

COMPARTIR PARA RENOVAR

Boletín del Centro de Profesores y de Recursos

LA ALMUNIA DE DOÑA GODINA (ZARAGOZA)

AÑO VIII FEBRERO - JUNIO 2003 NÚMERO 24

Sumario

- *Editorial.*
- *Un proyecto de trabajo constructivista.*
- *Aprendizaje de idiomas en Secundaria.*
- *Visita del I.E.S. "Cabañas" a Eslovaquia.*
- *Un día en Babilis.*
- *La informática en Ciencias de la Tierra y Geología.*
- *Química en 1º ciclo de la E.S.O.*
- *This is the key of the kingdom.*
- *Fábulas y multimedia.*
- *Materiales de reciente adquisición.*
- *Prensa profesional.*

Colaboran en este número: profesorado del C.R.A. "Aranda-Isuela" y de los I.E.S. de La Almunia e Illueca; Fernando Blanco, Francisco L. Alda, Fernando Yarza y M^a Ángeles Romea.

Redacción, diseño y maquetación:
Fernando Yarza y Ricardo Arguís.

Distribución:
César Subías y Sara Sánchez..

Edita: C.P.R. de La Almunia de D^a Godina.
C/ La Paz, s/n.
Telf. 976-811732. Fax 976-811733.
La Almunia de D^a Godina.
50.100-ZARAGOZA.
E-mail: cpralmunia@educa.aragob.es
<http://www.educa.aragob.es/cpralmun/>

El C.P.R. no se hace responsable ni comparte necesariamente las opiniones expresadas por los autores en los distintos artículos.

EDITORIAL

Se acerca el final del curso, momento idóneo para la reflexión y realizar balances. En el C.P.R. de La Almunia, al igual que en todos los centros educativos de la zona, también vamos efectuando nuestras valoraciones del curso que ya termina, así como sentando las bases de la planificación para el próximo año académico.

Comenzando por un breve análisis del presente, constatamos que nuestro mundo globalizado se mueve a gran velocidad, aunque siempre hay cosas que parecen no cambiar: las tensiones entre quienes detentan el poder y quienes defienden un mundo más justo y solidario, siguen siendo una constante a lo largo de la historia. La reciente guerra de Irak ha sido sólo uno de los muchos ejemplos de estas tensiones; no

obstante, en estos tiempos de posguerra iraquí, nos queda el consuelo de pensar que la sociedad civil mundial ha salido fortalecida y que cada vez son más voces las que claman por la paz y la justicia. Es en este escenario desde donde debemos trabajar los docentes para potenciar una verdadera educación en valores, que capacite a las generaciones más jóvenes para vivir solidariamente y transformar la sociedad.

Observando más concretamente la evolución reciente de los centros educativos de nuestra zona, desde el C.P.R. queremos destacar nuestra valoración positiva del trabajo que el profesorado ha realizado en años recientes. Así, contemplamos con satisfacción la implantación del Programa "Ramón y Cajal" que, tras tres años de desarrollo, ha permitido acercar al profesorado y al alumnado a las posibilidades de las T.I.C. en las aulas. Igualmente, la educación intercultural se ha ido abriendo paso en la mayoría de nuestros centros; la incorporación de alumnado procedente de otros países nos ha obligado a replantear nuestro modelo de escuela y, aunque queda mucho por lograr, está suponiendo una buena oportunidad para avanzar hacia unos centros educativos más integradores y democráticos. Por otra parte, en los últimos años hemos asistido a un importante movimiento renovador que, a partir de los principios del aprendizaje constructivista y social, ha contribuido a renovar la vida en las aulas. Y todo ello gracias al esfuerzo de un buen número de profesoras y profesores que han ido trabajando en las diversas actividades de formación llevadas a cabo en la zona.

Pero es también momento de afrontar el futuro y contemplar lo que se nos avecina. Quedan muchas cosas pendientes y podemos citar algunos ejemplos: incorporar de modo real y efectivo las T.I.C. en el trabajo diario con el alumnado -más allá del uso esporádico de determinados programas informáticos-; avanzar en la integración del alumnado inmigrante, potenciando una genuina educación intercultural -más allá de la simple preocupación por la enseñanza del español a este alumnado-; incorporar el currículo aragonés al trabajo en las aulas; afrontar las consecuencias de la próxima implantación de la LOCE y sus amenazas al modelo educativo democrático e integrador que se había ido desarrollando en nuestro país en años recientes; etc.

Los cambios también van a afectar a la plantilla actual de este C.P.R., ya que la mayor parte de sus miembros, por diversas circunstancias personales y profesionales, no van a continuar en su puesto al curso próximo. Seguro que en nuestra trayectoria en este Centro ha habido tanto errores como aciertos, pero todos nos llevamos un grato recuerdo, así como muchas vivencias y contactos humanos con todos los compañeros docentes de la zona, que son, en definitiva, nuestro mejor y más entrañable equipaje de partida. Confiamos en que este C.P.R., pese a todos los cambios que puedan ocurrir al curso próximo, continuará siendo un lugar de encuentro y un motor de renovación pedagógica. Apostamos por ello.

EL TREN: UN PROYECTO DE TRABAJO CONSTRUCTIVISTA

Dadas las características del medio rural en el que nos encontramos, las maestras que impartimos clase en la etapa de infantil, nos vimos en la necesidad de crear un seminario de trabajo para aunar criterios metodológicos en esta etapa. De esta actividad surgió la idea de crear un proyecto para paliar las deficiencias que encontramos entre nuestros alumnos/as de este medio rural. Tras barajar diferentes opciones surgió la idea de trabajar el tema del tren como un proyecto global que estuviese inmerso en todas las áreas curriculares. Aunque el proyecto se ha ido desarrollando a lo largo de todo el 2º trimestre del curso escolar, vamos a intentar plasmar en estas líneas la base del trabajo realizado.

Como primer paso de nuestro proyecto, intentamos descubrir cuáles eran los conocimientos previos de nuestros alumnos con relación a este medio de transporte. A partir de ahí comenzamos a proponernos los objetivos que queríamos conseguir y la metodología a seguir para llegar a ellos. Uno de los recursos

utilizados en esta metodología ha sido el cuento, concretamente nos centramos en el libro de “Teo en tren”, como actividad motivadora para introducir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Debido al interés de los niños hacia este libro decidimos trabajarlo a fondo y, para que cada uno tuviese su ejemplar hecho por él mismo, preparamos láminas adaptadas a los diferentes niveles de nuestras aulas. Dichas láminas eran una reproducción exacta de cada página del libro, de tal forma que dependiendo de su capacidad, bien tuviesen que identificar palabras, completar o bien escribir todo el texto completo. Paralelamente fuimos creando fichas de trabajo individual para las diferentes áreas de experiencias. Entre otros contenidos trabajados, destacamos los siguientes:

- .Diferentes medios de transporte a través de murales con material recopilado por los niños.
- .Elaboramos en las paredes de nuestros colegios, con diferentes materiales: una estación de tren, con un tren, personalizando los vagones con las fotos de cada uno de los niños.
- .Recopilamos billetes reales para estudiar su estructura, formato, tipo de texto...
- .Conseguimos folletos de diferentes lugares, con la finalidad de trabajar los trayectos, distancias y localidades cercanas y también lugares hasta entonces desconocidos para ellos.
- .Aprendimos adivinanzas, poesías, retahílas y canciones referidas al tren.
- .Realizamos reproducciones de trenes con diferentes materiales, desde trenes con cajas de leche, hasta trenes comestibles hechos con pan de molde, salchichas, mantequilla, embutido...
- .Creamos a tamaño real diferentes señales de tren: luminosas, de velocidad, etc., con diversos materiales (cartulinas, cartón, picas).
- .Elaboración de un cuento recordatorio con el vocabulario de los diferentes temas trabajados para que lo manejen en el aula, potenciando la lectoescritura.
- .Utilizamos el ordenador para hacer una visita virtual a una estación de tren, localizada en Internet, así como distintos programas informáticos infantiles, en los que aprendieron tipos de trenes (AVE, regional, TALGO) y las partes del tren.

Como culminación de este proyecto realizamos un viaje en tren, en el que ellos pudieron vivenciar “in situ” todos los aspectos trabajados a lo largo de todo este tiempo. En nuestro viaje conocimos la estación de Ariza, con su jefe de estación, vagones antiguos, el control de mandos, la antigua campana, andenes, la taquilla, el panel de horario y trayectos. Una vez que ellos mismos hubieron adquirido su propio billete, llegó el momento de montar en el tren. Ya dentro, los niños entregaron al revisor el billete real y el confeccionado previamente en clase, además de poder ver la estructura interna del tren (máquina, baños, compartimentos...).

