como los laicos, los profesores, los alumnos y sus padres integramos una única comunidad educativa, con el objetivo prioritario de formar personas responsables que lleguen a ser felices, educándoles en un ambiente de libertad, familiaridad y cercanía que favorezca la autodisciplina basada en el diálogo y el respeto al prójimo, en constante interrelación para mejorar la calidad de la enseñanza.

SEÑAS DE IDENTIDAD. Se basa en el talante de San Felipe Neri, manifestado a través del sentido de la acogida, la alegría, la sencillez, la oración y el amor a María. Con la vocación a este carisma filipense, nos sentimos orgullosos de que cada año salgan de nuestras aulas alumnos de mente abierta, de espíritu crítico y tolerante, con sentimientos basados en valores humano-cristianos, plenamente identificados con el espíritu integrador que anima al centro, y con una decidida voluntad de compromiso para alcanzar un mundo más justo, humanizado y solidario.





COLEGIO EL CATÓN



Ronda de Zaragoza, s/n | 28990 Torrejón de Velasco. Madrid |
Tel.: 918 124 344 | www.colegioelcaton.org

EL CENTRO. Es un centro de carácter privado en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años) y Bachillerato, y oferta una enseñanza concertada en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años), así como en las etapas de Educación Primaria y Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Está formado por un grupo de profesionales que en el año 2005 se constituyen como cooperativa y deciden dar una orientación propia al proceso educativo, construyendo un proyecto de acuerdo con sus conocimientos, ideales y experiencia.

PROYECTO EDUCATIVO. De su proyecto educativo destaca la aspiración a ser "un centro de referencia para el alumnado, las familias y el entorno caminando hacia la excelencia a través de una educación personalizada". Su objetivo "promueve el trabajo colaborativo en las aulas, la globalización a través del aprendizaje de idiomas, el desarrollo de la inteligencia emocional y la promoción de un ambiente de respeto y confianza".

Entre los valores que se promueven destacan el respeto a la persona por su dignidad humana y una preocupación por cada alumno en su momento evolutivo, atendiendo a su singularidad y respondiendo a sus necesidades, y un compromiso solidario con las necesidades del entorno. Para conseguirlo utiliza varios recursos: se imparte una metodología que se basa en principios que fomenten el aprendizaje activo del alumno - tales como la enseñanza significativa, la gestión del talento individual, la atención a la diversidad, la motivación y la creatividad-. En las clases se potencia el uso de las TIC, la competencia comunicativa en lengua inglesa y francesa con auxiliares de conversación y el refuerzo en asignaturas instrumentales tales como Lengua castellana y Literatura o Matemáticas. El centro busca que los alumnos dominen una serie de

Cuidar la dimensión emocional para favorecer el aprendizaje

habilidades a través de la innovación y los recursos que ofrecen las neurociencias.

Además, se cuida especialmente el uso de las Tecnologías de la Comunicación y la Información, por considerarlas una herramienta de aprendizaje e investigación muy necesaria; de hecho cuenta con la categoría de Centro de Excelencia TIC en el contexto de los colegios de UCETAM. Además, con el proyecto CBC (Colegios Bilingües Cooperativos) se potencia la internacionalización de sus alumnos, preparándolos para conseguir el Diploma de Estudios Cambridge, el DELF (Diploma de estudios en Lengua Francesa).

Y ha sido seleccionado por la Dirección del Servicio Español para la internacionalización de la Educación, por lo que participa, desde hace dos cursos, en el programa de la UE Erasmus+.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS. Los alumnos disponen de las clases especiales y programas, en los que pueden profundizar en sus intereses, aplicar los contenidos aprendidos con clases de refuerzo y de supervisión de deberes. Además, ofrece actividades compenetrarias en torno a programas como: Libreque y certamen literario; *Green Day*: desarrollo sostenible; Comedor con jornadas Gastronómicas; Proyecto Nadar es vida; Jornadas sobre la intolerancia; P4.º+Empresa; Proyecto Neurolingüística para la Mejora de la Ortografía.

