

Número 19

Diciembre 2006

Índice de Contenido:

LOS LIBROS DE TEXTOS

Ainhoa Durán Marín

ESCUELA Y DEPORTE

Alberto Caballo Rodríguez

LA TELEFONÍA MÓVIL EN LA SOCIEDAD VISTA DESDE LA PERSPECTIVA TECNOLÓGICA

Amancio Carrasco Mateos

EL DESARROLLO DE LA RESPONSABILIDAD EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Ana Núñez Velázquez

M^a Auxiliadora García Marqués

ACTIVIDAD PARA EL DÍA DE ANDALUCÍA

Ana Reyes Grande

GUÍA PRÁCTICA PARA LA RESOLUCIÓN DE PEQUEÑOS CONFLICTOS QUE SE PRESENTAN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Ana Vaquerizo Barroso

INTERNET: UN RECURSO DIDÁCTICO MÁS EN EL AULA

Ángel Salado Montes

CÓMO PREVENIR EL ACOSO ESCOLAR DESDE EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Ángela Fernández Muñoz

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN

María Ángeles García Cinta

DEFENSA DE LA PROGRAMACIÓN

Antonio Armenteros Lebaniegos

CLAVES PARA REALIZAR UN EXAMEN 10: CRITERIOS DE CORRECCIÓN DEL EXAMEN DE OPOSICIÓN

Antonio Jesús Lagares Lagares

SOR JUANA ANALIZADA POR LA MIRADA FEMINISTA. "DONDE DIOS TODAVÍA ES MUJER": TEOLOGÍA FEMINISTA

Antonio Jesús Muñoz García

TRABAJAR EN UN CENTRO PENITENCIARIO

Antonio Murillo Segovia

CREACIÓN DE UN AULA INTELIGENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Aurelia Montiel Molina

MÚSICA, UN COMPLEMENTO EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Beatriz Macías Muñoz

LA LOE

Belén Garate de las Heras

LA VIOLENCIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Carmen María Trujillo Moscoso

LA HIPERACTIVIDAD: SU TRATAMIENTO

Carolina Martagón Escamilla

TRATAMIENTO MULTIDISCIPLINAR DEL TRASTORNO DEL DÉFICIT DE ATENCIÓN CON O SIN HIPERACTIVIDAD "TERAPIA 24 HORAS"

Cinta Triano Delgado

LA LITERATURA DE CIENCIA FICCIÓN Y LA MUJER

Consuelo Rodríguez Peña

LA IMPORTANCIA DE LOS VALORES

Cristina Baena Moya

ANÁLISIS DEL INGLÉS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL

Cristina Gómez Jerez

DESARROLLO PSICOMOTOR. JUEGOS

Cristina López Gómez

¿QUÉ LES ENSEÑAMOS? ¿APRENDEN LA IGUALDAD? PROPUESTA PARA TRABAJAR LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA ESCUELA

Cristina Mena Mestre

POR QUÉ USAR CANCIONES EN LAS CLASES DE INGLÉS

Cynthia García Morilla

MI EXPERIENCIA COMO PROFESOR EN USA

Diego David Bravo Amuedo

LANGUAGE FOR CLASSROOM USE. "THE GAME"

Elisa Isabel Quiroga Maya

¿CÓMO COMBATIR UN PROBLEMA QUE NOS AFECTA A TODOS? EL ACOSO ESCOLAR: BULLYING

Elisabeth López Bermúdez

¿EDUCADOS PARA... QUÉ?

M^a Esther Aguilar Mendoza

LA ESCUELA RURAL EN ANDALUCÍA: ANTECEDENTES, PERSPECTIVAS ACTUALES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Fernando Gómez Jiménez

PROGRAMA DE DESARROLLO DE HABILIDADES Y ESTRATEGIAS DE ESTUDIO. PROCESOS META-COGNITIVOS

Francisca Sánchez Gallardo

DIABETES Y EDUCACIÓN FÍSICA

Francisco Javier Alcázar Aguilar

EL FASCINANTE MUNDO DE LOS LIBROS DE TEXTOS

Gregoria Luque Fernández

LA TRASCENDENCIA DE LA LENGUA DENTRO Y FUERA DEL AULA

Inés González Bejarano

COMMUNICATIVE GAMES FOR THE PRIMARY ENGLISH CLASSROOM

Inmaculada Adán Cordoncillo

¿CÓMO ORGANIZAR NUESTRA AULA?

Inmaculada Concepción García Blanco

LA IMPORTANCIA DE CONOCER Y DIFERENCIAR. PROCESOS COGNITIVOS, COGNICIÓN Y METACOGNICIÓN. CONCEPTOS, HISTORIA Y DIFERENCIAS

Inmaculada del Rocío Vázquez Melo

LA CONTINUIDAD DE LOS RINCONES EN PRIMARIA

Inmaculada Iglesias Martín

DESARROLLO DE HABILIDADES RÍTMICAS CON INSTRUMENTOS MUSICALES A PARTIR DE MATERIALES DE DESECHO

Irene María Arroyo Gallardo

LA FORMACIÓN PROFESIONAL. UN RETO PERMANENTE

Javier Alonso Carrión

PROBLEMAS NUTRICIONALES EN LA POBLACIÓN INFANTIL

José Aurelio Moyano González

MODELO DE PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA

José Francisco Jiménez Camacho

LOS ESTIRAMIENTOS. FUNCIÓN Y DESARROLLO EN LA ETAPA ESCOLAR.

Juan Beltrán Sanz

REPOBLANDO DESDE LA ESCUELA

Julio Bensusan Delgado
Inmaculada del Pino Fernández

¿QUÉ ENSEÑAR A PARTIR DEL ADVENIMIENTO DE INTERNET?

Lourdes Cortés Merino

COMPARACIÓN DEL MODELO TRADICIONAL Y ALTERNATIVO SOBRE ALGUNOS CONTENIDOS TÉCNICO-TÁCTICOS DEL FÚTBOL

Luis Miguel Correa Rubio

¿QUÉ HAY DE DEMOCRÁTICO EN LA ESCUELA?

Luna García Rodríguez

LA INTEGRACIÓN EN LA ESCUELA ORDINARIA: ¿UNA EXPERIENCIA DIGNA DE ADMIRAR!

M^a Dolores Carrión Prada

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Manuel Vargas Sánchez

EL LIBRO DE TEXTO: ¿INSTRUMENTO EDUCATIVO? ¿EDUCADOR?

María Ángeles Landeira Frías

LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EDUCACIÓN INFANTIL

María Aurora Bohórquez Ortega

RADIOGRAFÍA DEL SISTEMA ESCOLAR ACTUAL

M^a del Carmen Ruiz Martín

IMPORTANCIA DE LA OBSERVACIÓN DIARIA: CONOCER A NUESTROS ALUMNOS/AS

María del Rocío Pradas Martín

LA DIABETES EN LA ESCUELA

M^a Dolores Torres Villalobos

EL HOMESCHOOLING O EDUCACIÓN DESDE EL HOGAR

María Herrera Romero

PAPÁ, MAMÁ, TOMA NOTA

María Jesús Bonilla Carreño

LA ATENCIÓN A LOS ALUMNOS DESFAVORECIDOS POR DEPRIVACIÓN SOCIOCULTURAL

María Trinidad Ramos Sánchez

¿ES POSIBLE LA INCLUSIÓN?

Matilde María Guerra Rodríguez

SUPERACIÓN DEL REDUCCIONISMO ECONOMICISTA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Miguel Ángel Pozuelo Díaz

CUENTO DIDÁCTICO: ESTELA, LA ESTRELLA DE NAVIDAD

Mila Pavón Díaz

LA ODISEA

Nuria Barraquero Cuerva

SITUACIÓN ACTUAL DE EDUCACIÓN EN ANDALUCÍA

Olga Cobos Sánchez

PRESENTACIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA EN RELACIÓN A UN CENTRO DE INTERÉS, TENIENDO EN CUENTA DOS TEMAS TRANSVERSALES (EDUCACIÓN AMBIENTAL Y EDUCACIÓN PARA LA SALUD) PARA EL PRIMER CURSO DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Rafael García Rodríguez

THE SILENT WAY

Rafael Márquez García

LOS DESEOS DE BOLO

Rafaela Torregrosa Pérez

PROTAGONISTAS DE LA EDUCACIÓN

Raquel Carrasco Núñez

COMUNICACIÓN: ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE EN LOS CENTROS PENITENCIARIOS. UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA

Raúl Núñez García

ESCUELA DE PADRES EN EDUCACIÓN INFANTIL

Rocío Calle Tirador

LA DISCRIMINACIÓN AUDITIVA

Rocío del Carmen Cánovas Lobo

COMO ENSEÑAR A SER NIÑA

Rocío Espinar Gómez

LA LATERALIDAD: FACTORES QUE LA CONDICIONAN, TIPOS, EVOLUCIÓN Y OBJETIVOS

Rocío Muñoz Vallejo

CÓMO TRABAJAR CON PROYECTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Rosario Morilla Olmedo

LOS NUEVOS LIBROS DE TEXTO: EL CURRÍCULUM REAL DE LA REFORMA

Santiago Benítez Buitrago

LA EVOLUCIÓN DE LA ESCUELA Y EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Sergio Figueroba Melero

LEO VISITA LOS CENTROS EDUCATIVOS

Silvia Fernández Montes

ORÍGENES O RAÍCES DE LA VIOLENCIA EN EL AULA

M^a Teresa Pavón Morales

LA LOE, UN PASO MÁS HACIA LA ESCUELA INCLUSIVA

Vanesa Núñez Vázquez

EL SÍNDROME DE RETT Y SU INTEGRACIÓN ESCOLAR

Violeta Ortega González

BREVE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL DEL SIGLO XIX A NUESTROS DÍAS

Virginia Roquette Rodríguez

MUNDO EDUCATIVO

ISSN nº 1697-1671
Ministerio de
Educación, Cultura
y Deporte

Revista Digital de Educación
Diciembre 2006

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de ECOEM, S.A.

LOS LIBROS DE TEXTOS

Ainhoa Durán Marín

Antes de comenzar a exponer ideas sobre los libros de textos, es importante saber el concepto o conceptos de éstos. Bajo mi punto de vista, los libros de textos, son materiales didácticos, en el cual, las editoriales incluyen, los contenidos que ordena el Ministerio de Educación. Para la RAE (La Real Academia de la Lengua Española), el libro de texto es: "El que sirve en las aulas para que estudien por él los escolares". Otra idea es la señalada por Torres. (1994):

"el libro de texto es como una consecuencia del desarrollo de la imprenta". (1994:153).

Un tema muy conflictivo sobre los libros de textos, es el margen de libertad y autonomía que se le permite a los profesores y profesoras a la hora de llevar a cabo sus clases, además de la falta de comparación de lo estudiado con la vida real, es decir, ausencia de carácter crítico. Al igual que dice Torres. (1994), en su texto:

"no comparto la idea de que ese bagaje cultural que contiene los manuales escolares vaya a ser asimilando y acepto pasiva y acríticamente por los alumnos y alumnas." (1994:170).

Bajo mi punto de vista, los libros de textos fomentan la enseñanza tradicional, ya que los alumnos y alumnas de los centros, tienden hacia un aprendizaje memorístico y las clases son predominantemente verbales, donde el profesor es el transmisor del saber (enseñanza unidireccional). Estoy de acuerdo en lo que dice Zabala:

"la simple exposición escrita de unos determinados contenidos no garantiza su aprendizaje; en cualquier caso, serán las actividades que se hagan en torno, o partir de un texto las que posibilitaran el aprendizaje."(1990:131).

Por lo que verdaderamente se olvida, utilizando esta clase de libros es del objetivo de la enseñanza:

"su objetivo prioritario es tratar de contribuir a una reconstrucción crítica de la realidad". (Torres. 1994:171).

Aunque se pretende que las escuelas cambien, introduciendo metodologías didácticas nuevas, como el trabajo en grupo, la evaluación continua, la investigación,... pero todavía, se sigue difundiendo el modelo de escuela tradicional. Esto es una de las ideas señaladas por Torres:

"desde hace muchos años las legislaciones educativas inciden en la necesidad de una enseñanza más activa, en las ventajas del trabajo en grupo y cooperativo, en la utilidad y función de la mayor variedad de recursos didácticos,...sin embargo el modelo de escuela tradicional no está todavía desterrado". (1994:181-182).