Nuestra valoración hacia este proyecto ha sido muy positiva, ya que los objetivos propuestos han sido conseguidos, entre otras cosas, porque la motivación y el entusiasmo de los niños nos han ayudado a ello.

Seminario “Constructivismo”,
del CRA Aranda-Isuela.
M^a Ángeles Aguarón Antón, Ruth Duarte Sánchez,
M^a Victoria García Vela, Natalia García Pérez,
Rebeca Lago Gracia, Ada Liberio Romo,
Beatriz Ruiz Ruiz y
M^a Pilar Trasobares Barcelona.

EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

En los albores del siglo XXI, dentro del contexto europeo, hay una clara conciencia por parte de la sociedad de la importancia del conocimiento de lenguas extranjeras, desde un punto de vista práctico —especialmente para el desarrollo profesional— y también como elemento favorecedor de la interculturalidad. Ese reconocimiento de la relevancia del aprendizaje de idiomas ha derivado en una apuesta fuerte dentro y fuera del sistema educativo, acompañada de un considerable aporte económico por parte de las administraciones educativas y de las propias familias. Pero tanto padres como educadores manifiestan una cierta inquietud con respecto a la consecución de los objetivos y formulan con frecuencia diversas preguntas: ¿qué conocimientos de idioma (francés, inglés, alemán...) tienen nuestros estudiantes una vez concluida la etapa correspondiente a la enseñanza secundaria o al bachillerato?, ¿son capaces de salir airoso en situaciones comunicativas?, ¿vamos por el buen camino?...

El hecho de que estas cuestiones se estén planteando insistentemente en la actualidad denota una clara preocupación y un deseo de que se aborde el tema con seriedad por parte de los agentes educativos. El propio Ministerio de Educación, Cultura y Deporte —coincidiendo con el Año Europeo de las Lenguas— organizó en Madrid el año pasado un congreso nacional sobre la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en España, con el objetivo de analizar la situación en nuestro sistema educativo y buscar soluciones de mejora para el futuro. Debo destacar que la gran mayoría de los expertos asistentes mostraron una clara preocupación por la situación actual.

En este breve artículo pretendo exponer algunas de las ideas que tuve la ocasión de compartir con mis colegas en la ponencia que presenté en el citado congreso. Estoy convencido de que el esfuerzo que han hecho las familias, los educadores y las propias administraciones educativas a lo largo de la última década para que los alumnos aprendan bien un idioma no se corresponde, en general, con los resultados obtenidos, que me atrevería a calificar de “discretos”.

Antes de hacer valoraciones generales y analizar las causas por las que no se consiguen las metas deseables, conviene hacer una aclaración que nos permitirá enfocar el tema más acertadamente: ¿qué entendemos por saber inglés, francés, alemán...? Los diseños curriculares de cualquiera de nuestras comunidades autónomas coinciden en la idea de que la comunicación y el intercambio social son la función primaria del lenguaje. Así pues, se establece la competencia comunicativa como finalidad última del aprendizaje de una lengua extranjera. Y no debemos olvidar que ello supone desarrollar la capacidad de “decir algo a alguien” o de comunicarse con alguien “para algo concreto”. Es evidente que esto se realiza a través de la práctica, siendo conscientes de que la actuación del alumno constituye el núcleo principal de interés de una propuesta curricular de lenguas extranjeras (MEC).

Pero dichos principios básicos, mayoritariamente aceptados por el profesorado, no siempre coinciden con el enfoque de las actividades de enseñanza y de aprendizaje que se realizan en las aulas. ¿Quiere esto decir que, aunque el profesorado está claramente a favor de un enfoque comunicativo de la lengua, sigue realizando con bastante frecuencia las mismas actividades de siempre, que no son precisamente muy favorecedoras de la competencia comunicativa? Ésta es, en mi opinión, una de las cuestiones básicas para entender el problema planteado. ¿Cuántas veces hemos oído decir a padres, directivos y profesores (con legítimo orgullo y satisfacción) que en su centro docente hay “muy buen nivel” de inglés o francés porque sus alumnos obtienen buenos resultados en las pruebas de acceso a la Universidad? Sin quitarles ningún mérito, y reconociendo el esfuerzo realizado, me atrevería a preguntar: ¿cómo se desenvolverían esos mismos alumnos en una situación comunicativa real no muy compleja (pedir información y hacer reservas en una agencia de viajes, llamar por teléfono para recabar una determinada información, o simplemente solicitar al dependiente de una tienda que le suban o le bajen el dobladillo al pantalón que acaban de comprarse)? Pues permítanme que dude bastante del éxito de la consecución de dichas tareas. Creo que

también dudarían los propios alumnos, que son muy conscientes de sus limitaciones, lo que les produce desilusión y un cierto sentimiento de fracaso; ¿tantos años estudiando para esto? Sin embargo, no les quepa la menor duda de que esos mismos estudiantes serían muy capaces de comprender bien un texto escrito, puesto que es ésa la destreza que más han desarrollado a lo largo de sus años de estudio de un idioma: han sido entrenados para ello, mientras que lo han sido mucho menos para la comprensión y expresión oral (especialmente para esta última) por razones que explicaré en breve. En un nivel intermedio podríamos situar la destreza correspondiente a la expresión escrita.

Partiendo de las valoraciones anteriores, me gustaría hacer algunas reflexiones que nos pueden ayudar a entender mejor lo que ocurre en las aulas y a comprender qué supone, hoy día, enseñar una lengua extranjera. En primer lugar, es esencial que los alumnos vean que lo que aprenden tiene una utilidad en el momento actual y también en su vida futura. Para conseguir esa meta hay que tener en cuenta tres marcos de referencia básicos: el aula, el mundo que nos rodea y sus motivaciones e intereses. Esto nos plantea un gran reto como profesores, ya que han variado sustancialmente nuestras funciones y el perfil de nuestras tareas. Aparte de dominar nuestra materia y de tener una buena formación didáctica —ambas actualizadas—, debemos fomentar las actitudes positivas hacia la lengua, la colaboración de los alumnos y su participación activa, y, sobre todo, crear un clima de clase adecuado, ya que los factores emocionales son de gran importancia para el aprendizaje. Pero también debemos ser capaces de motivar a nuestros alumnos y mostrar empatía y sensibilidad (tenemos que ponernos en su papel).

Los expertos insisten en que la dimensión afectiva de las relaciones entre el alumno, el profesor y los otros alumnos, tiene una gran influencia en los resultados que se obtienen y que en el plano emocional, el entorno apropiado para el aprendizaje de idiomas debería ser el que mejore la confianza necesaria para la comunicación, la seguridad y la autoestima. Todas estas reflexiones deben ser trasladadas al ámbito de actuación: los distintos grupos de alumnos que va a tener el profesor a su cargo. Grupos que, como es de sobra conocido, son muy diversos en cuanto a niveles, intereses, motivación, actitudes, etc.

La atención a la diversidad en el aula es actualmente uno de los mayores retos para un profesor. Simplemente recordemos que la adopción de una enseñanza centrada en el alumno implica un currículo diferente para cada uno de ellos. En el caso más concreto de las lenguas extranjeras, también hay que valorar otras cuestiones que afectan incluso a los grupos más homogéneos: los diferentes tipos de aprendices y sus expectativas, la falta de tiempo para trabajar adecuadamente las cuatro destrezas, etc.

Es indudable que resulta imposible enseñar a los alumnos en clase todo lo que necesitan saber. Partiendo de esta idea, es fundamental que el poco tiempo del que disponemos en clase lo dediquemos a aquellos aspectos más urgentes para el alumno y que le motiven más y le preparen para otros aprendizajes fuera del aula. También debe quedar claro que es impensable dar por hecho que lo que se enseña es lo que se aprende (Nunan). Y, por último, resulta esencial fomentar la autonomía de aprendizaje entre nuestros alumnos (no sólo en las lenguas extranjeras).