ALGUNA SEÑA DE IDENTIDAD. No todo el alumnado es capaz de adquirir los aprendizajes con la misma profundidad; por eso, para aquellos alumnos de Educación Infantil y Primaria que presentan mayor dificultad y que requieran una enseñanza más individualizada, el centro dispone del programa de actuación y seguimiento educativo (PASE), en áreas instrumentales básicas, como Matemáticas, Inglés y Lengua castellana y Literatura, con un conjunto de estrategias que refuercen la acción educativa ordinaria.

En el presente curso también ha comenzado el desarrollo del proyecto CULTURE, basado en el aprendizaje del inglés desde una perspectiva realista y pragmática, y potenciando la recreación de situaciones reales.



UNIVERSIDAD DE MAYORES

HOMENAJE A

Stephen Hawking:

un gran físico,
un gran divulgador

Seguramente, Stephen Hawking, después de Albert Einstein, sea el científico más famoso que ha habido en el siglo anterior. Y ello pese a que padeció la enfermedad de ELA que le postraba en una silla de ruedas y le dejó el cuerpo prácticamente inmóvil salvo un famoso dedo índice que le permitía manejar el ordenador. Pero su cabeza funcionaba muy bien, y de su mente extraordinaria han salido algunas de las teorías más impactantes sobre su área de estudio: la relatividad general y los agujeros negros.

Estaba convencido de que la ciencia debía salir de los laboratorios y alcanzar a un público más general que el de los círculos especializados. Decidió vivir hasta los 76 años para explicar el universo; y vaya si lo consiguió. Y aunque es cierto que el físico aprovechó su fama mundial para hacer "activismo científico", las causas que apoyó así fueron siempre bien nobles, como presionar a favor del desarme nuclear y advertir de los graves riesgos que supone para la humanidad la irracionalidad medioambiental que está calentando el planeta y contaminando sus tierras y sus océanos, para resaltar la fragilidad de nuestro mundo y la conveniencia de empezar a explorar las posibilidades de colonizar otros en el futuro.

Hawking era conocido por su trabajo en física teórica, cosmología y mecánica cuántica, así como por ser una de las grandes voces del siglo XXI.

Un hombre que siempre iba un paso por delante del resto, con sus famosas predicciones sobre el futuro de la humanidad, la vida extraterrestre, la inteligencia artificial y todo ello con un gran sentido del humor. Hawking no solo había demostrado el



La figura del científico ha sido recreada en varias películas.

Big Bang. Además había señalado el camino que seguir para aprender más sobre esta gran explosión. Había que estudiar los agujeros negros. El problema de los agujeros negros es que desafiaban por completo las leyes de la termodinámica. Nada escapa al tirón gravitacional de un agujero negro, ni siquiera la luz.

La teoría de la relatividad especial, formulada por Albert Einstein en 1905, le pareció tan detestable que se propuso demostrar que era incorrecta. En el camino descubrió que el que estaba equivocado era él, y formuló la que sería su siguiente gran aportación a la ciencia: la radiación de Hawking. En esencia, lo que el físico demostró mediante cálculos es que cuando la materia llega al horizonte de eventos de un agujero negro, se separa en partículas y antipartículas. Las primeras desaparecen en el abismo, las segundas irradian al exterior en una forma de radiación. Para integrarla, Hawking tuvo que recurrir a la física cuántica, la parte de esta disciplina que trata de explicar lo que ocurre en el reino de las partículas cuando la física convencional ya no funciona como debiera.

Hawking a menudo solo era conocido por sus apariciones públicas, su sintetizador de voz, su peculiar carácter desafiante y sus declaraciones apocalípticas sobre extraterrestres e inteligencia artificial. No cabe duda de que era todo un personaje mediático, pero nada de eso debe empañar un hecho imborrable: su legado científico. Hawking abrió de par en par las puertas de la física y dejó que entrara aire fresco. Su mayor mérito ha sido precisamente discutir (no siempre en buenos términos), desafiar el orden establecido y obligar a otros científicos a encararse con sus propias ideas.