He de comentar que el conocimiento se considera como algo inmóvil que se introduce en la mente de los alumnos y alumnas sin la posibilidad de criticarlo. El conocimiento es algo único, verdadero y acabado. A los alumnos se les exige que lo lean, lo estudien y a través de sus páginas se les ordena que: "Escribe...", "Completa...", "Busca...",... En esta clase de libros, el contenido no es elegido por los alumnos, sino que es elegido por el Ministerio de Educación, que impone los contenidos a estudiar; esto supone que no sea un aprendizaje significativo y relevante. Para elegir los contenidos habría que tener en cuenta una serie de aspectos, como dice Torres. (1994):

"los estudiantes (...) llegan con todo un cúmulo de experiencias, principios, interpretaciones, juicios, prejuicios, etc., algunos comunes para todos ellos, otros de carácter individual, que los profesores y profesoras necesitan tomar en consideración si realmente se requiere facilitar una verdadera interacción." (1994: 171).

Con los libros de texto los alumnos son tratados como sujetos pasivos, cuya única misión es la comprender la información que éste integra, es decir como dice Zurriaga y Hermoso:

"el alumno es un procesador activo de la información, pero también se enfrenta a los problemas del escritor."(1991:41).

También es importante destacar, que aunque es el Ministerio el que impone los contenidos a tratar, son los escritores de los libros de textos, los que finalmente deciden los contenidos más importantes.

"aunque son las directrices ministeriales las que imponen los contenidos culturales objeto de atención en las instituciones escolares son, los libros de textos los que concretan e interpretan más restrictivamente (...)" (Torres. 1994:180).

Otros de los contenidos que también se deberían de tratar en las aulas son los temas de actualidad, tales como las drogas, el alcohol, el aborto, el maltrato a las mujeres,...ya que es una opción formativa, la cual le puede ayudar a asimilar la realidad y también puede ayudar a transformarla.

Además los libros de textos, potencia una desconfianza en las aptitudes y conocimientos de los maestros, ya que el proyecto curricular y el currículo se ven influenciados por lo que ordena el Ministerio de Educación.

Es imprescindible comentar, que cada niño es distinto; por lo que cada uno tiene un ritmo de aprendizaje distinto, unos intereses distintos,...para ello los profesores y profesoras, o en este caso los libros de textos deberían atender a la diversidad de características en los alumnos y no contemplan variantes a lo que se considera "normal".

"cooperan a delimitar lo que necesitan saber los alumnos y alumnas en cada curso y etapa educativa, el ritmo de los aprendizajes, así como la progresión de los contenidos en cada materia, su organización (...)" (Torres. 1994:180).

Estoy de acuerdo, con Torres, J. que expone que los libros de textos son muy importantes para los alumnos, donde todos los contenidos son "verdaderos", en el cual los profesores y alumnos siguen, sin que contrastado con otras fuentes de información:

"los libros de textos suponen para el alumnado el texto "sagrado", el texto donde se contiene el contenido válido, los contenidos que hay que limitarse a reproducir." (Torres. 1994:175).

A partir de esto es por lo que se critica que el libro de texto solo se utiliza para que los alumnos superen las asignaturas, ya que contiene lo que el profesor o la profesora desea que respondan en los exámenes y para los alumnos resulta mucho más cómodo ya que no tiene que buscar información:

"se viene criticando cómo los libros de texto únicamente sirven para aprobar los exámenes en la medida en que allí se recogen las respuestas a todas las posibles preguntas que el profesor o profesora formula en sus distintas pruebas de evaluación". (Torres. 1994:173).

Estos libros tienen una utilidad muy restringida, ya que son libros que solo se utilizan, para la escuela. También son muy concretos ya que los libros se usan para una determinada asignatura, durante un periodo de tiempo, es decir, durante un curso escolar. Esto es un derroche de materiales, ya que los libros cuestan bastante caros y no pueden ser reutilizados por otras personas, ya que las escuelas cambian sus editoriales o por el contrario son las editoriales de los libros de textos, las que cambian los contenidos, aunque, solo cambian un par de páginas. Desde esta perspectiva, esta clase de libros, es una cuestión empresarial, para los que se dedican a su elaboración y posterior venta.

A parte de esto, también hay otra cuestión importante, son las críticas de los pequeños comerciantes, hacia los grandes almacenes que hacen grandes descuentos, que ellos no pueden hacer y por lo tanto la mayoría de las librerías se niegan a venderlos.

Una de las cuestiones que me ha llamado la atención últimamente, es que en las bibliotecas públicas no hubiera ni un solo libro de texto de primaria. Deberían de tenerlos por si cualquier estudiante de primaria necesita mirarlo para revisar algo o por otra causa, como nos ha sucedido a nosotros, para hacer en un trabajo.

Los libros de textos fragmentan la realidad del aula, tanto en el tiempo como en los contenidos, es decir, los alumnos no pueden estar una hora haciendo cálculos matemáticos, a la siguiente aprendiendo los tipos de oraciones, después hablando sobre la anatomía del ser humano,...y así sucesivamente. No hay una continuidad entre asignaturas, sino que son situaciones distintas. Me parece también importante la visión de Zabala:

"hay que considerarlos como instrumentos descontextualizados, que pueden ser más o menos válidos según el uso que de ellos se haga, y a la capacidad de adaptarlos a las condiciones."(1990:130).

Pienso que habría que globalizar más en la escuela, aunque con las estructuras que tienen los libros de textos es muy difícil; como dice Zabala:

"un enfoque globalizador o interdisciplinar serán objetivos difícilmente alcanzables dada la estructura de los libros."(1990:132)

Estoy de acuerdo con lo que dice Torres, que los libros de textos no reflejan la realidad tal y como es; la información se adecua o se transforma dependiendo de los grupos políticos que estén dominando.

"Esta clase de manuales escolares difunden las grandes concepciones ideológicas y políticas dominantes."(1994:171).

En esto se suele unir la falta de espíritu crítico que se les inculcan a los niños, y por lo tanto, cuando no constatan la información con la de otros libros, toman estas informaciones como "verdades" fundamentales.

Esto ocurre sobre todo en asignaturas como historia, en las cuales se estudian los textos, sin verificar su grado de veracidad. Al igual que dice Marienfeld:

"en los análisis que se realizan sobre los contenidos de los libros de texto de ciencias sociales y en sus dimensiones informativas". (1993:174).

Una de las cuestiones importantes, es que los autores de los libros de textos nos suelen reflejar en éstos, las fuentes bibliográficas de donde han obtenido la información.

Otra cuestión sobre los libros de textos es que, tienen que limitar el contenido de los libros a una serie de paginas, las cuales las establece las editoriales; ésta distribución se hace en consecuencia con el tiempo escolar, limitan las unidades didácticas a un tiempo preestablecido (normalmente 15 días). Estoy de acuerdo con lo expuesto por Zabala:

"no todos los temas pueden ser expuestos utilizando los mismos espacios, y que el tiempo necesario para el aprendizaje de ciertos contenidos no se rige por la relación proporcional entre espacio dedicado y tiempo de aprendizaje." (1990:133).

Una vez comentado algunos de los aspectos que rodean los libros de textos, entraré a comentar algunas de las alternativas al libro de texto. Respecto a la pregunta de ¿Cuáles serían las alternativas a los libros de texto? Yo pienso que lo más correcto sería introducir mucho más recursos, como son las revistas, los libros de investigación, de lectura,...donde el alumnado pueda buscar la información necesaria para un determinado tema.

Hay una serie de aspectos importantes a trabajar en la alternativa a los libros de textos. Uno de ellos es el clima del aula y la organización, cada alumno debe de aprender a ser responsables con sus materiales y a respetar a sus compañeros; en segundo lugar, debe de existir un equilibrio entre los trabajos individuales y colectivos, es decir, debe haber tiempo para trabajar tanto individualmente como en grupo; y finalmente, la socialización del saber, con la creación de medios de participación y comunicación. (Zurriaga, Hermoso. 1991:39).

Una de las alternativas que proponen, Zurriaga y Hermoso, es la Pedagogía de Freinet. Esta pedagogía propone que los alumnos elaboren un fichero o colar, en el cual los maestros incluyen documentos y/o trabajos elaborados por los alumnos; otra de las alternativas sería la biblioteca de trabajo, la cual consiste en una enciclopedia creada por profesores y alumnos. Estas son algunas de las alternativas, pero también proponen otras muy diversas como: el taller de documentación.

Me parece muy importante realzar la dificultad que conlleva por parte de los maestros dejar de utilizar los libros de textos, ya que se supone que es más fácil para preparar las clases.

Creo que en algunos casos lo usan y lo hacen usar a sus alumnos abiertamente, pero en otros casos no lo recomiendan para sus clases y sin embargo lo consultan y sacan de él materiales para sus clases.

En definitiva, los libros de textos deberían de ser un material opcional, para usar en contadas ocasiones, pero, por supuesto, este libro no debería de ser común para todos los alumnos y alumnas. Creo que no podríamos concebir al libro de texto sin la escuela, pero sí podemos imaginar una escuela sin libros de texto.

Ainhoa Durán Marín

ESCUELA Y DEPORTE

Alberto Caballo Rodríguez

Una adquisición de hábitos deportivos puede ser uno de los hallazgos útiles al hombre de nuestro tiempo para saber estar consigo mismo, para saber medir y contentarse con la propia realidad personal. Y una educación para tal aprendizaje a vivir quizá deba ser una de las tareas centrales que toque realizar en la escuela del futuro. Desaparecidos muchos profesionales de la enseñanza nocional, la escuela no tendrá por qué desaparecer: Podrá convertirse de nuevo en un lugar de sencillo aprendizaje a la vida a través de estas actividades en las que directamente se sirve el aprendizaje mismo.

Existe hoy un problema generalizado a todos los sistemas educativos del mundo a la hora de establecer los contenidos de la llamada Educación Primaria. Aquí se pretende que el profesor o maestro unitario eduque al niño en todos los aspectos, pero el niño pequeño debe tener un maestro mejor que muchos maestros. A este maestro unitario se le intenta formar en todo para que sepa transmitir al niño ese algo de todo. En realidad no resulta un maestro que eduque básicamente al niño, sino que se intenta globalizar a partir de enseñanzas heterogéneas.

Debe ser la educación a través de su cuerpo la primera instancia que permanentemente acompañe al hombre durante toda la vida, que es hombre mismo. Con el ejercicio integral de sí mismo el hombre se capacita para ejercitarse en todos los niveles, desde la conducta superior hasta las destrezas mecánicas y capacidades fisiológicas.

El deporte es ya instrumento de los más fuertes poderes de la humanidad. Aquellos viejos valores humanos del deporte, convertidos en mero instrumento, revelan ya su propio ocaso; todavía con hermosos destellos; pero, al fin y al cabo, ocaso.

Sin embargo, en este desvirtuamiento del deporte en cuanto deporte radica quizás la nueva y trascendental función que le toca cumplir en el mundo del próximo futuro: ser objeto y canal de diálogo, sustitutivo de campos de batalla. Para los deportistas románticos es una pena ver en que ha venido a parar el deporte. Para el mundo político, un hallazgo. El deporte-espectáculo con su propio holocausto en cuanto deporte, está quizás llamado a prestar servicio a la humanidad.

Creemos que debe haber un giro en los objetivos de la Educación Físico-deportiva. El hombre debe vivir su propio cuerpo: aceptándolo, contemplándolo, apropiándose, rebasándose... El aprovechamiento de todas estas vivencias constituye una educación física honda, enriquecedora, profundamente humana. El educador debe ser consciente de ello, conocerlo, estudiarlo y ser consecuente con todo ello en un enfoque y procedimiento de educar físicamente.

Alberto Caballo Rodríguez

LA TELEFONÍA MÓVIL EN LA SOCIEDAD VISTA DESDE LA PERSPECTIVA TECNOLÓGICA

Amancio Carrasco Mateos

1. LA TELEFONÍA MÓVIL EN NUESTRA SOCIEDAD Y EN LA VIDA HUMANA.

La telefonía es el medio más utilizado en las comunicaciones personales.

La telefonía móvil es una herramienta imprescindible en la vida profesional: la calidad de la red, sinónimo de fiabilidad y cobertura, condiciona la competitividad de muchas actividades y es la base de buen número de servicios.

La telefonía móvil es uno de los mejores indicadores de desarrollo económico: no sólo porque indica poder adquisitivo, dinamismo económico y modernización del sistema productivo, sino porque asegura la prestación de numerosos servicios de interés social y económico y dinamiza la inversión.

En general, no somos conscientes de la enorme influencia que la tecnología tiene en nuestras vidas y especialmente en la calidad de vida.

Cualquier avance se incorpora de forma natural a nuestra vida sin darle mayor importancia. Si nos fijamos bien cualquier actividad relacionada con la salud está también relacionada con mejoras en los equipos y en las técnicas de exploración, diagnóstico o intervención médicas.