Llegado a este punto, cabe preguntarse: ¿estamos formados los profesores para desarrollar nuestra tarea en el contexto actual y dar respuesta a las necesidades de nuestros alumnos y del propio sistema educativo? Salvo raras excepciones, no tengo dudas con respecto a la formación científica: es más que suficiente. Por el contrario, en general, no ha sido buena —y casi siempre insuficiente— la formación didáctica que hemos recibido, aun reconociendo que gran parte del profesorado y de las administraciones educativas han hecho un considerable esfuerzo en este terreno desde que comenzó la reforma del sistema educativo. Pero es evidente que no nos han enseñado a atender a la diversidad, a mantener el orden en un ambiente adverso o conflictivo en muchos casos, a motivar, a crear un buen clima de clase o a resolver conflictos cuando se producen.

En mi opinión, los problemas mencionados y las carencias formativas para resolverlos adecuadamente están llevando a muchos docentes a volver a la clase más tradicional y, poco a poco, a distanciarse de un enfoque comunicativo, lo que implica insistir cada vez más en las cuestiones gramaticales, en las estructuras, en los aspectos menos comunicativos de las cuatro destrezas. Incluso observo que las editoriales van modificando paulatinamente los libros de texto en función de las demandas de los

profesores: más apéndices gramaticales, más ejercicios cerrados, menos actividades realmente comunicativas. En resumen, es comprensible que cuando hay que afrontar los problemas ya enumerados, se maneja mejor una clase tradicional que una centrada en la comunicación a través de la práctica. Sin embargo, podemos constatar que es probable que los mejores resultados ocurran, no cuando el profesor controla con rigidez las clases, sino cuando hay una combinación de relaciones de afecto y apoyo, cuando se destacan las tareas y los logros académicos específicos y cuando existe un entorno razonablemente claro, ordenado y bien estructurado (Williams).

Ante la situación actual, creo que sería razonable y deseable que las administraciones educativas con competencias en este campo reflexionasen, junto con el profesorado, los padres y los propios estudiantes, acerca de las mejoras que deberían introducirse para conseguir una enseñanza de idiomas de mayor calidad y más acorde con las necesidades de los destinatarios. Me voy a permitir sugerir algunas:

.Introducir mejoras en la organización escolar. En concreto, disponer de un aula de idiomas a la que acudan los alumnos en la hora de clase. Dicho espacio contaría con mobiliario adecuado para poder trabajar en grupo y dispondría de abundantes libros de referencia y otros materiales curriculares que fomentarian el aprendizaje autónomo. Asimismo, estaría dotada de recursos informáticos y audiovisuales que permitiesen sacar provecho de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. El aula debería ser, en suma, un buen centro de recursos.

.Formar grupos más flexibles y homogéneos que, dentro de la diversidad, permitan al profesorado organizar mejor las actividades de enseñanza-aprendizaje.

.Proporcionar formación específica sobre las cuestiones arriba mencionadas: actualización didáctica (trabajo por tareas, papel de las nuevas tecnologías, evaluación comunicativa...), técnicas de motivación, clima de clase, trabajo en grupo, resolución de conflictos, atención a la diversidad, etc.

Estoy seguro de que iniciativas de ese tipo serían muy bien recibidas por todos y contribuirían a que el profesorado estuviera más motivado, más satisfecho con su trabajo y más ilusionado para afrontar nuevos retos profesionales, y a que los estudiantes mostrasen un mayor deseo y necesidad de aprender una lengua que, como indicaba al principio de este artículo, les sirviese para “decir algo a alguien” o para comunicarse con alguien “para algo concreto”.

Fernando Blanco Lorente.
Jefe de Formación del Profesorado,
ICE, Universidad de Zaragoza.

VISITA DE PROFESORES Y ALUMNAS DEL I.E.S. "CABAÑAS" DE LA ALMUNIA A ESLOVAQUIA

En el IES "Cabañas", de La Almunia de Doña Godina -Zaragoza-, estamos convencidos de que las relaciones con profesores, alumnos y familias de otros centros de Europa son un complemento más que necesario en la educación que pretendemos impartir. Entendemos que el simple hecho de compartir experiencias con personas ajenas a nuestro entorno es muy enriquecedor, y, en consecuencia, el Claustro apoya sin limitaciones las iniciativas que los diferentes Departamentos Didácticos proponen en ese sentido.

Desde hace tres años, bajo la dirección del profesor Juan B. Gracia, el IES "Cabañas" de La Almunia de Doña Godina -Zaragoza-, coordina un Proyecto Europeo con otros centros de Eslovaquia, Italia y

Hungría. Se trata de poner en común sencillas recetas de cocina de carácter local. Bajo el título "SOMOS LO QUE COMEMOS", el proyecto nos pareció una buena excusa para intercambiar aspectos académicos, culturales, etnográficos, etc. Durante el curso 2001-02, cada centro editó su propio libro, en el idioma propio, en inglés y en francés, y en el curso 2002-03 el producto es la edición conjunta de todo el material en un CD interactivo.

La implicación de la Comunidad Educativa es mayoritaria. Recopiladas las recetas por los alumnos, los diferentes Departamentos Didácticos dirigieron el trabajo de traducción, comentarios sobre cantidades, valor energético, coste económico y reseña cultural, y hasta las familias se sienten parte del Proyecto cuando acogen a los alumnos que nos visitan con sus profesores. Cinco veces hemos recibido ya a diferentes grupos de los países citados, y cuatro son los viajes que nosotros mismos hemos hecho.

Precisamente, el pasado mes de mayo, dos profesores y cuatro alumnas visitamos el centro de Levice, Eslovaquia, en donde durante una semana nos dio tiempo a completar las jornadas de trabajo, a hacer turismo y, sobre todo, a disfrutar de la maravillosa hospitalidad de un país y de unos amigos que ansían estar en la Comunidad Europea. Nuestras alumnas, alojadas en los hogares de sus amigos eslovacos, aprendieron que viajar y convivir en otros ambientes, además de para practicar y conocer otros idiomas, sirve para entrar en contacto con culturas y costumbres muy diferentes, y todo ello es gratificante, enriquecedor y... muy educativo, en el más amplio sentido de la palabra.

Juan B. Gracia Aldaz
y Carlos Fernández Bañeres.
I.E.S. "Cabañas" de La Almunia.

UN DÍA EN BÍLBILIS

Varios profesores de los Departamentos de Lengua Castellana y Ciencias Sociales del I.E.S. Sierra de la Virgen de Illueca, que impartimos clase en el primer ciclo de la E.S.O., nos planteamos realizar un trabajo conjunto entre estas dos áreas durante el presente curso escolar. Por un lado llevábamos varios cursos con la inquietud de trabajar en el ámbito de la dramatización con los alumnos y, por otra parte, la relación existente entre algunos textos literarios y situaciones históricas motivaron el hecho de trabajar conjuntamente.

En el curso 2001-02 hicimos una pequeña incursión en el campo de textos poéticos dramatizados, que se representaron en el festival de Navidad con gran entusiasmo por parte de los alumnos. Ya en el presente curso escolar 2002-03 quisimos aprovechar la misma idea, pero realizando un trabajo interdisciplinar, pensamos en el área de C. Sociales como un campo próximo y muy relacionado con el área de Lengua y Literatura Castellana. Tras analizar varios bloques de contenidos del temario de Sociales, optamos por el bloque de Roma, que aparecía en la programación de los dos niveles, 1º y 2º de la E.S.O., con grandes posibilidades de dramatización y cuya civilización motivaba mucho a los alumnos.

Constituidos como grupo de trabajo interdisciplinar del primer ciclo, comenzamos al final del primer trimestre de curso a recopilar toda la documentación que creímos conveniente para formarnos en el tema y seleccionamos aquellos aspectos sobre los que trabajaríamos desde las dos áreas: C. Sociales y Lengua Castellana. Preparamos unos documentos base, que se proporcionaron a los alumnos a comienzo del segundo trimestre para que a partir de ellos conocieran la vida de diferentes ámbitos de la cultura romana y, en pequeños grupos, crearan sencillos diálogos teatrales y acotaciones escénicas para las diferentes escenas a representar.

Para completar esta formación realizamos una salida escolar a Zaragoza y visitamos la exposición “Territorium” y la ciudad romana de Bílíbílís. Los alumnos han estado muy motivados con un gran interés, la mayoría querían actuar y para seleccionarlos realizamos unas pruebas de reparto, intentando dar cabida al mayor número de alumnos posible. El resto de alumnos quedó distribuido en una serie de equipos: decorados (selección de diapositivas, para suplir las dificultades de los decorados), maquillaje y vestuarios, responsables de la música, diseñadores de los programas de mano, del cartel anunciador, de carteles con los nombres en latín de varios edificios o actividades (domus, ínísula, Ludus ...), caracterización de los personajes...