Nos deja una superestrella del mundo científico, cuyo carisma e ideas polémicas han puesto a la humanidad en el camino para explicar, algún día, cómo funciona todo. Buen viaje a las estrellas, profesor. Le echaremos de menos. ■

Jesús Porro. Universidad de los Mayores, 4.º curso

<http://forohistorico.coit.es/index.php/multimedia/videoteca/item/asi-funciona-la-voz-de-stephen-hawking>



ACTIVIDADES COLEGIADOS DE HONOR *mayo 2018*



Clases de Arte: lunes 7 y 28, a las 12:00 h.
Profesora: Elvira Conejo.

Clases de Historia: miércoles 9, 16, 23 y 30, a las 12:00 h.
Profesora: María Pérez Rabazo.

Club de Lectura: jueves 10, a las 11:30 h. Dirige: Mercedes Dubois.

Paseo por Madrid: jueves 17, a las 11:30 h.
Dirige: María Pérez Rabazo.



Las metamorfosis de Erato: de las musas clásicas a la lírica actual.

21, 22, 23, 24, 25, 28, 29 y 30 de mayo.
De 18 a 21 h.

VÁLIDO
PARA SEXENIOS

Objetivos

- ▮ Conocer en profundidad la disposición anímica del "yo" poético que subyace a toda creación lírica en relación con la forma: extensión e intensidad.
- ▮ Comprender el texto lírico como género sin historia, tiempo ni espacio, frente al drama y la narrativa: la sugerencia, la insinuación y el estímulo creativo como sus bases.
- ▮ Profundizar en la colaboración del receptor como instancia fundamental de la creación poética.
- ▮ Conocer cómo se organiza y estructura la materia lírica: la fragmentación en el soneto, el caligrama...
- ▮ Conocer la configuración lingüística del texto lírico a través de las funciones del lenguaje: su referencialidad y su poeticidad.
- ▮ Conocer las formas métricas como elemento de ética y estética.

Contenido

- ▮ El repertorio de géneros líricos: definiciones, rasgos formales, tipología, temática y función.
- ▮ Los fundamentos filosóficos de la poesía: de Platón y Aristóteles a Umberto Eco y George Steiner.
- ▮ El canon de la poesía universal: influencias en la literatura española.
- ▮ La poesía en su contexto crítico: análisis para el aula y análisis para la opinión pública. Presencia de la poesía en los medios de comunicación.
- ▮ Editar poesía hoy: el papel del profesorado en las colecciones de poesía. Selección, edición y difusión.
- ▮ Poesía española actual: movimientos y estilos.

Matrícula colegiados: gratuita.
No colegiados: 184 €.

24h —————> 2,4 créditos de Formación de la Comunidad de Madrid.

CORAL POLIFÓNICA



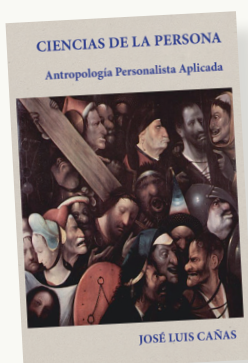
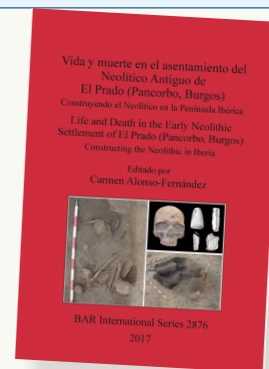
La Coral Polifónica del Colegio actuó el pasado 3 de mayo en un encuentro coral con un grupo procedente de China que realizaba un recorrido por España. *Jiangsu Second University*, de Nanjing, interpretó una serie de canciones tradicionales chinas acompañadas al piano o a la pipa, y nuestra Coral ofreció una breve muestra de su repertorio profano. Al final, ambas corales cantaron juntas "Quizás, quizás, quizás", de Osvaldo Farrés.

En junio, la Coral tiene previstas dos actuaciones: la primera, recibiendo al Coro San Pascual de Aranjuez, que nos devuelve la visita que les hicimos en otoño del año pasado; y, después, un concierto particular que dedicaremos en gran parte a la zarzuela, con acompañamiento de piano.