Centros sanitarios del prestigio del Hospital San Carlos de Madrid, el Hospital Universitario La Fe de Valencia, la Fundación Son Llatzer o el Hospital General Universitario de Alicante, están adoptando sistemas de trabajo y comunicación basados en la tecnología de la telefonía móvil, de los que disponen ya hace tiempo la mayoría de los hospitales en países como Estados Unidos y Canadá.

La tecnología contribuye a mejorar nuestra calidad de vida, ayuda a dilatar nuestro espacio temporal y a veces nos hace difícil cuestionarnos cómo sería nuestra vida sin su apoyo en técnicas quirúrgicas, aparatos de medición, analíticas, etc...

El hecho de vencer las barreras de la comunicación, también ha abierto enormes posibilidades a la ayuda humanitaria en casos de enfermedades, catástrofes, guerras o accidentes.

La telefonía móvil ha facilitado que el grado de comunicación llegue a ser personal, de forma que cualquier problema o preocupación de cualquier ser humano, pueda convertirse en algo de inmediata solución. El teléfono móvil es uno de los elementos más utilizados por los diferentes servicios de asistencia como el 112, bomberos, salvamento de embarcaciones, Servicios Forestales, Policía, localización de vehículos robados, etc.

La creciente demanda de las comunicaciones de datos y el acceso a Internet ha generado también una serie de cambios en la concepción y el uso del terminal móvil. Uno de los ejemplos más claros de esta evolución es la utilización de los mensajes cortos, inicialmente concebidos como un servicio auxiliar de las comunicaciones de voz.

Los operadores móviles españoles están haciendo un gran esfuerzo para introducir nuevos servicios y aplicaciones. Así lo demuestra el hecho de que casi a diario aparecen nuevas aplicaciones basadas en la telefonía móvil, por poner sólo unos ejemplos, citaremos los siguientes:

- La Universidad de Granada ha creado y está aplicando, un sistema de comunicación entre profesores y alumnos mediante el programa Sumvm, Sistema Universitario de Mensajería Móvil. Este programa consiste en el envío de información (avisos, incidencias de última hora, convocatorias urgentes...) y preguntas acerca de los contenidos explicados en clase, para evaluar la calidad de la enseñanza y el nivel de aprendizaje.
- Los vizcaínos podrán recibir aviso de la devolución del IRPF en su teléfono móvil, que les informará de que Hacienda ya les ha pagado la devolución en su cuenta corriente.
- El centro de empleo de la comarca vizcaína del Txorierrri ha puesto en marcha un sistema para informar a los parados de la zona de las ofertas de trabajo con mensajes al móvil.
- Las farmacias de Murcia estrenan un sistema que envía un mensaje al móvil para recordar al paciente que debe tomar su medicación.
- La Empresa Municipal de Mitjans de Comunicació de Tarragona ofrece información de la ciudad a partir del envío de mensajes, logos y música por SMS.
- La Empresa Malagueña de Transporte (EMT) pondrá en marcha a finales de año un sistema de consulta por móvil y en tiempo real de la frecuencia de paso del autobús por una parada.

- El municipio granadino de Jun es el primero de Europa que ha declarado Internet como un derecho de todos los ciudadanos y lo ha llevado a la práctica. El Ayuntamiento de Jun busca "la conexión total de los ciudadanos con los gobernantes que los representan" a través del desarrollo de nuevas tecnologías.
- La telefonía móvil se emplea en sistemas para prevenir y detectar incendios.
- Aplicaciones electorales: Los partidos políticos han empleado por primera vez la técnica de enviar ideas electorales a los candidatos mediante mensajes al teléfono móvil. El Gobierno de Aragón ha puesto en marcha un operativo que permitirá a todos los ciudadanos acceder a la información y conocer en tiempo real los resultados a través del correo electrónico y de los SMS en el teléfono móvil.

La comunicación en cualquier momento y en cualquier lugar, nos permite tener una conexión permanente con el resto del mundo que, hasta hace poco, resultaba inimaginable.

2. TELEFONÍA MÓVIL, SOCIEDAD Y SALUD.

El aumento de las instalaciones de telecomunicaciones ha generado cierto recelo sobre el impacto de las estaciones base en el entorno humano.

El recelo ha sido suscitado por la difusión de una multiplicidad de mensajes confusos sobre supuestos efectos de la telefonía móvil en la salud.

Es importante destacar que todos esos recelos no tienen base científica ni fundamento en evidencias objetivas.

Este documento pretende arrojar luz sobre una materia compleja, para explicar -que la telefonía móvil no tiene ningún efecto nocivo probado sobre la salud, salvo la excepción que puede ser el incremento en el número de accidentes de tráfico que provoca el hecho de conducir y mantener una conversación telefónica a la vez.

Es incuestionable que cualquier agente externo, físico o químico, puede provocar reacciones biológicas en el cuerpo humano. Estas respuestas no implican la existencia de un efecto perjudicial para la salud. Por ejemplo, la propia radiación del Sol puede provocar diferentes efectos:

- **Inocuos:** reacción fisiológica que incrementa el riego sanguíneo en la piel en respuesta a un ligero calentamiento.
- **Beneficiosos:** función de la luz solar en la producción de vitamina D por el organismo.
- **Perjudiciales:** irritaciones o incluso quemaduras solares.

Hay numerosos casos claros de este tipo de respuestas biológicas, como la dilatación de la pupila cuando se pasa de un lugar iluminado a uno oscuro, el enrojecimiento de la cara cuando se hace un esfuerzo, etc.

Para la valoración de los posibles efectos de los campos electromagnéticos sobre la salud, los distintos comités científicos, formados por expertos reconocidos de distintas áreas y especialidades (ingeniería, medicina, física, biología, etc.) han tenido en cuenta el conjunto de las más de 3.000 investigaciones publicadas y sometidas al método científico, es decir, al análisis, valoración y crítica de la comunidad científica. Su resultado se basa en:

- **Estudios Experimentales:** realizados en los laboratorios de investigación con células aisladas o animales.
- **Estudios clínicos:** llevados a cabo en personas que voluntariamente permiten monitorizar su organismo mientras se someten a campos electromagnéticos como los existentes en la vida diaria.
- **Estudios epidemiológicos:** que fundamentalmente son análisis objetivos, a partir de los historiales médicos y no por encuestas directas, de la salud de grupos de población expuestos y no expuestos a campos electromagnéticos.

El estudio del comportamiento de los campos electromagnéticos en relación con la salud no es un asunto reciente, desde los años 50 y 60 grupos de científicos en todo el mundo han trabajado sobre el tema de acuerdo con una serie de métodos y técnicas que permiten establecer los potenciales efectos de las emisiones electromagnéticas cualquiera que sea su naturaleza:

- **Experimentos:** las investigaciones han conducido a la determinación de los niveles admisibles de exposición tanto para los teléfonos móviles como para las antenas, por debajo de los cuales se garantiza la ausencia de efectos térmicos capaces de producir riesgo sanitario.
- **SAR Máximos:** para los terminales de telefonía móvil el límite de exposición se ha establecido a partir del SAR (índice de absorción específica), o lo que es lo mismo, la capacidad de absorción de radiación por los tejidos cercanos al teléfono móvil.
- **Límites de exposición:** los comités científicos han fijado los niveles máximos de exposición por debajo de los cuales se garantiza para toda la población, cualquiera que sea su edad y estado físico, la ausencia de efectos perjudiciales para la salud. Estos niveles están recogidos en las diferentes legislaciones. En general, los efectos comprobados bajo exposición a campos

electromagnéticos usados por las telecomunicaciones, están relacionados con la capacidad que poseen estas ondas de inducir corrientes eléctricas en los tejidos expuestos, lo que conduce a la elevación de la temperatura interna del cuerpo.

Si el incremento de la temperatura corporal no es severo (mayor de 1°C), la sangre circulante es capaz de disipar el exceso moderado de calor. Los efectos de la telefonía móvil son los mismos que los de cualquier fuente de calor, por ejemplo el sol, la calefacción, la proximidad de una bombilla...

Para que los efectos térmicos lleguen a ser perjudiciales para la salud, ya que no podrían ser contrarrestados por los mecanismos normales de nuestro organismo, la potencia de los campos electromagnéticos debe ser mucho más alta, unas 1.000 veces más alta que la potencia normalmente utilizada en la telefonía móvil.

La abundante información científica existente ha permitido a distintos comités de expertos nacionales e internacionales establecer qué efectos biológicos pueden esperarse de las ondas de radio y además los límites que deben superar estos campos electromagnéticos para producir efectos biológicos perjudiciales.

En ejercicio de su obligación de vigilancia, aplicando el principio de prudencia y respondiendo al legítimo interés de los ciudadanos por la protección de su salud, los organismos científicos (nacionales e internacionales), la Organización Mundial de la Salud, las instituciones europeas y las autoridades nacionales, y, por supuesto, las españolas, han tomado, cada uno en el ámbito de su actividad, las iniciativas y medidas necesarias.

En España es el Comité Científico de Expertos del Ministerio de Sanidad y Consumo quien revisa sistemáticamente el conocimiento científico para asegurar a las autoridades españolas que los niveles en vigor siguen siendo los adecuados. El Ministerio de Sanidad y Consumo encargó al Comité de Expertos de Sanidad, formado por expertos independientes y de reconocido prestigio, el informe "Campos Electromagnéticos y Salud Pública", cuyas conclusiones corroboran que: *La exposición a campos electromagnéticos, dentro de los límites establecidos en la Recomendación del Consejo de Ministros de Sanidad de la Unión Europea (1999/519/CE), relativa a la exposición del público en general a campos electromagnéticos de 0 Hz a 300 GHz (que son los mismos que los del Real Decreto 1066/2001), no ocasiona ningún tipo de efecto adverso para la salud. El cumplimiento de la citada Recomendación garantiza la protección sanitaria a los ciudadanos. Las antenas de telefonía móvil no representan ningún peligro para la salud pública respetando los valores de potencia de emisión establecidos, sobre las bases de la evidencia científica disponible.*

No se ha identificado, hasta el momento, ningún mecanismo biológico que muestre una posible relación causal entre la exposición a campos electromagnéticos y el riesgo de padecer enfermedades. Las reacciones biológicas observadas en los numerosos experimentos de laboratorio, realizados sobre células en condiciones extremas, son similares a las que producen de manera natural otros agentes externos, como el calor que, sin embargo, no son indicativas de efectos nocivos sobre la salud. En cumplimiento del principio de precaución, y a pesar de la ausencia de indicios nocivos para la salud, conviene fomentar el control sanitario y la vigilancia epidemiológica con el fin de hacer un seguimiento a medio y largo plazo de las exposiciones a campos electromagnéticos.

Es también una obra de referencia el exhaustivo "Informe sobre emisiones electromagnéticas de los sistemas de telefonía móvil y acceso fijo inalámbrico", elaborado por el Foro de las Telecomunicaciones y coordinado y publicado por el Colegio Oficial de Ingenieros de Telecomunicaciones.

En el ámbito internacional, el Comité Científico de Toxicología, Ecotoxicología y Medio Ambiente (CSTEE) de la Unión Europea, emitió sendos informes (30/10/01 y 24/09/02) en respuesta a la pregunta de la Comisión Europea sobre la conveniencia de adaptar la Recomendación de 1999 a la investigación científica más reciente. El Comité concluye que después de repasar el resultado de los distintos estudios e informes que sobre radiomagnetismo y salud se han realizado en los últimos años, no hay ningún elemento nuevo que justifique un cambio de los umbrales de la Recomendación (recogidos en el Real Decreto español) que considera suficientemente proteccionistas.

La Comisión Europea recogió, marzo 2002, todas las acciones realizadas por las instituciones comunitarias y otros organismos internacionales, como la OMS, así como por los estados miembros y candidatos en el documento "Informe sobre la aplicación de la Recomendación del Consejo que limita la exposición del público a los campos electromagnéticos".

Todos ellos concluyen que a partir de la evidencia científica acumulada y en los límites de emisión fijados internacionalmente, y recogidos en la legislación española en el REAL DECRETO 1066/2001 de 28 de septiembre, la telefonía móvil no presenta efectos perjudiciales para la salud.

Amancio Carrasco Mateos

EL DESARROLLO DE LA RESPONSABILIDAD EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Ana Núñez Velázquez
M^a Auxiliadora García Marqués

INTRODUCCIÓN.

La organización del aula es fundamental para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo. A tal efecto, una buena organización favorece dicho proceso, sirviendo, además, como instrumento para educar a los niños y niñas en valores tan importantes como son la responsabilidad, el respeto, la autoestima, la cooperación, etc.