Finalmente le pusimos nombre a la obra a representar: “Un día en Bílíbílís”. Creemos que es una experiencia enriquecedora para los alumnos y profesores. A continuación queremos reseñar los objetivos generales y contenidos de cada área que nos propusimos trabajar y alcanzar con los alumnos de primer ciclo.

1) OBJETIVOS DIDÁCTICOS

SOCIALES:

- Conocer la historia de la civilización romana por su influencia en nuestra cultura actual.
- Describir y conocer la vida cotidiana de la sociedad romana.
- Identificar el arte y el urbanismo romano.
- Conocer una ciudad romana del entorno: “Augusta Bílíbílís”.
- Acercar al alumnado al conocimiento del diferente culturas y realidades históricas.

LENGUA:

- Familiarizar a los alumnos con el lenguaje teatral.
- Crear, en pequeños grupos, textos dramáticos básicos, acabando con la puesta en escena y la representación de los diálogos.
- Posibilitar un aumento en las competencias comunicativas.
- Favorecer con la expresión dramática que el alumnado, reorganice los contenidos de sus pensamientos, de sus vivencias e imaginación.
- Desarrollar y ejercitar la memoria como un recurso útil en el aprendizaje de textos teatrales.
- Mejorar la pronunciación y dicción de textos en voz alta, aprendiendo a vocalizar y entonar adecuadamente las frases.

2) OBJETIVOS ACTITUDINALES

- Aprender técnicas de trabajo que fomenten la participación de todos, repartiendo responsablemente las funciones de cada miembro.
- Desarrollar en el alumnado mayor interés por aprender, mayor capacidad de participar en actividades grupales y adquirir un conocimiento más profundo de nuestra cultura.
- Coordinar los equipos de trabajo para lograr un óptimo rendimiento en las áreas de aprendizaje.
- Dinamizar y armonizar al alumnado y profesorado implicado en una muestra final de trimestre.
- Resolver situaciones grupales que impliquen coordinación, esfuerzo conjunto y cooperación, fomentando el consenso y el respeto a las decisiones colectivas.

3) CONTENIDOS

- .Los orígenes de Roma: legendarios e históricos.
- .Urbanismo y vivienda:
 - Estructura urbana de Bílíbílís
 - Tipos de viviendas: casas íberas, domus, insulae.
- .Modos de vida:

- En el campo (trabajo agrícola, tareas diarias, ...)
- En la ciudad (trabajo, ocupaciones, ...)

.Clases sociales:

- Familia acomodada (matrimonio, vida diaria)
- Familia humilde (vida cotidiana, comidas, ...)

.Escuela y educación:

- Diferencias entre clases sociales, sexos, ...
- Grados de educación (elemental, secundaria y superior)

.Construcciones romanas:

- Teatro
- Circo
- Anfiteatro
- Termas
- Basílica

.Ocio y espectáculos: juegos, obras teatrales, deportes, luchas de gladiadores, carreras de carros, ...

.Expresión oral:

- La conversación
- La dicción.

.Expresión escrita: El diálogo escrito.

.El teatro:

- Características del teatro
- Orígenes
- Géneros teatrales
- Las obras teatrales
- El espectáculo teatral
- La dramatización como estimulación de la creatividad, imaginación y adaptación a los cambios, y también como cauce de expresión de sentimientos, emociones y estados anímicos.

4) METODOLOGÍA

La organización interdisciplinar de este proyecto de trabajo consiste en integrar y relacionar materias diversas del currículo del alumnado. La metodología pretende ser dinámica centrándose en lograr objetivos comunes a través de las vivencias y de la cohesión grupal. Se pretende crear un ambiente motivador, sin limitaciones, para relacionar distintos elementos, para procesar diferentes informaciones, estimulando al alumnado a fin de que aprenda a discernir por sí mismo y a hacer uso de sus conocimientos previos.

Durante mucho tiempo se ha dado más importancia a la asimilación de datos que al proceso del aprendizaje. Desde esta perspectiva, resulta obvio enseñar al alumno a organizarse, a comprender, a reflexionar. Por ello pensamos que es esencial crear un marco interdisciplinar activo que sea capaz de cambiar y transformar al alumno en un individuo más reflexivo y creativo. La transformación de un alumno receptivo en miembro participativo de su proceso de aprendizaje se lleva a cabo con una metodología activa y creativa en el aula, mediante diferentes tareas de investigación, orientada por los profesores y trabajando en equipo.

La elección del tema generó motivación e interés en el alumnado, logrando así unificar el pensamiento con el sentimiento. Aprender de forma lúdica y con el objetivo de representar la obra de teatro al resto de compañeros supone alegría y placer. Especialmente observamos cómo muchos de los alumnos que asisten a las clases con apatía y desgana, cambian de actitud al comenzar esta experiencia y, por tanto, un nuevo modo de aprendizaje.

En síntesis, con las actividades planificadas a través de diferentes recursos expresivos (oral, plástico, audiovisual) conseguimos que el alumno no sea un elemento pasivo sino el protagonista de su propia acción. Además, consideramos que incluso los alumnos que asisten como espectadores de la obra teatral

de sus compañeros tienen un papel dinámico en la actividad, pues deben juzgar con objetividad el desarrollo de la misma, así como resolver unos enigmas planteados al final de la representación, referidos a una serie de diapositivas sobre el legado arquitectónico romano en nuestro país. En definitiva, estimulando la participación, la comunicación y la creatividad que hay dentro de cada alumno logramos obtener una mayor calidad educativa.

Pilar Giménez García,
Sara Sin Salinas
y José Ignacio Sumelzo Liso.
I.E.S. "Sierra de la Virgen"
de Illueca

LA INFORMÁTICA EN CIENCIAS DE LA TIERRA Y GEOLOGÍA: USO DE UN SISTEMA DE INFORMACIÓN GEOGRÁFICA

Los ordenadores constituyen un valioso recurso didáctico en muchas áreas, no sólo por su capacidad de proporcionar acceso a gran cantidad de información y de manejarla rápida y eficazmente, para la elaboración de materiales o presentación de trabajos. También permiten ir más allá en los procesos educativos, facilitando un aprendizaje más activo y personalizado por parte del alumno, e incluso posibilitando el aprendizaje por descubrimiento, mucho más motivador y significativo que el tradicional.

En lo que sigue se describe una experiencia desarrollada en el I.E.S. "Cabañas" con los alumnos de 2º de Bachillerato de Ciencias de la Tierra y Geología, en la que los propios alumnos han elaborado nuevos conocimientos al tiempo que aprendían el manejo de una herramienta informática y conocían algo mejor su propio entorno.

Los Servicios de Información Geográfica

La Geología y las Ciencias de la Tierra son materias que tienen una considerable base geográfica: los fenómenos y procesos que se describen ocurren en un determinado territorio, y son condicionados por él. Por eso es importante poder representar dichos fenómenos sobre el territorio. Esto establece una importante conexión con la Geografía. Aquí es donde aparecen los Servicios de Información Geográfica (SIG), puesto que de lo que se trata es de poder representar información (geológica o ambiental, en este caso concreto) con una base cartográfica.

Un SIG es, precisamente, eso: una aplicación informática que asocia un conjunto de datos (de cualquier tipo) con su base geográfica, de modo que se puede representar en cada punto o zona de un territorio una característica que le es propia. En otras palabras, un SIG permite elaborar mapas temáticos (de cualquier tema) de un territorio (de cualquier territorio). Hay multitud de aplicaciones informáticas basadas en SIG, algunas de las cuales son bastante familiares para todos nosotros, como los mapas de carreteras en formato CD. También son SIG, aunque de uso más restringido, el SITEAR (Servicio de Información Territorial de Aragón) o la versión informática del Mapa Topográfico del Ejército.

Es fácil imaginar cuáles son los elementos de un SIG:

- .Una base de datos con la información que queremos representar y sus coordenadas geográficas.
- .Una aplicación informática capaz de representar gráficamente nuestros datos y de proporcionar la información contenida en la base de datos.

Teniendo esto presente, resulta casi inmediato suponer que pueden representar cualquier base de datos con tal de que tengan el formato adecuado. Una de estas aplicaciones es ArcExplorer, que además se puede descargar gratuitamente en www.esri.com.

En el I.E.S. "Cabañas" estamos estudiando la geología y los aspectos ambientales de nuestra comarca, dentro de un proyecto común que trata de mejorar el conocimiento de nuestro entorno más próximo. Como parte de este estudio, hemos utilizado el programa ArcExplorer, con ayuda del cual hemos elaborado diferentes mapas temáticos ambientales.