Pasadas las vacaciones de verano, nuestra Coral se dedicará a ensayar el repertorio navideño y preparará su participación en actos como el Homenaje a los Colegiados de Honor, que tradicionalmente se celebra en el mes de diciembre. ■

Oxford, 2017.

El yacimiento El Prado de Pancorbo es uno de los pocos ubicados al aire libre del Neolítico Antiguo de la mitad norte peninsular. En la excavación arqueológica han sido documentadas cincuenta estructuras asociadas a un poblado de finales del VI milenio cal BC pertenecientes a los primeros grupos neolíticos que colonizaron la Península procedentes de la región de Anatolia. Desde el punto de vista tipológico y funcional se documentan silos, fosas funerarias, estructuras relacionadas con el aprovechamiento del agua y un horno; también una fosa ritual de tipo votivo del Neolítico Final. El libro, publicado por la editorial británica BAR Publishing (Oxford), recoge un estudio multidisciplinar del único asentamiento al aire libre del Neolítico Antiguo que se ha excavado integralmente en la Meseta norte. En el trabajo colabora un nutrido número de investigadores pertenecientes a universidades y centros de investigación nacionales e internacionales, y contribuye a explicar los primeros asentamientos neolíticos del oeste de Europa y las sociedades segmentarias a partir del uso del espacio, la cerámica, la industria lítica, el ritual funerario, la bioarqueología (ADN, dieta y movilidad), el paleoambiente y la fauna. El libro está orientado a arqueólogos, antropólogos, biólogos y geólogos de la Península Ibérica y de ámbito internacional interesados en la arqueología prehistórica, poblamiento, formas de vida y rituales funerarios en el Neolítico Antiguo; en la transición a la agricultura, datación absoluta, isótopos estables, análisis y reconstrucción dietética, ADN antiguo, arqueobotánica, arqueobiología y zooarqueología. También es de interés para estudiantes, académicos y profesionales en estos campos.

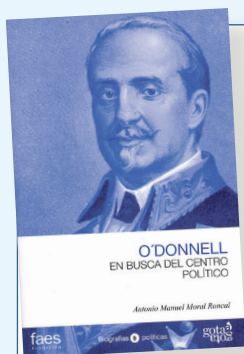


Madrid, 2018.

Este libro revisa los campos del saber humanista clásicos, empezando por la filosofía y la antropología, pasando por la psicología, la educación, y la sociología, para terminar en la historia y en las ciencias sociales, con el propósito de sustituir en la teoría y en la práctica el paradigma agotado de Ciencias Humanas con el que el pensamiento occidental ha llegado hasta el presente. Sobre todo es una obra escrita desde la convicción de que es posible cambiar la mentalidad deshumanizadora.

zadora de la ciencia actual mediante una metodología personalista aplicada que su autor denomina *modelo de rehumanización*.

José Luis Cañas Fernández es autor de la *teoría de la rehumanización*, un modelo antropológico-educativo personalista que sirve de inspiración a diversas Instituciones y Fundaciones en España y en Iberoamérica. Entre sus libros destacan: *De las drogas a la esperanza*; *Gabriel Marcel, filósofo, dramaturgo y compositor*; *Søren Kierkegaard, entre la inmediatez y la relación*; *Introducción a la psicología personalista* (Coord.); *El cajón de los sentimientos, un filósofo en una comunidad terapéutica*; y *Antropología de las adicciones, Educación, Psicoterapia, Rehumanización*, obras que apuntan al paradigma de *Ciencias de la Persona* que culmina en el presente libro. José Luis Cañas recientemente ha sido incluido en el tesoro bio-bibliográfico *Hombres y documentos de la Filosofía española*.



O'Donnell. En busca del centro político

*Antonio Manuel Moral Roncal.
Fundación Faes. Gota a Gota.
Madrid, 2018.*

Se analizan en este libro la situación histórica que vivió Leopoldo O'Donnell, la que recibió como gobernante y la que dejó en herencia tras sus tres experiencias como presidente del gobierno. Este político canario del siglo XIX supo escuchar y analizar, rodeándose de aquellos políticos que consideró más preparados para la tarea de modernizar

España "fomentando". O'Donnell –líder de la Unión Liberal– evitó declaraciones categóricas y excesivamente comprometedoras en materia de doctrina política, para huir de un encasillamiento ideológico rígido. En su opinión, España había tenido demasiados principios, pero muy pocos logros reales desde 1812. Su acción de gobierno lo demostró: más logros que principios ideológicos, y ello le terminó pasando factura. Y es que toda acción política, en el fondo, necesita claros principios ideológicos.