En este artículo vamos a centrarnos en la importancia del desarrollo de la responsabilidad en los alumnos y alumnas, ya que a través de ésta serán capaces de:

- Comprender que las propias acciones repercuten en la vida de los demás.
- Poner los medios para conseguir lo que queremos, asumiendo que cuesta esfuerzo.
- Comprender las consecuencias que para un grupo tienen las acciones que desempeña cada uno de sus miembros.
- Reconocer que el éxito de la clase depende de que cada uno asuma su responsabilidad.
- Propiciar su implicación en el proceso educativo.
- Alcanzar una visión positiva del futuro.

Para dar respuesta a distintos objetivos de la Educación Primaria, relacionados íntimamente con la educación social, moral y cívica (*colaborar en la planificación y realización de actividades de grupo; aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, respetando los diferentes puntos de vista y asumiendo las responsabilidades que correspondan; establecer relaciones equilibradas, solidarias y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas...*), a lo largo del curso escolar 2005/2006 hemos desarrollado un modelo organizativo en el aula basado en la asunción de diferentes responsabilidades por parte del alumnado, con la finalidad última de desarrollar en ellos y ellas un sentido de la responsabilidad que facilite su proceso madurativo. De esta forma contribuiremos al desarrollo integral de nuestros alumnos y alumnas, finalidad principal de nuestro sistema educativo.

¿QUÉ OBJETIVOS NOS PROPONEMOS?

Con el modelo organizativo que vamos a exponer a continuación pretendemos la consecución de una serie de objetivos que aparecen ligados al desarrollo de la responsabilidad en nuestro alumnado:

- Desarrollar la autorresponsabilidad y la corresponsabilidad en el ámbito privado-doméstico y en el ámbito público.
- Capacitarse en el ejercicio de la autonomía así como de la autoridad personal que le ayude a tomar las riendas de su proyecto de vida personal y social.
- Adquirir el compromiso de intervenir críticamente en el medio, tanto a nivel personal como social, favoreciendo la satisfacción individual y colectiva.
- Desarrollar la autoestima y la autoconfianza.
- Promover la autorreflexión y autoevaluación como instrumentos para la superación y el cambio positivo.
- Desarrollar estrategias positivas para la resolución de conflictos que fomenten un buen clima y una buena convivencia.
- Motivar a alumnos y alumnas y fomentar su participación activa en el aula a la vez que conseguir una implicación real de todo el alumnado en el funcionamiento de la clase.

¿QUÉ RESPONSABILIDADES PUEDEN ASUMIR NUESTROS ALUMNOS Y ALUMNAS EN EL MARCO EDUCATIVO?

Durante el curso escolar 2005/2006, en cada curso del Segundo y Tercer Ciclo de Primaria del CEIP "Olivar de Quinto" (Montequinto-Dos Hermanas), se pusieron en marcha una serie de FUNCIONES cuyo fin último, como hemos señalado anteriormente, fue fomentar la responsabilidad y corresponsabilidad del alumnado promoviendo la educación cívica y social. Así, en cada aula existía un grupo de responsables que iba ejerciendo sus funciones respectivas de manera rotatoria:

ENCARGADO/ENCARGADA DEL AULA.

El encargado o encargada de aula era la persona designada durante una semana para cumplir labores relacionadas con el mantenimiento y funcionamiento general del aula. Entre sus competencias se encontraban:

- Escribir la fecha en la pizarra cada día.
- Abrir y cerrar ventanas y persianas.
- Repartir libros, cuadernos, fotocopias, etc.
- Borrar la pizarra al final del día.
- Actuar como secretario en las asambleas.

COORDINADOR/COORDINADORA DE EQUIPO.

Cuando las actividades del aula requerían la formación de pequeños grupos se nombraba en cada uno la figura de un coordinador o coordinadora de grupo. Algunas de sus funciones eran:

- Repartir y recoger el material de los componentes del equipo de trabajo.
- Velar por el buen funcionamiento del equipo (encargarse de que trabajaran, que estuvieran en silencio, etc.)
- Evaluar el funcionamiento del equipo en las asambleas.
- Comunicar las necesidades, problemas, etc. del equipo.
- Cuidar de que quedasen recogidos los materiales, sillas y mesas del equipo.

COMISIÓN DE CONVIVENCIA.

La Comisión de Convivencia estaba formada por dos alumnos/alumnas y tenía una vigencia de dos semanas. Sus funciones eran las siguientes.

- Observar actuaciones positivas y felicitar.
- Observar situaciones negativas y mediar, si eran requeridos/as en su resolución, en positivo.
- Aprender a intervenir positivamente en la resolución de conflictos.
- Velar por el cumplimiento de las pautas (normas) de convivencia.
- Anotar en una hoja las situaciones en las que habían intervenido durante la semana (actuaciones).
- Contar y valorar las actuaciones que tuvieron en la asamblea de clase.
- Pedir ayuda a la tutora si no podían resolver por sí solos/as un problema.

Además de lo anteriormente expuesto, a través de las responsabilidades los alumnos/as tenían otras vías de participación en la organización y funcionamiento del aula como, por ejemplo, el establecimiento de normas de la misma por consenso general.

Para llevar a cabo, de una manera eficaz, esta forma de organizar el aula es fundamental la realización de asambleas semanales en las que los alumnos/as reflexionen sobre su actitud, comportamiento, esfuerzo, etc., a lo largo de dicha semana. En las asambleas, aquellos alumnos y alumnas que hayan tenido responsabilidades durante la semana deben autoevaluar el cumplimiento de sus funciones. Por otro lado, el grupo-clase también reflexionará sobre su trabajo, cumplimiento de normas, etc. Aquellos alumnos y alumnas que consideren por sí mismos que no han cumplido sus responsabilidades (no sólo en lo referido a las funciones antes citadas sino también en su papel como alumno/a dentro de la clase) podrán adquirir compromisos por escrito de mejora en diferentes aspectos. En nuestra experiencia, aquellos/as que alcanzaban sus compromisos o tenían una autoevaluación positiva obtenían un diploma como forma de reconocimiento.

Para que todas estas funciones tengan éxito, los/as alumnos/as deben saber en cada momento cuáles son sus responsabilidades y quiénes son dichos responsables. El curso pasado se utilizaron tablas y carteles (que los propios alumnos y alumnas confeccionaron) con las funciones de cada uno de los responsables. Es fundamental que todos estos recursos estén colocados en un lugar visible del aula para que así sean accesibles en los momentos necesarios.

Seguidamente, presentamos algunos modelos de carteles y tablas que se pueden utilizar para este fin:

CONCLUSIÓN.

El desarrollo de la responsabilidad de nuestro alumnado supone una organización apropiada dentro del aula. Utilizando las estrategias adecuadas podemos, mediante el reparto de diversas funciones, facilitar el buen funcionamiento del aula además de conseguir nuestro fin último, que es el desarrollo de la responsabilidad en los niños y niñas de la Educación Primaria, así como valores asociados a la misma (autoestima, respeto, colaboración...).

Finalmente, mediante estas estrategias y los procesos de autorreflexión apropiados contribuiremos a la creación de un clima positivo de convivencia así como al desarrollo integral de nuestro alumnado.

Ana Núñez Velázquez
M^a Auxiliadora García Marqués

ACTIVIDAD PARA EL DÍA DE ANDALUCÍA

Ana Reyes Grande

Curso: 3º Primaria.

Introducción.

Esta actividad sirve como repaso de los contenidos impartidos sobre nuestra Comunidad Autónoma: provincias, situación geográfica, historia, patrimonio, gastronomía, costumbres; que se lleva a cabo en conmemoración del Día de Andalucía (28 de Febrero). La actividad de repaso se realizará a través de un juego de pistas y los alumnos deberán realizarla en grupos (el número de alumnos por grupo dependerá del número de alumnos total y de sus necesidades individuales). Estos grupos deben ser lo más heterogéneos posibles para conseguir que todos los grupos terminen la actividad más o menos al mismo tiempo.

Objetivos.

- Repasar los conocimientos sobre el patrimonio histórico, cultural y natural de nuestra comunidad.
- Repasar los conocimientos sobre la situación geográfica de nuestra Comunidad Autónoma así como la situación de unas provincias con otras.
- Repasar los nombres de las provincias andaluzas.
- Repasar los nombres y biografías de personajes andaluces (pintores, escritores: Picasso, García Lorca,...).
- Escribir con corrección ortográfica teniendo en cuenta las reglas de ortografía conocidas hasta ese momento (2º Trimestre – 3º EP).
- Cooperar y participar en grupo para la realización de la actividad.
- Respetar las reglas del juego.
- Compartir la información y dialogar con el resto del grupo para llegar a acuerdos entre todos.

Contenidos.

- Provincias andaluzas.
- Monumentos históricos andaluces: Alhambra, Giralda, Torre del Oro, Mezquita.
- Escritores y pintores andaluces.
- Parajes naturales andaluces (Doñana, Cazorla, etc.).
- Productos gastronómicos andaluces.
- Animales autóctonos.
- Fiestas típicas de las provincias andaluzas (Feria de Abril, Semana Santa, Feria de Málaga, etc.).
- Ortografía b/v, g/j, c/s/z.

Interdisciplinariedad.

Esta actividad puede ser realizada tanto dentro de la clase como fuera en el patio de juegos. Por tanto, podemos involucrar a los alumnos en alguna actividad física para encontrar al resto de compañeros, situándolos en distintas zonas del patio. Así tendrán que correr y realizar la actividad física propuesta (saltos en aros, saltar a la pata coja, unirse con lazos y buscar a otro compañero, etc.). Esta actividad no sólo conmemora y enseña a los alumnos algunas muestras del patrimonio histórico, artístico y natural andaluz sino implica la realización de actividades de lectura y escritura, destrezas que son fundamentales desarrollar en este curso. Además como los contenidos de las pistas pueden ser múltiples, se podrían repasar los conocimientos adquiridos en conocimiento del medio sobre animales vertebrados y mamíferos.

Atención a la diversidad.

Actualmente en nuestra comunidad autónoma hay un número cada vez más creciente de alumnos extranjeros. Muchos de ellos no conocen el idioma español y están en proceso de aprender a leer, escribir y hablar nuestro idioma. Para aquellos alumnos que no sepan aún leer (las pistas del juego están por escrito) se les asignarán tareas de control de tiempo de las pruebas físicas (medir el tiempo con un cronómetro y decir "Alto") y también será el/la pequeño/a ayudante del profesor (muestra en alto las fotografías de los monumentos cuando se ha resuelto el juego de pistas). Estas misiones también pueden ser llevadas a cabo por alumnos que tengan deficiencias físicas. Sin embargo, si estos alumnos (inmigrantes con bajo nivel de comprensión oral y escrita y deficientes físicos) quieren participar de lleno en el juego/actividad se les asignará un pequeño tutor que tendrá la misión de asesorarlo en la ejecución del juego.

Puesta en práctica del Juego de las pistas.

El juego consiste en que lean, busquen, recuerden y completen el nombre del objeto, personaje, ciudad, etc que viene en las pistas. Es importante que sepan que es un trabajo en grupo y que mantengan el interés por hacer bien el trabajo y participar todos juntos.

Se reparten las pistas, enrolladas para que no las puedan ver, una para cada alumno. Así cada personaje, monumento, comida, persona, etc. estará descrito por 4 ó 5 pistas. Cada uno de los alumnos tendrá una pista y sólo una.

Se deja un tiempo para que las lean y después se informa a los alumnos de las reglas del juego:

“Recordad que tenéis que buscar y encontrar a los compañeros que tengan el resto de las pistas. Es muy importante que no dejéis a ningún compañero atrás. Cuando tengáis todas las pistas, escribidlas en un papel junto con el nombre de lo que creéis que es y el nombre de todos los que participan en ese grupo de pistas. Se escribirá en la pizarra los que estén correctos. ¡Ojo, con la ortografía y suerte!”

▪ Ejemplo de Pistas:

↳ **Descripción de un alumno/a de la clase:**

- ⇒ Pista nº 1: Soy (color de pelo: moreno, castaño, rubia, etc) y tengo los ojos (color de los ojos).
- ⇒ Pista nº 2: Estoy en 3º C en el Colegio (nombre del colegio).
- ⇒ Pista nº 3: Me gusta (deporte, actividad creativa, lecturas) y (información adicional sobre la actividad) Ej: Me gusta leer y escribir historias que traten sobre magia.
- ⇒ Pista nº 4: Uno de mis mejores amigos/as de clase se llama (nombre del alumno/a).

Solución: (nombre del alumno descrito).