Requisitos

.Hardware: el programa funciona en un ordenador Pentium I, aunque es algo más exigente en cuanto a gráficos: necesita una tarjeta capaz de representar al menos 256 colores en una resolución de 800 x 600 puntos.

.Software: además del ya citado ArcExplorer, es necesario contar también con otro programa, Import 71 (o Import 711, su versión más moderna), que se descarga también gratuitamente desde la misma página. Aunque se puede descargar la versión 4.0 de ArcExplorer, nosotros hemos utilizado la versión 2.0, porque es una aplicación autosuficiente (la 4.0 es una aplicación Java) y porque maneja más formatos gráficos, incluyendo archivos .jpg (que suelen usarse para fotografías aéreas digitalizadas) y .lan (imágenes del satélite Landsat).

.Fuentes de datos: elaborar mapas partiendo de los datos cae totalmente fuera de nuestras posibilidades, al menos por el momento. Nosotros hemos utilizado datos ya existentes para combinarlos entre sí o modificarlos. En nuestro caso, hemos obtenido estos datos de la página web de la Confederación Hidrográfica del Ebro, <http://oph.chebro.es> (ojo, sin las 3w), que distribuye libremente una buena cantidad de mapas no sólo hidrográficos, sino también geológicos y ecológicos, amén de fotografías digitales de diferentes tipos. Para conseguir estos datos, así como los programas, es conveniente contar con una conexión rápida a Internet, si no queremos eternizarnos en nuestras descargas.

Antes de empezar: una cuestión de formatos

Los mapas manejados por los SIG están codificados en diferentes formatos, y ArcExplorer puede leer la mayoría de ellos. Uno de los más comunes es el formato Shapefile (.shp), y otro el formato ArcInfo Coverage. Además, existe un formato específico para el intercambio de mapas (.e00), que viene a ser equivalente al formato zip que utilizamos para comprimir otros archivos. Para que ArcExplorer pueda leer los mapas que obtenemos en formato .e00 debemos convertirlos previamente con Import71. El formato .shp tiene, además, otra ventaja: sus datos se almacenan en una base de datos estándar (formato .dbf) separada que podemos manipular para modificarla. Desgraciadamente, no siempre es posible obtener los datos en este formato.

Posibilidades didácticas de los SIG

Trabajar con SIG mediante el ordenador permite varios usos didácticos diferentes: en primer lugar, es posible utilizar el ordenador del mismo modo que un atlas temático: se visualiza el mapa y se pueden buscar sobre él los datos que se representan. Además, esa búsqueda resulta bastante sencilla y versátil, porque la propia aplicación incluye capacidades de búsqueda de información en el mapa que permiten, por ejemplo, localizar automáticamente localidades o conjuntos de datos que cumplan una determinada condición (por ejemplo, podemos buscar en un mapa entidades de población de más de 5000 habitantes). Otra característica que resulta útil desde el punto de vista didáctico es la posibilidad de leer la información que seleccionemos mientras se desplaza el cursor por el mapa. Es decir, podemos pedir al programa que, mientras movemos el cursor, nos muestre en pantalla el nombre del municipio, su población, su extensión... Otra posibilidad es el cálculo de distancias sobre el mapa, ya que la aplicación lleva incorporada una función que maneja la escala con la que se trabaja.

La capacidad de trabajar sobre SIG diferentes formatos gráficos también abre nuevas posibilidades

didácticas: las fotografías aéreas digitalizadas, disponibles en formato gráfico .jpg, pueden ser visualizadas mediante ArcExplorer, por lo que se puede trabajar con ellas en reconocimiento de estructuras geomorfológicas, cursos de agua, vías de comunicación, tipos de cultivo... Pero ArcExplorer también permite visualizar otros tipos de archivos gráficos menos extendidos, como las fotografías de satélite utilizadas en teledetección, que son distribuidas por las agencias espaciales en formatos específicos. De este modo, tales imágenes pueden transformarse a otros formatos más habituales y manejables.

Por último, ArcExplorer ofrece posibilidades de trabajo con mapas que van más allá de lo que nos puede permitir un atlas habitual: los mapas que maneja son escalables, es decir, podemos acercar o alejar nuestro punto de vista sin que por ello se alteren los elementos del mapa, lo que permite trabajar con las partes del mapa que nos interesen. Por ejemplo, partiendo de un mapa de toda la cuenca del Ebro, podemos centrarnos exclusivamente en la comarca en la que nos encontramos.

Pero, a mi juicio, la característica más valiosa que posee el programa es su capacidad para poder combinar diferentes conjuntos de datos, es decir, diferentes mapas, de modo que podemos personalizar a nuestra conveniencia los elementos que se mostrarán en el resultado final.

En vista de esto, es posible utilizar ArcExplorer de diferentes maneras en el trabajo de aula:

.Como proveedor de imágenes: el profesor utiliza ArcExplorer para confeccionar los mapas sobre los cuales trabajarán los alumnos del modo habitual, comentándolos sobre papel. Además de mapas, el programa puede proporcionar imágenes digitales que también servirán para la realización de comentarios.

.Como atlas digital interactivo: en este caso, los alumnos trabajan sobre el ordenador, utilizando mapas ya preparados para buscar en ellos información: cálculo de distancias, identificación de elementos, obtención de la información contenida en la base de datos o selección de elementos que cumplan un determinado criterio. Los resultados pueden imprimirse o archivarse como proyecto.

.Como herramienta para la elaboración de mapas temáticos: los propios alumnos, partiendo de mapas ya elaborados, los combinan y representan de la forma más adecuada hasta diseñar sus propios mapas, que podrán imprimir o archivar como imágenes digitales. El tipo de mapa que se obtenga dependerá de los datos disponibles, pero la variedad de éstos hace casi ilimitadas las posibilidades de trabajo.

Una característica muy interesante que ofrece el programa es la posibilidad de trabajar simultáneamente con varios conjuntos de datos, combinándolos entre sí, lo que permite generar nuevos mapas a partir de los datos existentes sin necesidad de introducirlos en una base de datos.

Nuestra experiencia

En nuestro caso, hemos empezado por recopilar un conjunto de mapas de la cuenca del Ebro de temática geológica y ambiental, y después los hemos utilizado para elaborar otros nuevos, limitados a nuestra comarca y que combinan los datos representados en los iniciales. Para ello, partimos de un mapa de términos municipales de la cuenca, en formato shp, cuya base de datos modificamos para que incluyera un nuevo campo, en el que se determina la pertenencia o no de cada municipio al área de influencia del IES Cabañas. Este mapa sirve como filtro: se superpone al resto de los datos representados, para que éstos no sean visibles más allá de los límites deseados.

A partir de este mapa y de los datos obtenidos, fundamentalmente de la CHE, los alumnos de 2º de Bachillerato han elaborado y analizado, comentándolos, mapas comarcales de los siguientes temas: historia geológica, litología, climatología, recursos hídricos, riesgos de inundación o riesgos litológicos, con lo que creemos haber contribuido, por una parte, al aprendizaje de las materias correspondientes, por otra a la implicación de los alumnos en ese aprendizaje, y por otra a un mejor conocimiento de la realidad más próxima.

El Mesozoico en la comarca de La Almunia

Un ejemplo de cómo se puede elaborar un mapa temático de la comarca es el procedimiento que se describe a continuación. El objetivo es representar los terrenos del Mesozoico presentes en la comarca. Para ello, utilizaremos dos fuentes de datos: el mapa de términos municipales antes citado, con su “filtro” para limitar la representación a la zona de interés, y un mapa de litología del macizo central ibérico, en el que se representan los dominios geológicos de la región. Ambos se han obtenido de la página web de la Confederación Hidrográfica del Ebro.