O'Donnell buscó el centro, el espacio político que quiso ocupar fue el centro, entre el Partido Moderado y el Partido Progresista, las grandes formaciones del reinado de Isabel II. Si bien se han biografiado a otros líderes políticos, faltaba aún un buen acercamiento a la obra y figura de tan singular liberal español.

La Ética en 100 preguntas

*Luis María Cifuentes.
Ediciones Nowtilus.
Madrid, 2018.*

La colección 100 preguntas de Nowtilus se enriquece esta vez con las respuestas del profesor Cifuentes a cien cuestiones fundamentales sobre la ética. Prologado por Federico Mayor Zaragoza, el libro se estructura en diez capítulos –*Aprender vocabulario; El animal ético; Más allá de la razón ética; Política versus ética; Un equipo sólido de filósofos; El problema del universal ético; La inmoral globalización; La ética ante la tecnología; Esbozo de una bioética; y Una ética para un mundo sostenible*– en cada uno de los cuales se plantean y responden, en artículos breves de dos o tres páginas, diez preguntas fundamentales. Se completa el libro con una buena bibliografía básica comentada por el autor y una *webgrafía* actualizada.

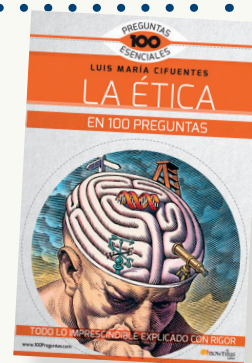
Pronto se aprecia en su lectura, además del conocimiento profundo sobre los temas tratados y la solidez de las reflexiones de Cifuentes, una doble intención: plantear una ética fundamentada en los Derechos Humanos como referente ético universal y, sobre todo, atender a los problemas éticos en el mundo actual. Y es precisamente ese esfuerzo por reflexionar sobre la realidad actual –la globalización, la interculturalidad, el ecologismo, el feminismo, la tecnociencia, la bioética, etc.– lo más jugoso del libro.

Tras los cuatro primeros capítulos sobre cuestiones éticas generales y tradicionales, el recorrido por diez propuestas éticas de autores clásicos –Aristóteles, Epicuro, Tomás de Aquino, Spinoza, Kant, J. St. Mill, Marx, Nietzsche, Sartre y Wittgenstein– del capítulo V le sirve al profesor Cifuentes de nexo para abordar la tarea más necesaria y urgente hoy: la reflexión moral no dogmática sobre nuestro propio mundo que sirva para preservar *el núcleo común y universal de dignidad que todos los seres humanos compartimos*.

No es este libro un manual de ética, ni simplemente un libro de divulgación, ni un ensayo academicista. Su valor reside en la capacidad de Cifuentes para transmitir en un lenguaje perfectamente accesible, desde el rigor y honestidad intelectual, su *mirada crítica, libre y compasiva de una racionalidad ética vinculada a los sentimientos* sobre problemas enormemente complejos que no tienen fácil solución, pero que necesariamente deben abordarse, y proporcionarnos a los lectores criterios para la propia reflexión.

El futuro de la humanidad –concluye Luis Cifuentes– *puede ser transhumano o posthumano, pero nunca debería ser inhumano, injusto y cruel.* Así sea.

Jesús Pichel. Colegiado 12503.