↳ **Nombre de una provincia andaluza.**

- ⇒ Pista nº 1: Soy una provincia de Andalucía. Mi nombre empieza por G.
- ⇒ Pista nº 2: En mi ciudad está la Alhambra.
- ⇒ Pista nº 3: Soy una provincia que está al lado de Almería.
- ⇒ Pista nº 4: Soy una provincia con nombre de fruta.

Solución: Granada.

↳ **Medio y Entorno natural.**

- ⇒ Pista nº 1: Estoy lleno de agua y paso por Sevilla.
- ⇒ Pista nº 2: Soy un río y mi nombre empieza por G y termina en A.
- ⇒ Pista nº 3: Nazco en Cazorra que está en Jaén.
- ⇒ Pista nº 4: Desemboco en el Océano Atlántico.

Solución: Guadalquivir.

↳ **Gastronomía.**

- ⇒ Pista nº 1: Soy el zumo de la aceituna.
- ⇒ Pista nº 2: Gracias a los olivos de Jaén soy de los mejores del mundo.
- ⇒ Pista nº 3: Mi nombre empieza por A y mi apellido es “de Oliva”.
- ⇒ Pista nº 4: Si me echas sobre el pan consigues el desayuno típico de Andalucía.

Solución: el aceite de oliva.

↳ **Personajes populares.**

- ⇒ Pista nº 1: Soy de color amarillo y salgo en la tele.
- ⇒ Pista nº 2: Mi familia y yo vivimos en Springfield.
- ⇒ Pista nº 3: Mi hermana Lisa es muy lista y mi hermana pequeña no habla todavía.
- ⇒ Pista nº 4: Mi padre es calvo y mi madre tiene el pelo azul.

Solución: Bart Simpson.

→ ***Animales (Conocimiento del Medio).***

- ⇒ Pista nº 1: Vivo en Doñana pero somos muy pocos.
- ⇒ Pista nº 2: Soy un animal que está en peligro de extinción.
- ⇒ Pista nº 3: Soy un mamífero y me parezco al gato.
- ⇒ Pista nº 4: Tengo uñas que escondo y saco cuando quiero.

Solución: el lince.

Variantes.

Esta actividad se puede adaptar para cualquier otro nivel de primaria. Simplemente se cambian las pistas y se amoldan a los contenidos de ese curso en concreto. Además no sólo sirve para repasar cuestiones y contenidos propios de nuestra comunidad autónoma ya que se puede utilizar en otras áreas como la de lengua extranjera. Las pistas serían frases sencillas y comprensibles para cada nivel y tendrían que buscar el resto de las pistas. Los temas sobre los que versar las pistas serían variados y adaptados a los contenidos de la unidad didáctica en donde se emplease esta actividad.

Ana Reyes Grande

GUÍA PRÁCTICA PARA LA RESOLUCIÓN DE PEQUEÑOS CONFLICTOS QUE SE PRESENTAN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Ana Vaquerizo Barroso

Introducción.

La Educación Física puede resultar un medio ideal para la resolución de conflictos entre nuestros alumnos y alumnas. Es lógico pensar, que en un entorno *a priori* distendido, las pequeñas rendijas y enfrentamientos entre iguales pueden evidenciarse de una manera más clara. La práctica de actividad física puede desencadenar debido a componentes como la competición mal canalizada, la euforia hacia la actividad, el deseo de jugar o el inconformismo hacia ciertas normas, situaciones conflictivas en la pista polideportiva.

Es frecuente que los niños y niñas de la Etapa de Educación Primaria lleguen a la escuela con unos estereotipos muy marcados, donde se reproducen modelos adultos de la competición, referidos sobretudo al mundo del deporte de élite-espectáculo, a los que el maestro o maestra de Educación Física tiene que enfrentarse.

Por ello con este artículo se pretende dar orientaciones prácticas para intentar reducir al máximo este tipo de situaciones y poder desarrollar nuestras sesiones bajo un clima de armonía, donde nuestro trabajo nos suponga una satisfacción y no un stress constante, además de la pérdida de tiempo útil para la práctica, como Saénz-López (2002) denomina, que supone tener que dar solución a estos problemas.

Por ello las situaciones-conflicto debemos entenderlas como oportunidades para la mejora y el desarrollo de habilidades sociales entre nuestros alumnos.

Descripción situación I. Las agrupaciones.

La diversidad de agrupaciones que realizamos (varios grupos, parejas, trios...) puede desencadenar inconformidades por parte del alumnado, en su mayoría debidas a cuestiones de diferenciación por sexos, nivel de competencia motriz, mayor o menor afinidad con el compañero o compañera... Por ello dejar a los alumnos la responsabilidad del agrupamiento, puede resultar una tarea que en la mayoría de los casos culmina con la intervención del docente, suponiendo por otra parte un gasto de tiempo. Para este tipo de situaciones proponemos las siguientes estrategias:

- En el **Primer Ciclo** podemos utilizar pintura de cara de colores. Por ejemplo. A la mitad del grupo les dibujamos una marca en la frente en rojo y a la otra mitad en azul. Ya tendríamos dos grupos, que después se pueden mezclar con el otro color para formar parejas, o dentro de los mismos grupos para divisiones más amplias. También, y atendiendo a la transversalidad, podemos dibujar letras y números y configurar así los grupos. Por ejemplo en las letras, por un lado las vocales, y por otro las consonantes. En los números por un lado los pares y por otro los impares. También podemos emplear el juego de la palabra escondida y que los niños formen palabras con las letras que se le designan y de esta manera se agrupen.
- En el **Segundo y Tercer Ciclo** podemos realizar listado semanal de alumnos y alumnas. En esta lista designaremos grupos estables para la semana, tanto de grupo numeroso como de pareja. Puede parecer tedioso, pero es muy sencillo y las combinaciones son múltiples. No debemos olvidar en el uso de esta estrategia, que atender a la Coeducación es un principio fundamental en la práctica.

Descripción situación II. Ganadores vs Perdedores.

El binomio inseparable ganar-perder debe desaparecer en la práctica de la Educación Física Escolar. Una de nuestras tareas es integrar al alumnado en todos los aspectos y favorecer el gusto por la práctica deportiva y los juegos desde temprana edad. Un niño o niña que se sienta perdedor difícilmente se sentirá integrado en la práctica y disfrutará de las sesiones, además percibirá sensaciones negativas que probablemente lo lleven al abandono y frustración dentro del Área. En este sentido debemos ser muy cautelosos y darle un tratamiento no excluyente a los juegos y actividades que proponemos.

José P. Sanchos Ramírez (VV.AA 2005), destaca los elementos positivos del modelo competitivo educativo y recomienda una serie de actuaciones para que la competición pueda transformarse en un elemento educativo. Entre los elementos positivos de la competición destacamos:

1. Diversión. Ayudando a la consecución de los objetivos, en un buen clima de aprendizaje.
2. Cooperación. Para conseguir un objetivo común, premiando a todos los colaboradores en ese proceso.
3. Superación personal.

4. Adaptación al juego limpio. Olvidar el "ganar como sea" valorando el *fair play*.

Algunas de las estrategias que proponemos son:

- Los juegos eliminatorios desaparecen en este enfoque, y si existiesen deben de dar cobertura a los eliminados con actividades paralelas. Proponemos para comenzar suprimir la palabra eliminado de nuestro vocabulario en las sesiones de Educación Física. Por ejemplo si estamos jugando al Balón Prisionero (cuatro equipos- dos zonas de juego), una alternativa para eliminar los roles pasivos de los que van a parar a la línea de fondo, es crear un campo anexo donde vayan pasando los alumnos y alumnas que sean tocados por el balón creando un nuevo espacio de juego.
- En relación a la iniciación deportiva básica o predeporte, debemos poner énfasis a los minipartidos donde no existirá un sistema de tantos tal cual conocemos en el deporte origen, sino un sistema de tareas a realizar por parte de los niños y niñas, recogida de material, búsqueda de información, recogida de noticias, creación de la sección deportiva del periódico escolar, organización de los juegos en el recreo, charla sobre buenos hábitos... Todas estas tareas serán seleccionadas y asignadas por el maestro o maestra y nunca al equipo ganador o perdedor en relación a los tantos sino al que a criterio y acontecimientos haya jugado con más limpieza y respeto al contrario, en caso de equidad se hará el reparto entre toda la clase. Podemos realizar este trabajo con una frecuencia semanal.
- Juegos de implicación cognitiva. Es frecuente que los niños y niñas con facilidad para la actividad física, hagan alarde de sus cualidades motrices y lideren los equipos o grupos donde se encuentren. Pero cuando se trata de demostrar capacidades intelectuales el tema es diferente. Proponer juegos de alta implicación cognitiva puede resultar muy efectivo, además de necesario en el afán por el desarrollo integral del niño o niña. En esta ocasión el ganar o perder subyacente al juego se desprende de otros aspectos diferentes a los puramente físicos. Debemos intentar que todos partan con similar nivel. Un juego muy efectivo es el "Pañuelito" utilizando las tablas de multiplicar.

Descripción situación III. ¿Tiempo Libre?

Aquí hablaremos de ese famoso *Tiempo Libre* que muchos de nuestros alumnos y alumnas exigen al docente especialista en Educación Física. En un engaño bienintencionado al mismo alumnado, es interesante realizar una organización interna de este tiempo y ofrecer al alumno un entorno multijuego, cercano a la concepción del Modelo Comprensivo desarrollado por **Devís y Peiró (1992)**, de obligada rotación y análisis. Es fundamental que recojamos este aspecto en las distintas Programaciones, incluso la grabación en vídeo de la sesión, previa autorización familiar, para que nuestros alumnos, sobretudo los de Segundo y Tercer Ciclo, visualicen sus comportamientos.

El entorno puede organizarse por estaciones donde se realicen distintos juegos, dando prioridad al contenido que estemos trabajando en ese momento.

Abogaremos por Estilos de Enseñanza Indagativos, proponiendo por ejemplo:

- Ambientes de Aprendizaje.
- Juegos al azar. Se introduce en una bolsa el nombre de los juegos que más nos interesan que los alumnos practiquen y estos los escogen al azar.
- Miniligas. Con una frecuencia de 1 sesión / 2 semanas. Un juego que funciona muy bien en el Segundo y Tercer Ciclo es el "Futbeisball". Se sustituye el bate por un chute de fútbol.

Descripción situación IV. El Aseo.

Es uno de nuestros objetivos tanto de Etapa como de Área atender al cuidado al Cuidado Corporal y a la Higiene Personal.

El tiempo destinado al aseo que en cada sesión debemos contemplar, puede convertirse en una desorganización por parte de los alumnos y alumnas sobretudo de los más pequeños si no estamos muy pendientes de ellos.

Por ello proponemos la asignación de encargados semanales del aseo que deben ser los que controlen el tiempo y apresuren a sus compañeros en la tarea de asearse. El maestro y maestra supervisará en todo momento esta parte de la sesión, pero creemos interesante delegar en cierto modo este tipo de funciones para que así los alumnos se organicen de una manera más efectiva con la consiguiente optimización del tiempo destinado al Área de Educación Física.

Por otro lado se atenderá al estado de los aseos cuando los niños y niñas lo utilizan, haciendo especial hincapié al uso del agua y al desperdicio de la misma. También tener en cuenta los posibles accidentes que puede ocasionar un suelo mojado.

Comentarios Finales.

El docente especialista en este Área debe ser consciente de todos los contratiempos que puede encontrarse en el desarrollo de sus sesiones y agudizar la imaginación, probar con las experiencias de otros compañeros y compañeras para poco a poco, y siempre contando con el hecho de la diversas realidades escolares, configurar un entorno de trabajo más eficaz, llevadero, seguro y por supuesto un entorno educativo e integrador donde todos nuestros alumnos y alumnas son importantes, deben sentirse de esta manera y es nuestra obligación que así sea.

Programar más que nunca se convierte en una necesidad, ya que la improvisación va a reducir la calidad de nuestra enseñanza y puede llevarnos a situaciones desagradables.

Debemos educar *en y para* el respeto y la tolerancia hacia los demás, parafraseando a **Juana Manjón Ruiz (VV.AA 2005)** utilizando *diálogos clarificadores, dilemas morales y la empatía hacia el otro*, para formar alumnos y alumnas que más tarde se incorporarán a una sociedad plural y axiológicamente conformada.

El especialista en Educación Física es ante todo **Educador** y sin olvidar esta premisa debe aunar esfuerzos para transformar las sesiones en momentos de actuación efectiva, hacia la paliación de pequeños conflictos, que en la mayoría de las ocasiones pueden desencadenar conflictos más graves y repetidos, llegando al **bullying** o acoso escolar. **Allan L. Beane (2006)** apuesta por "construir la convivencia para prevenir la violencia". Este autor apunta algunos principios fundamentales sobre el acoso escolar y son los siguientes:

- Acosar va más allá de bromear. Por lo que debemos ser rigurosos a la hora de diferenciar las distintas conductas que se presentan en nuestras sesiones. en el peor de los casos.
- Cualquiera puede ser un acosador o acosadora.
- Cualquiera puede ser una víctima.
- El acoso escolar no es un problema nuevo.
- El acoso escolar nos afecta a todos y a todas.
- El acoso es un problema serio
- Bebemos trabajar de forma conjunta para buscar soluciones.