El primer paso consiste en incluir los datos necesarios. En nuestro ejemplo, el proceso se repite dos veces, una por cada una de los mapas que utilizamos. Para ello, utilizaremos la función Añadir Tema (menú Theme, opción Add Theme) o el icono correspondiente de la barra de botones. De este modo incluiremos el mapa correspondiente a los tipos de materiales del macizo ibérico y el mapa de términos municipales. El orden en que aparezcan en la parte izquierda de la pantalla es importante, porque determinará cual se sitúa encima, aunque podremos cambiar el orden a nuestro gusto. Una vez hayamos incorporado los mapas, los activaremos pulsando sobre la casilla de verificación de su izquierda. Al hacerlo, veremos por primera vez la representación de los mapas en la parte derecha de la pantalla, aunque todo el mapa aparecerá en un único color. Para representarlo a nuestro gusto, pulsaremos el botón derecho del ratón, con lo que se abre un cuadro de diálogo referente al mapa activo. La última opción corresponde a las propiedades del mapa, y es la que utilizaremos. El nuevo cuadro de diálogo que se presenta ante nosotros nos ofrece diferentes posibilidades de representación de datos: Single Symbol, la activa, representa todo el mapa de modo homogéneo; Unique values permite representar zonas diferentes, cada una de ellas representada por un valor único (por ejemplo, en este caso, cada zona corresponde a un tipo de sustrato geológico). La opción Class breaks permite representar rangos de datos numéricos mediante una gama de colores, por ejemplo para simbolizar niveles de riesgo ambiental, y por último, las opciones de etiqueta (label) hacen posible que ubiquemos texto sobre el mapa.

Para saber qué campo debemos elegir de entre los que incluye el mapa, junto con los datos gráficos podemos descargar información acerca del significado y la naturaleza de los datos. En nuestro caso, aprovechamos el campo en el que se representa la naturaleza y la edad del terreno (IDDOM) y seleccionamos para representar sólo los valores correspondientes al Mesozoico (2XX). Para facilitar la visualización en blanco y negro, utilizamos diferentes tramas para representar los distintos materiales. Con esto obtenemos nuestro mapa. Una vez visto en pantalla, podemos almacenarlo para utilizarlo posteriormente como material didáctico o archivarlo como imagen en formato bmp o emf (en la opción Edit del menú).

Este trabajo no pretende ser un tutorial de cómo elaborar mapas utilizando ArcExplorer, sino una pequeña introducción para motivar a su uso. Sin duda, la mejor forma posible de conocer el programa es animarse a trabajar con él.

Francisco L. Alda
Departamento de Biología y Geología.
I.E.S. “Cabañas” de La Almunia.

EL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES. QUÍMICA EN PRIMER CICLO DE LA E.S.O.

INTRODUCCIÓN

El Departamento de Ciencias Naturales del I.E.S. Sierra de la Virgen (Illueca) está siempre en constante renovación, pero desde el curso 1995 - 1996, ha ido realizando distintos grupos de trabajo con

el fin de adaptar el curriculum oficial del área de Ciencias Naturales a las circunstancias que se dan en este centro: a) alumnos de gran variedad de centros de primaria dispares y alejados geográficamente, b) ausencia y/o solapamiento de contenidos en las programaciones de área, y por último, la buena acogida y disposición de todos los miembros del departamento hacia estos grupos de trabajo hasta la fecha.

El primer grupo de trabajo del departamento, propuso una secuenciación de los contenidos del área de Ciencias de la Naturaleza para la E.S.O. Al curso siguiente, el departamento elaboró unos contenidos mínimos de Ciencias Naturales requeridos para el paso de la Enseñanza Primaria a la Enseñanza Secundaria. En el curso 1997-98 se vio la necesidad de programar una serie de actividades prácticas acordes con los contenidos programados el curso anterior. En ese mismo año escolar se elaboró una secuenciación de prácticas para 1º ESO, y en los cursos siguientes para 2º, 3 y 4º de ESO. En el curso 2000-2001 después de finalizar la secuenciación de las prácticas, los miembros del departamento empezaron a preparar materiales para la Atención a la Diversidad en la ESO, comenzando con 1º de la ESO, el curso pasado con 2º de ESO, y la intención de éste era preparar materiales para 3º ESO, sin embargo, hemos cambiado este planteamiento para, después de poner en práctica las unidades, corregir los errores y revisar los materiales preparados para 1º y 2º de E.S.O.

En las páginas que siguen, presentamos la primera unidad didáctica de 1º de E.S.O. preparada para atender a la diversidad de alumnos con dificultades de aprendizaje, sobre la materia de QUÍMICA (Unidad y Medida).

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PROYECTO PARA EL PRIMER CICLO DEL ÁREA DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA

En el primer ciclo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, el área de Ciencias de la Naturaleza plantea conjuntamente la enseñanza - aprendizaje de las materias de Biología, Geología, Física y Química, planteándose la interrelación real entre los aprendizajes, de manera que se entienda que los fenómenos observados en la naturaleza tienen una base física o química. Basándonos en esta filosofía integradora de la ciencia, el programa del Proyecto para el primer ciclo de Secundaria tiene una secuencia de contenidos que persigue estos objetivos:

- a) Tratar temas básicos, muy generales, de toda la ciencia a unos niveles adecuados para alumnos de 12-14 años.
- b) Promover un aprendizaje constructivo, relacionando los contenidos, tanto conceptuales como procedimentales, de forma que cada uno sea consecuencia o se apoye en otro anterior y, a su vez, constituya la base para otros siguientes.
- c) Conseguir un aprendizaje significativo, tratando los temas de forma que los conocimientos puedan ser aplicados al entendimiento del entorno natural próximo a los alumnos bien sea porque conviven con este entorno o porque forman parte de una cultura científica moderna.

Para poder cumplir estos objetivos es buscar una base común que relacione los contenidos dándoles una continuidad constructiva, integradora y significativa. La base común elegida es la materia y la Tierra para el primer curso, y la energía para el segundo. El hilo conductor, en ambos casos, es el entorno natural. En primer lugar, el más inmediato, dividido en grandes sistemas materiales (aire, agua, rocas y minerales y seres vivos), para continuar, en segundo, analizando el flujo de energía y las consecuencias que este tiene en esos grandes sistemas.

METODOLOGÍA

Hemos intentado que los conceptos y las actividades realizadas para la parte de química del área de Ciencias Naturales se adecuen a los contenidos desarrollados para que el alumno comprenda e interiorice el trabajo del aula. Hemos intentado que en algunas actividades el alumno busque diversas fuentes de información y de utilice por tanto bibliografía (libros escolares, enciclopedias o diccionarios) adecuada e incluso una herramienta ampliamente utilizada como es el ordenador.

Para avanzar en la consolidación de los nuevos contenidos, incorporamos actividades para “pensar y

deducir”, tales como sopas de letras, crucigramas, e incluso a partir de ilustraciones que tienen que pintar se hacen preguntas que motiven e incidan en la necesidad de comprender parte de la realidad.

A veces, se propone que el alumno “experimente” para que trabaje ciertos conceptos propios de las materias experimentales con el fin de comprender y asimilar el significado de algunos fenómenos fácilmente observables.

Pretendemos que las actividades sean amenas a la vez que un reflejo de los contenidos trabajados y que estén agrupados por orden de complejidad atendiendo a los diversos intereses del alumnado.

SECUENCIA DE CONTENIDOS DEL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES 1º DE E.S.O.

Los bloques de contenidos que se refieren a la materia de QUÍMICA se enseñan en el primer curso del primer ciclo de la E.S.O., y se han secuenciado siguiendo las unidades que corresponden a la editorial que los alumnos llevan para Primer Ciclo. Para que entiendan mejor los contenidos, se ha elegido como hilo conductor del primer curso la Tierra y las peculiaridades que la hacen diferente del resto de los planetas de su entorno, siendo la materia el núcleo principal de estructuración de contenidos.

En el segundo curso es la energía el núcleo principal en torno al cual se estructuran los contenidos, eligiendo como hilo conductor a nuestro planeta como sistema material en el que fluye la energía, resaltando las distintas maneras de hacerlo en los diferentes subsistemas (corteza, atmósfera, ecosfera, etc.).

Los contenidos generales de química para esta etapa:

.La materia en el Universo.

.Propiedades generales de la materia universal: dimensiones (superficie y volumen), masa y densidad (S.I.).

.Estados de agregación de la materia.

.Sustancias puras y mezclas. Homogeneidad y heterogeneidad.

.Átomos y moléculas. El hidrógeno y el helio: abundancia y propiedades.

Para que los alumnos aprendan todos los contenidos generales arriba mencionados, y que deben adquirir en 1º de E.S.O., se han planteado 12 unidades didácticas donde los contenidos mínimos, objetivos y criterios de evaluación de cada unidad, están incluidos al inicio de cada una de ellas.