EL COLEGIO OFICIAL DE DOCENTES DE MADRID ESTUVO PRESENTE CON UN STAND EN EL QUE OFRECIÓ A LOS ASISTENTES INFORMACIÓN SOBRE NUESTRAS ACTIVIDADES Y SERVICIOS

II EDICIÓN DEL DÍA DE LAS PROFESIONES

CELEBRADA EL PASADO 17 DE ABRIL EN LA SEDE DEL COLEGIO DE ARQUITECTOS DE MADRID

32 colegios profesionales de la Comunidad de Madrid estuvieron presentes en este punto de encuentro de los profesionales madrileños. Los stands ofrecieron durante todo el día información a los visitantes de las actividades que realizan estas corporaciones en sus diferentes ámbitos de actuación.

otras visitas, a un grupo de alumnos de Secundaria de Colegio Montessori, de Arturo Soria, acompañados de dos de sus profesoras. Allí pudimos explicarles algunas claves de la profesión docente, una de las más hermosas y difíciles de ejercer.

Durante la jornada, los colegios profesionales madrileños también plasmaron conjuntamente su compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El presidente de la Co-

misión de Medio Ambiente de Unión Interprofesional de la CM y presidente del Colegio Oficial de Físicos, Gonzalo Echagüe, manifestó que, con este documento, se plantea el reto de hacer frente al problema medioambiental que existe en la actualidad.

Además, la jornada sirvió para entregar el III Premio UICM al presidente del Tribunal Superior de Justicia de Madrid, Francisco J. Viera, por defender y difundir la labor que realizan los colegios profesionales, especialmente por su compromiso y labor en defensa de una justicia eficaz y transparente. De la misma manera, recibieron una mención especial los arquitectos Ricardo Aroca y Fernando Ortiz. Se otorgó el II Premio UICM a la divulgación colegial a los profesionales Carlos de Lama Burgos, Manuel Fernández Casares, Ana Larrañaga Pastor y Gracia Pérez Ojeda, por sus artículos sobre certificación de personas, que contribuyen a divulgar los servicios que los colegios profesionales presentan a sus colegiados, y que permiten potenciar sus carreras profesionales. También hubo una mención especial al artículo "Dificultades para ofrecer cuidador al final de la vida en las unidades de cuidados intensivos. La perspectiva de la enfermería", cuyo autor es Juan Francisco Velarde García. ■

EL OBJETIVO DE LA II EDICIÓN DEL DÍA DE LAS PROFESIONES FUE DAR A CONOCER LA TAREA QUE DESEMPEÑAN LOS COLEGIOS PROFESIONALES Y LA FUNCIÓN SOCIAL, A VECES DESCONOCIDA, QUE REALIZAN EN FAVOR DE LA CIUDADANÍA

Entre las numerosas visitas de ciudadanos figuraron también las de grupos de alumnos de Enseñanza Secundaria interesados en saber un poco más sobre la profesión que les gustaría ejercer.

En nuestro punto de información tuvimos la oportunidad de recibir, entre



PLAN DE FORMACIÓN del profesorado 2018

COLEGIO OFICIAL DE DOCENTES (COLEGIO OFICIAL DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS)
CURSOS GRATUITOS PARA COLEGIADOS Y VÁLIDOS PARA SEXENIOS