Debemos reforzar con **feedbacks positivos**, motivantes, donde el alumno se crezca y sienta importante, sea cual sea su condición física o intelectual, de raza, cultura o religión, porque ante todo los alumnos y alumnas son **Personas** y eso debemos transmitirlo en nuestras sesiones. Hay que recordar que la Diversidad ha de ser un motivo de suma y no de resta, ha de enriquecernos como colectivo y no empobrecernos. Debemos siempre afianzar lo que tenemos, mejorar las potencialidades e intentar disminuir las dificultades.

Es nuestra obligación implicar al alumnado en su aprendizaje y "hacer ver" la situación a tratar para actuar desde la conciencia. Solo desde el conocimiento de la realidad se puede actuar sobre ella.

"Dame alas y volaré,
dame pies y echaré a andar, dame el saber y actuaré..."

Referencias bibliográficas.

- Allan L. Beane. (2006) *Bullying. Aulas libres de acoso*. Graó. Barcelona.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992) *Nuevas perspectivas Curriculares en la Educación Física: La salud y los juegos modificados*. Inde. Barcelona.
- Sáenz-López, P. (2002) *La educación Física y su Didáctica. Manual para el profesor*. 2ª Ed. Wanceulen. Sevilla.
- VV.AA (2005). *Escuela de Padres y Madres. Ante una nueva proyección de la Escuelas Deportivas Municipales*. IMD. Sevilla.

Ana Vaquerizo Barroso

INTERNET: UN RECURSO DIDÁCTICO MÁS EN EL AULA

Ángel Salado Montes

Introducción:

La tarea docente exige un considerable esfuerzo a los profesionales de la enseñanza, al implicar una interacción constante con personas en formación. Si el profesorado no dispone de estrategias adecuadas, acordes con la nueva realidad social en la que estamos inmersos, corre el riesgo de provocar desinterés en sus alumnos.

Expresiones relacionadas con el uso de Internet que, hasta hace muy poco, tenían significado para un reducido grupo de personas se han convertido en algo totalmente cotidiano. La posibilidad de obtener información, comunicarse, localizar recursos, realizar gestiones con unos cuantos "clic" de ratón ha cambiado radicalmente nuestro mundo, aportando una nueva dimensión con multitud de facetas. La posibilidad de conseguir una democratización del acceso a la información y un mundo más igualitario convive con el peligro del aumento de la "brecha digital" entre pobres y ricos, entre jóvenes y viejos o entre habitantes de zonas urbanas y rurales.

La tarea educativa no puede permanecer impasible ante la irrupción de este fenómeno que ya forma parte de nuestro panorama social y cultural. Una irrupción que nos afecta directamente como profesionales de la docencia alterando nuestra situación y modificando los roles en un mundo con un acceso casi instantáneo a la información.

Uno de los primeros pasos que debe dar cualquier docente para integrar este nuevo recurso a su quehacer diario es conocer sus posibilidades y las técnicas básicas para sacarle provecho. La utilización personal de Internet puede ser enriquecedora y repercutir de forma indirecta en el trabajo en el aula, pero es importante abordar una metodología que permita aplicar estos recursos en el trabajo de aula de una forma sistematizada y ordenada.

Objetivos:

Con la utilización de Internet en el aula con nuestros alumnos podemos alcanzar una serie de objetivos, como son:

- Proporcionar conocimientos básicos de tipo conceptual sobre Internet: los principales aspectos teóricos relacionados con su concepto, sus servicios, su historia, su funcionamiento, etc.
- Dar a conocer las posibles aplicaciones y utilidades de Internet en la vida diaria, especialmente como apoyo al proceso de aprendizaje: acceder a información actualizada; buscar información diversa; comunicarse de forma simultánea y diferida; transferir documentos multimedia...
- Favorecer un aprendizaje procedimental para la utilización de las diversas herramientas y servicios de Internet (navegador, buscador, correo, chat, foros), mediante la adquisición de destrezas elementales en el uso de programas que permitan acceder a los servicios de esta tecnología.
- Favorecer actitudes críticas y cautelosas en la red.
- Concienciar de la importancia de mantener una buena conducta en la red.
- Promover la reflexión sobre los cambios que las TIC han introducido en nuestra sociedad.

La información:

Vivimos, o al menos eso parece, en lo que se ha dado en llamar la "sociedad de la información", "sociedad del conocimiento" o "sociedad tecnológica".

Todos los datos están prácticamente al alcance de la mano y, en este sentido, Internet ha contribuido a diversificar las fuentes. Se supone que esta diversidad ayudará a construir una visión más amplia y crítica del mundo en que vivimos.

No podemos pasar por alto lo que ocurre cuando hacemos que nuestros alumnos accedan a la multitud de recursos: textos, gráficos, imágenes fijas, imágenes animadas, sonidos, mapas, o cualquier otro, que puedan encontrar en Internet.

Se encuentran con una ingente cantidad de información, que tienen que procesar, almacenar, discriminar...

Si la fuente de información no está estructurada y es muy abundante, lo más probable es que consigamos un montón de piezas inconexas. Parece claro que no se ha avanzado demasiado en la construcción de aprendizajes.

Disponemos de las piezas, de muchas piezas; posiblemente sobren muchas porque no pertenezcan a este puzzle, que están repetidas o desfasadas. Da la sensación de que hemos empleado todo el tiempo en adquirir la información y lo único que se ha conseguido es amontonar.

Esta situación tiene que impulsarnos a adoptar, como docentes, un nuevo trabajo con nuestros alumnos: enseñarles a seleccionar la información y a extraer su significado.

Es, al fin y al cabo, la tarea básica como docentes: servir de mediadores para conseguir que las piezas de información encajen entre ellas y creen contextos con significado, capaces a su vez de enlazarse con otros fragmentos para crear una estructura personal de conocimiento en nuestros alumnos.

A estas alturas nadie va a descubrir que este proceso de transformación de la mera información en conocimiento se consigue de forma mucho más productiva cuando se aplican metodologías correctas. No nos sirve de nada lanzarnos a recoger piezas de información sin discriminar.

Conclusión:

Internet se nos presenta como un recurso didáctico con infinidad de posibilidades, pero al utilizarlo con nuestros alumnos no debemos hacerlo de una forma abierta.

Podemos conseguir los objetivos marcados en nuestra asignatura, si comenzamos a usar Internet en el aula de una forma guiada o incluso cerrada, dejando, poco a poco, a nuestros alumnos más independencia. Con esto aumentamos su capacidad crítica ante la información que obtienen, a la vez que les enseñamos a determinar los parámetros de búsqueda necesarios para encontrar en la red la información justa y necesaria, o en definitiva "las piezas exactas del puzzle".

Bibliografía y referencias web:

- www.mec.es
- www.formacion.cnice.mec.es
- www.cepcordoba.org
- Materiales del curso: Internet aula abierta.

Ángel Salado Montes

CÓMO PREVENIR EL ACOSO ESCOLAR DESDE EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Ángela Fernández Muñoz

Como docente integrante de un Centro educativo, y, por ende, de una, a mi entender, microsociedad, con su propia problemática; he podido observar que en el desarrollo de los llamados *tiempos muertos* de la actividad lectiva diaria de nuestros alumnos/as (entradas, salidas y sobre todo, recreos), se producen, a nivel comportamental, una serie de fenómenos de variado origen que se exteriorizan en el alumnado, en la gran mayoría de los casos, en forma de juegos, actitudes o **conductas** de carácter **agresivo** y **discriminatorias**.

Estos fenómenos de variado origen, que desembocan siempre o, casi siempre, en actitudes de carácter agresivo, tienen un móvil de ejecución que es, a la vez su causa: la clara y palpable violencia a la que nuestro alumnado está sometido en su entorno habitual; de tal forma que esa violencia cotidiana con la que estos niños y niñas prácticamente conviven (películas, medios de comunicación, relaciones interpersonales...) llega a formar parte de su propia vida como una forma más de relacionarse y de la cuál terminan, o empiezan, haciendo uso habitual en la vida y medio escolar.

La manifestación de este tipo de actitudes y conductas pone, sin lugar a dudas, a los alumnos y alumnas ante un indudable riesgo de accidentes de todo tipo; además de no contribuir, en ningún caso a crear en el entorno escolar el necesario clima de convivencia y cordialidad, básico para inculcar ciertos **valores** de carácter social y democrático que, como docentes, queremos transmitir.

Todas estas actitudes desembocan en un concepto que parece ahora estar de moda en los centros escolares por los innumerables casos de persecución y agresiones que se están detectando: el **bullying** o **acoso escolar**. Es un término inglés utilizado para denominar la intimidación entre iguales (*Fernández García, 1996*). Hace referencia a conductas que tiene que ver con la *intimidación, aislamiento, amenaza, insulto*, etc. sobre una o varias víctimas. Un alumno/a es agredido o se convierte en víctima cuando esta expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno/a o varios de ellos.

LAS CARACTERÍSTICAS DEL BULLYING.

- Debe existir una víctima (indefensa) atacada.
- Debe existir una desigualdad de poder.
- La acción agresividad tiene que ser repetida.

El objetivo de la intimidación suele ser un solo alumno/a aunque también pueden ser varios, pero este caso se da con menos frecuencia. La intimidación se puede ejercer en solitario o en grupo, pero se intimida a sujetos concretos, nunca se intimida al grupo.

TIPOS DE BULLYING.

Los principales tipos de maltrato que podemos considerar:

- **Físico:** empujones, patadas, puñetazos, etc.
- **Verbal:** suele ser la forma más habitual de agresión. Se expresan insultos y motes principalmente. También son frecuentes los menosprecios en público, dejando constancia de un defecto físico de la persona.
- **Psicológico:** acciones encaminadas a bajar la autoestima del individuo y fomentar su sensación de inseguridad y temor.
- **Social:** pretende aislar al individuo respecto al grupo.

DESCRIPCIÓN DE LOS SUJETOS.

- AGRESOR/A.
 - ↳ **Personalidad:** impulsivo, agresivo y deficientes habilidades para comunicar sus deseos.
 - ↳ **Aspectos físicos:** gran fortaleza física.
 - ↳ **Ámbito social:** chicos/as ubicados en grupos en los que son los mayores (repetir curso), por lo que su integración es menor. Suelen carecer de lazos familiares y están poco interesados por el colegio.
 - ↳ **Tipología:** existen dos perfiles.
 - ⇒ *Activo/a*, que arremete personalmente.
 - ⇒ *Social-indirecto*, induce a sus seguidores a los actos de violencia.
- VÍCTIMA.
 - ↳ **Personalidad:** débiles, inseguras, sensibles, timidas y con bajos niveles de autoestima.
 - ↳ **Aspectos físicos:** menos fuerte físicamente, no suelen ser agresivos.

- **Ámbito familiar:** las víctimas pasan más tiempo en sus casas, excesiva protección familiar genera niños/as dependientes y apegados al hogar.
- **Tipología:** existen dos perfiles.
 - *Activa o provocativa.*
 - *Víctima pasiva* (la más común)

ESPECTADORES/AS.

Hay autores que señalan la falta de apoyo de los compañeros/as hacia las víctimas como resultado de la influencia de los agresores/as.

Según *Ortega, R. (1998)* tanto los adultos como los jóvenes se comportan de forma agresiva después de observar un acto de agresión. En el caso del maltrato entre iguales se produce contagio social que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación de los actos intimidatorios por parte del resto de compañeros/as que conocen el problema, aunque no hayan sido protagonistas inicialmente.

CONSECUENCIAS DEL BULLYING.

- a) **Para la víctima:** es quien puede tener consecuencias más nefastas ya que puede desembocar en fracaso y dificultades escolares, niveles altos de ansiedad, insatisfacción, fobia al colegio, y en definitiva, conformación de una personalidad insegura e insana para el correcto desarrollo integral de la persona.
- b) **Para el agresor/a:** considera los actos violentos y agresivos como algo bueno y deseable, constituyendo un método para tener un estatus en el grupo, una forma de reconocimiento social por parte de los demás. Si ellos aprenden esa forma de establecer vínculos sociales, generalizarán esas actuaciones en otros grupos en los que se integren, donde serán igualmente molestos.
- c) **Para los espectadores/as:** los espectadores/as no permanecen ilesos, ya que les supone un aprendizaje sobre cómo comportarse ante situaciones injustas y un refuerzo para posturas individuales y egoístas, y lo que es más peligroso, un escaparate para valorar como importante y respetable la conducta agresiva.