En 2º de E.S.O., se han planteado 9 unidades didácticas donde los contenidos mínimos, objetivos y criterios de evaluación de cada unidad, están incluidos al inicio de cada una de ellas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Una vez establecidos los objetivos o capacidades de esta área así como los contenidos a través de los cuales el alumno tratará de alcanzarlos, los criterios de evaluación son un instrumento para analizar tanto el grado de consecución alcanzado por los alumnos como la propia práctica docente. De este modo, mediante la evaluación se controlan los diversos elementos que intervienen en el conjunto del proceso educativo para introducir cuantas correcciones sean necesarias, siempre con la perspectiva de mejorar las capacidades intelectuales y personales del alumno. Ya sabemos que no todos los alumnos responden necesariamente a los mismos ritmos de adquisición de conocimientos, ritmos que deben manifestarse también en la propia concepción del modelo o procedimiento de evaluación y en los instrumentos y criterios a emplear. En consecuencia, tanto los criterios y procedimientos, como los propuestos en cualquier material curricular, sólo deben ser tomados como sugerencias para que el profesor los adapte a las características y a las necesidades expresas de sus respectivos alumnos.

Si pretendemos que el alumno alcance determinadas capacidades y asuma los valores sociales propios del sistema democrático, no sólo deberá conocer acontecimientos y fenómenos sociales, sino interpretarlos y valorarlos en el contexto en que se han producido. Pero para que su conocimiento sea significativo, los procedimientos también deberán ser objeto de evaluación, no en vano son instrumentos de análisis imprescindibles para el conocimiento social.

María Teresa Beltrán Audera, Raquel Cabezudo Moreno,
Javier Franco Yuste, Eugenia García Amorena,
Marcos Gil Lafita, Anunciación Jambrina Ascaso,
Miguel Ruano Calvo, Raquel Vela Garcés y Julia Bello Villalba.
I.E.S. “Sierra de la Virgen” de Illueca.

THIS IS THE KEY OF THE KINGDOM

1. JUSTIFICATION

1.1.MATERIAL CHOSEN IN CONNECTION WITH THE AGE

Although the Didactic Unit has been designed for 3rd cycle primary school students, it could also be applied to first and second cycle primary school students depending on the difficulty of the activities we propose.

We have chosen particularly this rhyme because it is going to help our children’s language, it is short enough for the age-group to remember, it requires active participation of the students, it is quite repetitive, it is an authentic material, it provides examples of ‘real’ language and help to bring the ‘real’ world into the classroom; rhymes contribute to encourage learners’ interest to study the language; rhymes are useful to establish a warm and relaxing atmosphere in the classroom.

The language in traditional rhymes is rich and colourful and extends the children’s vocabulary beyond the limited range of their own day-to-day experiences. The use of rhyme encourages children to explore the sounds of words, and the use of imagery enriches their perception of the world and their ability to express what they feel.

One of the linguistic advantages of rhymes is that learners will happily repeat the same structure, even the same words, over and over again without getting bored. Rhymes are particularly useful in a stressed-timed language such as English because the rhythm forces us to put the stress on the right syllables and to observe the strong and weak forms. At the same time pronunciation is improved as the students are concentrating on sound rather than meaning. They are particularly good at copying intonation.

Rhymes also help teachers to establish a friendly atmosphere in the classroom in order to create a feeling of respect and cooperation, and to encourage their self-esteem.

2. FINAL TASK

The students will recite the rhyme This is the key of the Kingdom by heart with the help of the pictures they have drawn and coloured. They will be encouraged to act it out as if they were minstrels.

3. ACTIVITIES

3.1. FIRST SESSION

As a warming-up activity the students will be shown a map of Europe and they will be asked some questions about the European Union: What do you know about the European Union? What is the European Union made up of? in order to revise the fifteen European Union countries, their capital cities, their pronunciation and their location on the map of Europe. What we want our students to pay attention

to is to the European Union country United Kingdom in order to introduce the most relevant word which the rhyme we are going to present starts with.

The teacher tells the students that they are going to be told a tale about a KINGDOM. And he/she tells them the definition of kingdom *A kingdom is a country or region that is ruled by a king or queen and he/she shows them the key of the kingdom (they might be shown a flashcard representing the KEY). While the tale is being told to the students, simple pictures representing the key words are drawn on the blackboard. As the rhyme presented is so catchy the students will soon become interested in saying the rhyme together with the teacher.

Once the picture representing the whole rhyme has been drawn on the blackboard, the teacher says the rhyme aloud again but now writing the initial of each word next to each picture. We are interested in the correct pronunciation of the vocabulary, so we will tend to exaggerate the pronunciation of the key words till they get familiar with them. The rhyme is recited as many times as necessary and the students are encouraged to participate actively in the performance of the tale. They will be encouraged to act it out as if they were minstrels. We will also explain to them the importance of oral tradition in the Middle Ages. In order to help them remember and pronounce properly the phonemic transcription of all the key words, will be written down next to each initial.

THIS IS THE KEY OF THE KINGDOM

This is the key of the KINGDOM, In that kingdom there is a CITY, In that city there is a TOWN, In that town there is a STREET, In that street there is a LANE, In that lane there is a YARD, In that yard there is a HOUSE, In that house there is a ROOM, In that room there is a BED, On that bed there is a BASKET, In that basket there are some FLOWERS	Flowers in a basket, Basket on the bed, Bed in the room, Room in the house, House in the yard, Yard in the lane, Lane in the street, Street in the town, Town in the city, City in the kingdom. Of that kingdom this is the key
--	---

3.2. SECOND SESSION

The first part of the second session will be devoted to revising the rhyme. In order to make the students remember the rhyme, one picture representing the key words as seen above will be shown to the students. The students might also be distributed in pairs to think about words which rhyme with the words presented, and then as a whole-class-work activity to gather all the words all the groups have thought about together.

During this second session we will pay special attention to the difference between THIS/THAT, THERE IS/ARE, A/THE/SOME, IN/ON and the pronunciation of all the linking words inductively.

Once the rhyme has been practiced as much as necessary, they will be given a chart to complete. They are asked to fill in the empty boxes with the pictures which best represent their meaning.

3.3. THIRD SESSION

All the students are asked to say the rhyme to the teacher with or without the help of the chart they have completed. We will pay special attention to stress, rhythm and intonation. All the students are going to participate in a contest where the best pictures will be chosen. All the pictures will be displayed on a mural which will be stuck in class. The chart chosen, or the best individual pictures, will be presented in PowerPoint.

4. REINFORCEMENT ACTIVITIES

By means of the information collected we will help SS who require more direct and pedagogic assistance. There will be SS who will be working in groups trying to consolidate what they have learnt by reciting the tale in groups and acting it out, and others who have also achieved the objectives proposed will help other SS with the tale.

The chart chosen is photocopied and given to the students, who are asked to cut the boxes out. All the boxes are mixed up and what they have to do is to rearrange the boxes to form the rhyme.

5. EXTENSION ACTIVITIES

For all SS who haven't achieved the Final Task, new activities will be presented, adapted according to the needs of the SS.

*All the boxes can be cut out and mixed up. Then a competition could be held: READY, STEADY, GO. All the students individually or in groups might be asked to rearrange all the boxes. Once the boxes have been rearranged and corrected our students are asked to write the rhyme down in their notebooks.

Fernando Yarza Gumiel.
Asesor de Educación Secundaria

FÁBULAS Y MULTIMEDIA. UN RECORRIDO POR EL C.P. "MARIANO GASPAR REMIRO" DE ÉPILA

Estimado lector, retroceda en el tiempo: semana del 5 al 9 de mayo de este año. Les acompañamos a una visita por nuestro colegio. Les sorprenderá. En el vestíbulo, encontrarán los retratos y las biografías de unos hombres muy importantes. Pero no se confundan. No se trata de Aznar ni de Bush, ni de Chenoa o Bisbal. Y es que, aunque nuestros hombres son muy conocidos, no suelen aparecer nunca en los medios de información ni comparten página con políticos y famosos. Les hablamos de cuatro excelentes fabulistas: Esopo, La Fontaine, Iriarte y Samaniego.

Suban las escaleras y accederán a un pasillo. Tropezarán con cuatro grandes murales: El pastor y el lobo, Los patos y la tortuga, El águila y el caracol, y La cigarra y la hormiga. Corresponde a cada una de las fábulas que han estudiado los distintos ciclos: Educación Infantil, primero, segundo y tercer ciclo de Primaria. Podrán descubrir distintas técnicas de escritura: pictograma, cómic, narración... Y además, con las moralejas que de cada una se desprenden, volverán a reflexionar sobre esa filosofía popular que tan bien nos va para funcionar en la vida: encontrarán al pastor mentiroso al que nadie cree, a la tortuga que por entrar al trapo de los comentarios de unos conejos cotillas acaba aplastada en el suelo, al caracol que con esfuerzo y paciencia es capaz de llegar al nido del águila, y a la cigarra cantarina que disfruta el presente, incapaz de pensar lo que el futuro le deparará.