CIENCIAS NATURALES	17 de abril 2018	V Congreso Internacional de Docentes de Ciencia y Tecnología
CLÁSICAS	25 de junio 2018	Nombres míticos parlantes
EDUCACIÓN INFANTIL	18 de septiembre 2018	Estrategias para una escuela inclusiva
EDUCACIÓN SECUNDARIA	18 de septiembre 2018	Actividades y estrategias para la gestión del conocimiento en el centro y en el aula
FILOSOFÍA	9 de abril 2018	Filosofía y valores: dificultades y soluciones para su transmisión en el aula
GEOGRAFÍA E HISTORIA	3 de mayo 2018	Patrimonio escultórico en Madrid
	17 de septiembre 2018	El trabajo por competencias a través de la geografía en la Educación Secundaria
	24 de septiembre 2018	La Constitución de 1978, 40 años después
INGLÉS	23 de febrero 2018	Estrategias para la clase de inglés desde un enfoque humanístico
	1 de marzo 2018	Revisiting Literary Classics on Screen
	3 de marzo 2018	Thinking Outside the Box
	6 de abril 2018	Preparing for Exam Success-Designing & Delivering Charismatic Presentations
	10 de abril 2018	Public Speaking in English
	4 de mayo 2018	CLIL+EFL: The Beginning of a Beautiful Friendship
	2 de julio de 2018	Articulation and Pronunciation for Better Listening and Speaking
	9 de julio de 2018	Public Speaking in a Second Language
	17 de septiembre 2018	A Humanistic Classroom in the ICT ERA
	22 de octubre de 2018	Formación en Public Speaking
INTERDISCIPLINAR	6 de noviembre 2018	Discovering Ways to Enjoy and Succeed Teaching Literature in the English Class
	13 de noviembre 2018	Equilibrio y eficacia en la profesión y en la vida con ayuda de coaching
	5 de abril 2018	Trabajando nuevas habilidades y buenas prácticas desde el coaching pedagógico
	3 de mayo 2018	Google como herramienta para la Orientación académica y profesional
	6 de julio 2018	Grafología práctica para docentes I (nivel inicial)
LENGUA Y LITERATURA	12 de julio 2018	Grafología práctica para docentes II (nivel avanzado)
	22 de septiembre 2108	La felicidad en el aula: Del conflicto a la felicidad
	6 de octubre 2108	Disfrutar aprendiendo y enseñando: estrategias de aula
MATEMÁTICAS	9 de abril 2018	Las nuevas metodologías en la enseñanza de Lengua y Literatura
	21 de mayo 2018	Las metamorfosis de Erato: de las musas clásicas a la lírica actual
	2 de julio 2018	Metodologías para una lectura significativa y crítica de textos
	18 de septiembre 2018	Aproximación didáctica a la literatura de la Generación del 27
	25 de septiembre 2018	La competencia de "aprender a aprender": el empleo de procedimientos en la clase de lengua castellana y literatura
	5 de noviembre 2018	La comunicación lingüística como competencia transversal
	5 de abril 2018	Materiales manipulativos y cómo inventarlos
	17 de septiembre 2018	El conocimiento del entorno matemático para innovar en el aula
	18 de octubre 2018	Comunicar en Matemáticas

NOTA: LOS CURSOS CON FONDO AZUL SE CELEBRAN DENTRO DE LA XXXVIII UNIVERSIDAD DE OTOÑO

El Congreso de Docentes llega a su quinta edición, haciéndose internacional. En esta ocasión 225 participantes inscritos, de 11 países, presentarán 99 ponencias.

El libro de resúmenes se publica en acceso abierto, con [doi:10.5281/zenodo.1187022](https://doi.org/10.5281/zenodo.1187022)

Los artículos derivados de las ponencias, una vez sean revisados por el comité científico, constituirán el libro de actas que publicará Santillana en la primavera de 2019.

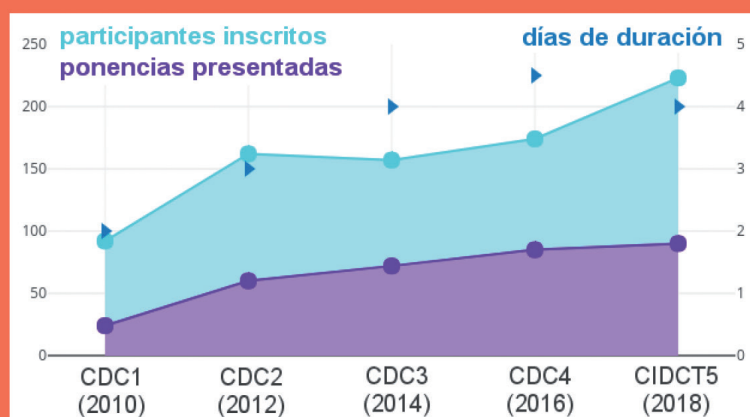


**JORNADAS SOBRE INVESTIGACIÓN
Y DIDÁCTICA STEM** (CIENCIA, TECNOLOGÍA,
INGENIERÍA Y MATEMÁTICAS)

Madrid 17 a 20 de abril de 2018
Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid

V Congreso Internacional de Docentes de Ciencia y Tecnología

**Estadística histórica
de los congresos:**



**Procedencia de los
participantes inscritos:**

- de fuera de España
- de fuera de la C.A. Madrid
- de la C.A. Madrid