Toda conducta de un maestro/a incidirá en el desarrollo psicológico del receptor y por consiguiente influirá en su formación integral, y en su desarrollo personal. Por ello planteo como maestra de *Educación Física* una **propuesta de intervención**, desde mi área, para paliar diferentes conductas y actitudes agresivas:

- Garantizar la participación de todos los alumnos/as.
- Asegurar la integración de todos.
- Priorizar el ámbito actitudinal.
- Evitar diferenciar entre hábiles y menos hábiles.
- Fomentar la colaboración y solidaridad.
- Plantear propuestas cooperativas.
- En expresión corporal, vivenciar diferentes situaciones.
- Evitar situaciones competitivas.
- Utilizar refuerzos positivos.
- Evitar juegos discriminatorios y eliminatorios.

En definitiva, el fenómeno bullying es algo común en nuestras escuelas y que no diferencia etnias, zonas urbanas o rurales, escuelas privadas o públicas, chicos o chicas, etc. Es responsabilidad de toda la Comunidad Educativa y de las Administraciones Públicas abordar este problema y dotar de recursos económicos, formativos y personales a los centros educativos. Desde la escuela, debemos enseñar a los alumnos/as tanto sus derechos como sus deberes, los cuáles están regulados por el **Decreto 85/1999**, de 9 de Abril.

El acoso infantil ha existido siempre, parece que forma parte del desarrollo humano. Pero no por ello es aceptable. Es un comportamiento que no se puede tolerar y que si se deja pasar puede tener consecuencias nefastas.

BIBLIOGRAFÍA.

- Junta de Andalucía, (1999). Decreto 85/1999, de 6 de Abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios.
- Fernández García, I. (1996). Manifestaciones de la violencia en la escuela: el clima escolar. En *Educadores*, revista de renovación pedagógica, 180, 35-54.
- Ortega, R. (1998). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Ángela Fernández Muñoz

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN

María Ángeles García Cinta

La educación es un proceso mediante el cual se lleva a cabo la transmisión de conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar, además de la inculcación cultural, moral y conductual.

Así mismo, a través de ella se produce el proceso de socialización formal de los individuos de una sociedad, por el que los individuos pertenecientes a una cultura aprenden e interiorizan un repertorio de normas, valores y formas de percibir la realidad, que los dotan de las capacidades necesarias para poder interactuar con todo lo que les rodea. Para que éste proceso de socialización resulte eficaz se inicia a edades tempranas.

La educación es un proceso evolutivo y constante que va modificando la conducta del individuo a través de conocimientos y experiencias que se adquieren de diversas formas y medios, pudiendo adquirirse de manera formal e informal, consciente e inconscientemente.

Por todo lo mencionado anteriormente, podemos llegar a la conclusión de la responsabilidad que exige la educación de las nuevas generaciones, puesto que dependiendo de la educación que reciban se convertirán o no, en miembros autónomos y responsables dentro de la sociedad.

La educación es pues una responsabilidad compartida en la que intervienen la persona, la familia, la escuela y la sociedad.

La familia es la influencia más fuerte en la educación, el niño aprende a través del ejemplo y son los padres los responsables de la transmisión de aptitudes, principios y valores.

Es en la edad temprana cuando se produce la socialización primaria, aquella en la que el infante adquiere las primeras capacidades intelectuales y sociales, y que juega el papel más crucial en la constitución de su identidad.

La escuela es la institución que proporciona la instrucción en las distintas áreas del saber humano, pues se encarga de enseñar los derechos y valores que permitirán a los niños y jóvenes el desenvolverse en la sociedad.

La escuela proporciona la socialización secundaria al proporcionar competencias más específicas relacionadas con las distintas áreas del conocimiento.

La función del docente es también muy importante, es tarea suya la innovación positiva en el ámbito educativo, de manera que busque nuevas y mejores alternativas que apoyen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los cambios que se están produciendo en la actualidad tales como la globalización de la economía, los avances tecnológicos y cambios en el ámbito educativo mundial, hacen necesaria la estimulación de manera más eficaz de los procesos de construcción del pensamiento en el estudiante, mediante la integración de saberes, habilidades, actitudes, responsabilidades y reflexión sobre el aprendizaje.

El objetivo último de la educación debe ser el desarrollo de todas las capacidades humanas teniendo siempre en cuenta la personalidad y capacidades individuales de los alumnos, puesto que todos poseemos unas características emocionales, pensamiento y de conducta que son únicas. La estructura de la personalidad se forma a partir de la socialización y la individualización.

Como diría Allan Bloom la educación consiste en el paso de la oscuridad a la luz.

María Ángeles García Cinta

DEFENSA DE LA PROGRAMACIÓN

Antonio Armenteros Lebaniegos

Para la defensa de nuestra programación, hemos de hacer alusión a la base o fundamento legal de la misma, pero no sin dejar de hacer mención primeramente a la definición de ¿QUÉ ENTENDEMOS POR PROGRAMAR?

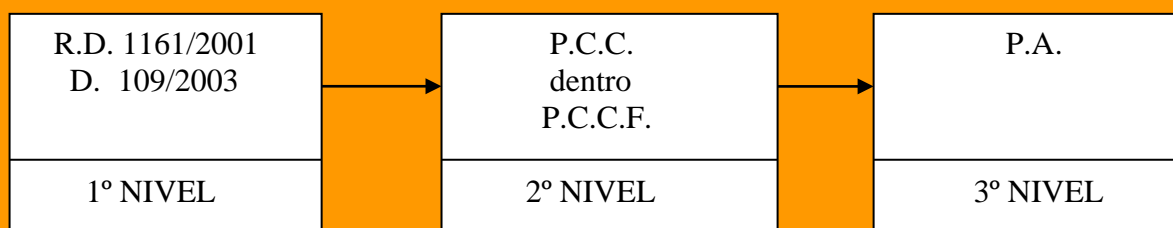
Nuestra programación tiene como base y fundamento el Decreto 200/97, donde se alude a los elementos curriculares de la programación, elementos que se interrelacionan entre sí, influyendo cada uno en los demás, formando al mismo tiempo un todo coherente.

Podríamos decir que PROGRAMAR es dar RESPUESTA a cuestiones como:

- ¿QUÉ ENSEÑAR?
- ¿CÓMO ENSEÑAR?
- ¿CUÁNDO ENSEÑAR?
- ¿PARA QUÉ ENSEÑAR?
- ¿PARA QUIÉN ENSEÑAR?
- ¿QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO ENSEÑAR?

Esta PROGRAMACIÓN pretende organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del módulo de Formación y Orientación Laboral en el Ciclo Formativo de PREVENCIÓN DE RIESGOS PROFESIONALES.

La nueva Formación Profesional tiene su fundamento en la L.O.G.S.E., la cual acometió una profunda reforma de la misma. Con esta reforma lo que se ha pretendido es hacer de la Formación Profesional un itinerario atractivo y práctico, a diferencia del anterior que era excesivamente academicista, vinculado al mundo laboral y donde hubiera una fuerte vinculación de los diferentes agentes sociales. Esta Formación Profesional, regulada por la L.O.G.S.E. en el Capítulo IV del Título I, ha sido desarrollada por el R.D. 676/93, de 7 Mayo, por el que se establecen las directrices generales sobre los Títulos y las correspondientes Enseñanza Mínimas de Formación. A este R.D. lo complementa otro R.D. 777/98, de 30 Abril, por el que se ordenan ciertos aspectos de la F.P. Específica. Con base y fundamento en el R.D. 676/93, de 7 de Mayo, se van dictando los Reales Decretos reguladores de cada uno de los títulos. En nuestro título es el R.D. 1161/2001, de 26 de Octubre, por el que se regula el título de Técnico Superior en PREVENCIÓN DE RIESGOS PROFESIONALES a nivel nacional, siendo recogido y adecuado a nuestra Comunidad Autónoma a través del Decreto 109/2003, de 22 de Abril. Son precisamente estos dos últimos, el Real decreto y el Decreto, el primer nivel de concreción curricular.



El módulo de Formación y Orientación Laboral es un módulo socioeconómico, diferente al resto de módulos profesionales asociados a la competencia profesional, los cuales pretenden proporcionar una formación y conocimientos relativos al perfil profesional. Sin embargo, el módulo de F.O.L. lo que pretende es dotar al alumno/a de conocimientos, destrezas y habilidades para facilitar su inserción profesional. Este módulo tiene asignadas 64 horas, a lo largo de las cuales tenemos que impartir cinco bloques de contenidos al estar en un Ciclo Formativo de Grado Superior. En este aspecto, tenemos que hacer una breve reflexión y es que debido a la brevedad de horas que tiene asignado dicho módulo, nos vemos obligados a no poder profundizar en los contenidos en la medida en que se debiera, si queremos lograr que el alumno/a pueda tener una visión de conjunto de todos los bloques que lo constituyen. Para entender esta reflexión solo indicar que el Ciclo Formativo tiene una duración de 2000 horas, distribuidas en dos cursos académicos y dentro de esta duración el módulo de F.O.L. no constituyen ni tan siquiera el 5% del total.

Esta programación, al igual que cualquier otra, es un instrumento que nos va a servir para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y dar una respuesta educativa, pero no podemos dar una respuesta educativa sin hacer un análisis del contexto y el entorno sociolaboral en el que se encuentra inmerso el Centro Educativo, ya que los Centros no están suspendidos en el vacío, sino que se asientan en una realidad que hemos de tener en cuenta, y dentro de éste el grupo de alumnos/as.

El Centro cuenta aproximadamente con 900 alumnos/as y dentro de éste encontramos:

- E.S.O.
- Bachillerato.
- Ciclos Formativos: Dentro de la Familia Profesional de Mantenimiento y Servicio a la Producción, tenemos el Ciclo Formativo de Grado Superior de PREVENCIÓN DE RIESGOS PROFESIONALES, donde nos encontramos con el siguiente perfil:
 1. Alumnos/as de 18 a 2 años aproximadamente.
 2. El 60% procede del Bachillerato Tecnológico del propio Centro.
 3. El 10% procede de otros Centros.
 4. El 30% procede de pruebas de acceso a los Ciclos Formativos.

OBJETIVOS: Responden a la pregunta ¿PARA QUÉ ENSEÑAR?

Los objetivos tienen un alto grado de abstracción, que se habrá de ir concretando a medida que vayamos programando los bloques de contenidos y unidades didácticas.

Dentro de los objetivos, hemos de aludir a dos tipos:

- De un lado, los OBJETIVOS GENERALES DEL TÍTULO, que aparecen recogidos en el art. 3 del Decreto 109/2003.
- Por otro lado, los OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL MÓDULO DE F.O.L., que vienen expresados en términos de Capacidades Terminales y quedan recogidos en el Anexo I del citado Decreto antes mencionado. Entre ellos podemos mencionar:
 1. Conocer la relación laboral, sus derechos y obligaciones, así como las modalidades de contratación.
 2. Conocer el sistema de la Seguridad Social.
 3. Saber orientarse en el mercado de trabajo, identificando sus capacidades, intereses y el itinerario profesional más idóneo.
 4. Determinar las actuaciones preventivas y/o de protección minimizando los factores de riesgo y las consecuencias para la salud y el medio ambiente que producen.
 5. Aplicar las medidas sanitarias básicas inmediatas en el lugar del accidente en situaciones simuladas.
 6. Conocer la realidad socioeconómica, interpretar sus datos e identificar las diferentes variables implicadas en la misma.

En definitiva, los OBJETIVOS nos van a servir de guía para el proceso de enseñanza-aprendizaje, si bien no podemos olvidar que nos encontramos en el Ciclo Formativo de PREVENCIÓN DE RIESGOS PROFESIONALES, y ello va a condicionar algunos aspectos de la programación, sobre todo en lo referente al desarrollo del bloque de contenidos de SALUD LABORAL, donde nosotros como docentes daremos breves pinceladas en ciertos contenidos, ya que los mismos son desarrollados con mayor profundidad en otros módulos. Un ejemplo de ello lo constituye el módulo de GESTIÓN DE LA PREVENCIÓN, módulo de diez horas semanales e impartido por el profesor de F.O.L.

Por ello, en este Ciclo Formativo la interdisciplinariedad de los contenidos juega un papel protagonista, ya que dada la extensión de los mismos, se hace necesario aprovechar la explicación y desarrollo de los mismos para con el resto de los módulos.