Llegarán a la Biblioteca. Les aconsejamos hacer una larga parada para contemplar el maravilloso mural que decora una de sus paredes y que ha sido elaborado por todo el colegio. Es una síntesis de las cuatro fábulas que hemos estudiado y que se han unido sobre el fondo de un gran paisaje.

Pero no es todo, pasen ustedes a la sala de audiovisuales: encontrarán un ordenador y un cañón de vídeo, donde podrán ver la versión deliciosa que de las fábulas se han realizado con los dibujos y las voces de nuestros escolares utilizando el programa PowerPoint. Si el pobre Esopo levantara la cabeza y viese cómo los niños cuentan sus historias, seguro que se quedaría de nuevo sin habla.

A lo largo de los meses de marzo, abril y mayo, alumnos y profesores hemos tratado de aprender el mensaje que estos hombres nos dejaron. Todos hemos puesto en este trabajo entusiasmo e ilusión y un poco lo mejor de cada uno de nosotros mismos. Hemos tratado de que las palabras de estos fabulistas, pronunciadas o escritas hace cientos e incluso miles años, volvieran a escucharse en el presente, a través de las voces de nuestros alumnos, hemos querido integrar sus escritos en nuestras vidas, porque una parte de la vida de una persona es, sin duda, también aquello que lee, que configura sus pensamientos, sus ideas y sus vivencias.

Desde aquí, nuestro agradecimiento a Ricardo Arguís, Eduardo García y Esperanza Sancho, que complementaron las actividades que preparamos para el desarrollo de esta semana sobre las fábulas y en la que todos lo pasamos de fábula.

Si alguno de nuestros lectores está interesado en el tema, todavía puede pasarse por nuestro centro. Quedan muchos restos de estas jornadas y también un dossier y un CD que recogen las actividades realizadas. Tal vez ustedes tuviesen sugerencias y aportaciones que hacernos. Las aceptaríamos encantados y las tendríamos en cuenta para el desarrollo de nuevos proyectos que hagamos en un futuro próximo.

M^a Ángeles Romea Sebastián.
Coordinadora de Biblioteca.
C.P. “Gaspar Remiro” de Épila

MATERIALES DE RECIENTE ADQUISICIÓN

ACÍN, R. y VILAS, M. (2002): Invitación a la lectura. Curso 2001-2002, Zaragoza: Caja Inmaculada / Gobierno de Aragón.

ALLUEVA TORRES, P. (2002): Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención, Zaragoza: Gobierno de Aragón.

ALSINA, C. y otros (2001): Aspectos didácticos de Matemáticas. 8, Zaragoza: I.C.E., Universidad de Zaragoza.

ARGUDO, J. y PANADERO, B. (2002): Estrategias para introducir los temas transversales en el desarrollo curricular, Zaragoza: Gobierno de Aragón.

BADAL, F. y otros (1995): Escribir un texto (unidad didáctica), Zaragoza: I.C.E., Universidad de Zaragoza.

BAL PALACIOS, S. (2002): Dizionario breu de a luenga aragonesa, Zaragoza: Gobierno de Aragón.

BARRIOBERO, M.C. y otros (1995): Lengua práctica: una propuesta para sobrevivir a los impresos (unidad didáctica), Zaragoza: I.C.E., Universidad de Zaragoza.

BELTRÁN JUSTE, J.A. (2001): Enseñar Aragón. Una propuesta curricular para la E.S.O., Zaragoza: I.C.E., Universidad de Zaragoza.

- CONSEJO DE EUROPA, DPTO. DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid: Instituto Cervantes / M.E.C.D. / Anaya.
- DOMÍNGUEZ CABREJAS, M.R. (2002): La Escuela Normal de Maestros de Zaragoza (1844-1936), Zaragoza: Gobierno de Aragón / Caja Inmaculada.
- FERNÁNDEZ PINTO, J. (2002): Internet en el aula. Abecedario para la Educación Primaria, Madrid: Fundación Auna / M.E.C.D.
- GRENFELL, M. y otros (2002): Aspectos didácticos de Inglés. 8, Zaragoza: I.C.E., Universidad de Zaragoza.
- LAFONT, T. y otros (2001): Aspectos didácticos de Francés. 6, Zaragoza: I.C.E., Universidad de Zaragoza.
- LONGÁS, A. y MARTÍN, S. (2002): Paseo literario. Antología de textos aragoneses, Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- MELERO, J. y VALIENTE, O. (2002): Taller de alimentación y consumo, Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- MORALES, J. y otros (2001): Aspectos didácticos de Ciencias Sociales. 15, Zaragoza: I.C.E., Universidad de Zaragoza.
- PÉREZ, R. y otros (2001): Aspectos didácticos de Educación Física. 5, Zaragoza: I.C.E., Universidad de Zaragoza.
- PÉRICH, M.J. (2002): Los hábitos deportivos de los aragoneses. Actitudes y opiniones sobre el deporte, Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- ROMERO DE ÁVILA, S.G. (2002): Simeón Omella: el Maestro de Plasencia del Monte, Zaragoza: Gobierno de Aragón / Caja Inmaculada.
- SANTOS, P., VILLUENDAS, A. y YARZA, F. (1996): S.O.S., the Earth's in danger (unidad didáctica), Zaragoza: I.C.E., Universidad de Zaragoza.
- SEMINARIO DE HISTORIA DEL ARTE del C.P.R. 1 (2002): La mirada singular. Comentario de destacadas obras de la Historia del Arte, Zaragoza: Gobierno de Aragón / Caja Inmaculada.
- VILLANUEVA ZARAZAGA, J. (2002): Sociedad actual, Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- VV. AA. (2001): Juegos de ritmo, espacio, postura y expresión corporal (Educación Infantil; 4 vols.), Barcelona: Parramón.
- VV. AA. (2002): El aula es noticia. Creación de una revista escolar, Zaragoza: El Periódico de Aragón.
- VV. AA. (2002): Leer te da más. Guía para padres, Madrid: M.E.C.D.
- ZARAZAGA, I. y BARRENECHEA, P. (coords.) (2002): Guía de Consumo Responsable en Aragón, Zaragoza: Gobierno de Aragón / Fundación Ecología y Desarrollo.

Ofrecemos a continuación una reseña de varios artículos que pueden ser de interés, seleccionados de entre las diversas revistas que se reciben en el C.P.R. Están a vuestra disposición y podéis pedir en préstamo la revista que os interese.

Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales. N° 35, en.-feb-mar. 2003.

-Ondas/Los modelos en ciencias.

Aula de Infantil. N° 11, en.-feb. 2003.

-El valor de lo cotidiano.

Aula de Innovación Educativa. N° 120, marzo 2003.

-Esfuerzo en el aprendizaje. Ayuda y exigencia.

Cuadernos de Pedagogía.

N° 323, abril 2003.

-Tema del mes: Educación en las Autonomías.

N° 324, mayo 2003.

-Tema del mes: Aprender a relacionarse.

Escuela Infantil en Acción. N° 10.593, en.-feb. 2003.

-Tema central: ¡Comer, comer!

Eufonía. Didáctica de la Música. N° 27, en.-feb.-mar. 2003.

-La música a partir de diferentes contextos de trabajo.

Gitanos. Pensamiento y cultura. N° 17-18, oct. 2002.

-Inclusión social y comunidad gitana.

Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. N° 35, en.-feb.-mar. 2003.

-América Latina: sociedades y territorios en los inicios del S. XXI.

In-fan-cia. N° 77, en.-feb. 2003.

-Educación Infantil, equidad y justicia social. Una perspectiva desde la LOCE (p. 27-33).

Infancia y aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development. Vol. 26 (1), 2003.

-Dossier: Convivencia y conflicto en los centros escolares.

Kikirikí. Cooperación educativa. N° 67, dic. 2002-en./feb. 2003.

-Dossier: Leer y comprender el mundo en la escuela obligatoria.

Música y Educación. N° 53, marzo 2003.

-La atención a la diversidad en el marco de la enseñanza musical (p. 29-34).

Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura. N° 32, en.-feb.-mar. 2003.

-La enseñanza de la lengua en Latinoamérica.