CONTENIDOS: Responden a la pregunta ¿QUÉ ENSEÑAR PARA ALCANZAR LOS OBJETIVOS?

La L.O.G.S.E. divide los contenidos en tres tipos, si bien no se pueden trabajar como compartimentos estancos, sino de forma integrada y al mismo tiempo. Estos contenidos son:

- **CONCEPTUALES: EL SABER.**
La finalidad de los mismos es que el alumno/a aprenda ciertos datos, hechos, reglas...
Ejemplo: El concepto de salario.
- **PROCEDIMENTALES: EL SABER HACER.**
La finalidad de los mismos es que el alumno/a aprenda determinadas técnicas, métodos, procedimientos, desarrolle ciertas habilidades y destrezas...
Algunos autores los definen como APRENDER A PENSAR.
Ejemplo: Cumplimentación de una nómina.
- **ACTITUDINALES: EL VALORAR O APRENDER A SER O ESTAR.**
La finalidad de los mismos es que el alumno/a desarrolle determinadas actitudes, hábitos...
Algunos autores los definen como APRENDER A ACTUAR.
Ejemplo: Toma de conciencia de la igualdad retributiva.

Estos contenidos están organizados en cinco bloques de contenidos, dando lugar a 17 unidades didácticas:

1. LEGISLACIÓN Y RELACIONES LABORALES: 6 U.D.
2. SALUD LABORAL: 3 U.D.
3. ORIENTACIÓN E INSERCIÓN SOCIOLABORAL: 3 U.D.
4. PRINCIPIOS DE ECONOMÍA: 2 U.D.
5. ECONOMÍA Y ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS: 2 U.D.

En este punto, hemos de indicar que una vez visto los tres tipos de contenidos y los bloques en los que se organizan, hemos de precisar que en todos los bloques no van a tener el mismo protagonismo dichos contenidos, ya que en función del bloque ante el que nos encontremos, la importancia del contenido va a ser diferente, aunque globalmente hemos tenido en cuenta y trabajado el equilibrio de los tres tipos en el conjunto de la programación. Un ejemplo de ello en el bloque de LEGISLACIÓN Y RELACIONES LABORALES podría ser que el alumno/a tiene que saber distinguir lo que es una percepción salarial de aquella que no lo es para posteriormente saber elaborar una nómina. Sin embargo, en el bloque de ORIENTACIÓN E INSERCIÓN SOCIOLABORAL insistiremos sobre todo en que el alumno/a sepa afrontar una entrevista, es decir, trabajaremos los contenidos procedimentales y actitudinales.

METODOLOGÍA: Responden a la pregunta ¿CÓMO ENSEÑAR PARA ASIMILAR LOS CONTENIDOS Y ALCANZAR LOS OBJETIVOS?

Cuando hablamos de METODOLOGÍA, nos referimos a la forma de seleccionar, organizar y secuenciar las actividades, los tiempos, los espacios, los contenidos...y todo ello en función de los objetivos, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje que llevamos a cabo en el aula ha de tener un ORDEN PRECISO en el que se van a trabajar todos los contenidos de forma simultánea, pero no arbitraria. Por ello, la metodología que seguimos en nuestra programación es ante todo FLEXIBLE y en ella hemos tenido en cuenta una serie de PRINCIPIOS:

- Favoreceremos la adquisición de APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS y para ello, partiremos de los conocimientos previos de los alumnos/as, haciéndoles ver sus posibles errores y lagunas.
- GRADUAREMOS LA DIFICULTAD DE LAS TAREAS de forma cuidadosa e iremos de la fácil a lo difícil, de lo próximo a lo distante, de la simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto.
- Propiciaremos el DIÁLOGO EN CLASE A TRAVÉS DE DEBATES, sobre todo relacionados con temas de rabiosa actualidad, intentando que todo participen de forma activa.
- Fomentaremos APRENDIZAJES FUNCIONALES, que tengan una clara aplicación práctica.
- Propiciaremos un APRENDIZAJE INTERACTIVO, sobre todo a través de actividades que fomenten el trabajo participativo y cooperativo.
- Por último, un papel clave en esta metodología ocupan las NUEVAS TECNOLOGÍAS, como recurso a tener en cuenta en la construcción del aprendizaje y como forma de despertar la motivación y el interés.

Otro aspecto a tratar dentro de la metodología son las actividades, las cuales van a ser desarrolladas conforme a un orden lógico en aras de seguir una secuencia lógica del aprendizaje a la hora de presentar los contenidos. Entre estas actividades destacamos:

1. Actividades de INTRODUCCIÓN-MOTIVACIÓN.
2. Actividades de INICIO.
3. Actividades de DESARROLLO.
4. Actividades de CONSOLIDACIÓN.
5. Actividades de AMPLIACIÓN.
6. Actividades de RECUPERACIÓN.

OBSERVACIONES: Estas actividades van a ser completadas con unas actividades complementarias y extraescolares, que se indican en la programación con el fin de ampliar sus conocimientos teóricos.

Por último, no podemos finalizar este apartado sin hacer una pequeña reflexión sobre la metodología seguida en esta programación, la cual no está dissociada del mundo laboral, ya que si nos acercamos al mismo, el sujeto va a formar parte de una empresa en la que trabajará con personas, formando grupos y/o equipos de trabajo y en la que tendrá que participar activamente.

LA EVALUACIÓN.

Para el análisis de este elemento curricular tenemos que partir de tres preguntas:

1. ¿QUÉ EVALUAR?
En relación a esta pregunta, tenemos que indicar qué vamos a evaluar los aprendizajes, nuestra propia práctica docente y la presente programación.

En cuanto a los aprendizajes, evaluaremos el desarrollo de las capacidades terminales alcanzadas por los alumnos/as; y en este punto, hemos de indicar que son los CRITERIOS DE EVALUACIÓN el referente para determinar el NIVEL ACEPTABLE de los logros, criterios de evaluación que vienen recogidos y precisados en la programación en el apartado referido a la evaluación y que se encuentran agrupados por bloques de contenidos.

Sin embargo, debemos precisar que no solo vamos a evaluar los logros alcanzados por el alumnado, sino que también tenemos que evaluar el proceso de enseñanza, ya que la evaluación es un instrumento que no solo debe proporcionar información al alumno/a como sujeto activo involucrado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también a nosotros como docentes con el fin de introducir los mecanismos correctores necesarios en caso de que los resultados no se estuvieran alcanzando.

2. ¿CÓMO EVALUAR?

En relación a la segunda pregunta, nos estamos refiriendo a los PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN, que vamos a utilizar para obtener la información acerca de todos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La elección del INSTRUMENTO va a depender del aspecto a evaluar, de la información que sea necesario obtener, del bloque de contenido ante el que nos encontremos, del tipo de contenido y del momento en que se lleve a cabo.

Ejemplo: Si estamos ante un contenido conceptual, utilizaremos INSTRUMENTOS MÁS OBJETIVOS. Sin embargo, si estamos ante un contenido procedimental y/o actitudinal, utilizaremos TÉCNICAS MÁS CUALITATIVAS como la OBSERVACIÓN.

3. ¿CUÁNDO EVALUAR?

Por último, con esta pregunta nos estamos refiriendo al MOMENTO DE LA EVALUACIÓN. Sabemos que la evaluación no puede quedar reducida a un momento final, ya que esto llevará al alumno/a a adoptar un sistema memorístico y no comprensivo de los contenidos, intentando dar una solución a lo urgente (aprobar) y no a lo importante (la asimilación de los contenidos).

Por tanto, la evaluación la llevamos a cabo en TRES MOMENTOS:

- EVALUACIÓN INICIAL: Con el fin de determinar el nivel de partida y ajustar nuestra programación a dicho punto de partida.
- EVALUACIÓN FORMATIVA O PROCESUAL: Nos proporciona información acerca de cómo se van alcanzando los objetivos, si existe algún tipo de dificultad u obstáculos que dificulta el proceso de enseñanza aprendizaje.
- EVALUACIÓN FINAL O SUMATIVA: Nos va a proporcionar información acerca de los resultados alcanzados.

En definitiva, y como aclaración a este elemento curricular indicar que se trata de un instrumento clave para la RETROALIMENTACIÓN DE TODOS Y CADA UNO DE LOS ELEMENTOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

LOS ALUMNOS/AS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS.

Finalmente, no queremos terminar la defensa de nuestra programación sin hacer una especial mención a un aspecto fundamental en la misma y es cómo organizaremos la respuesta educativa desde dicha programación a los alumnos/as con necesidades educativas específicas que nos podamos encontrar en el aula. La respuesta tomará como referente el documento de adaptación curricular individualizada que con la ayuda y el asesoramiento del Departamento de Orientación, integraremos de manera natural en cada uno de los elementos que constituyen dicha programación con el fin de conseguir el desarrollo máximo de las capacidades de este alumnado. A modo de aclaración y en relación con este tipo de necesidades, hemos de indicar que la mayoría del alumnado con necesidades educativas específicas que llegará a este nivel educativo y que nos encontraremos en nuestras aulas tendrá una adaptación de acceso (discapacidades físicas y/o sensoriales-ciegos y sordos-), lo cual indica una especial organización del aula en cuanto a tiempos, espacios, materiales específicos, etc...

Antonio Armenteros Lebaniegos

CLAVES PARA REALIZAR UN EXAMEN 10: CRITERIOS DE CORRECCIÓN DEL EXAMEN DE OPOSICIÓN

Antonio Jesús Lagares Lagares

Este escrito responde a la necesidad ingente que tienen un número mayoritario de opositores de colmar grandes lagunas de desconocimiento de los criterios por los que los tribunales se rigen para la corrección de sus exámenes. Y es que, la información vertida en este artículo se convierte en primordial puesto que es una usual imprudencia no exponer de forma pública los criterios con que van ser examinados con lo que se incide y fomenta la ignorancia y desorientación de los opositores a la hora de enfrentarse al examen. Ilusoriamente los neófitos enfatizan en la idea de que un buen examen no es más que contenido expuesto de manera hábil y original, y no les falta razón, pero sí adolecen carencias de cómo exponer por escrito o de forma oral (según la prueba) sus conocimientos.

Pues bien, desde esta perspectiva se define el objetivo de este artículo: un esfuerzo destinado a la puesta por escrito, ordenada y sistematizada de los diferentes criterios que manejan los tribunales a la hora de corregir los exámenes de los opositores que, o bien no pueden ni saben de dónde obtenerla, o bien no se la facilitan, o aparece dispersa y fragmentada por la diferente y variada bibliografía al uso, o simplemente la tienen de forma oral con lo que huelga al cabo del tiempo.

Todos conocemos que la prueba escrita y práctica pretende demostrar, por parte del opositor, y comprobar, por parte del tribunal, la formación específica adecuada y el dominio de técnicas de trabajo propias de la especialidad por la que se opta; y la oral que persigue conocer la aptitud pedagógica del aspirante y su dominio de las técnicas necesarias para ejercer la labor docente; qué se ha de decir, cómo se ha de estructurar nuestro tema o simplemente que debemos cuidar la caligrafía, pero **poco sabemos de cómo y en base a qué nos van a evaluar.**

Es evidente que nuestra ejecución como opositores debe ajustarse lo más posible a los criterios de corrección del tribunal, por ello, cuanto más reflexionemos sobre los mismos, más información tendremos sobre aquello que debemos realizar en la prueba. A continuación detallo pautas utilizadas por los tribunales para objetivizar la corrección de los exámenes:

1. **Valoración de la parte teórica.** Está frecuentemente extendida la creencia de que los tribunales sólo evalúan y centran su atención correctora en el contenido del tema elegido. No obstante, aunque en la valoración global de esta parte ese es el aspecto primordial, existen otros muchos elementos que debemos tener en cuenta para obtener una calificación 10. Estos son:
 - a) **Respecto a los contenidos del tema.** Los contenidos han de ser adecuados al tema y han de tener una profundidad suficiente, es importante realizar un índice de apartados y subapartados, argumentar y apoyarse en citas de autores o referencias bibliográficas, y se deben hacer referencias al contenido escolar; se valorará, así mismo, la originalidad y creatividad.
 - b) **Respecto a la introducción y conclusión.** Se debe hacer una introducción que permita interpretar el sentido del tema y que recoja el contenido que vamos a tratar. Y también se ha de realizar una conclusión, no muy extensa, acorde al planteamiento expuesto donde quepan valoraciones personales o citas de autores relevantes.
 - c) **Respecto a la expresión.** Se valora mucho la fluidez de lo escrito, la claridad y contundencia de las afirmaciones, el uso de conceptos técnicos de la disciplina de la que nos examinemos.
 - d) **Respecto a la presentación.** No podemos olvidar que los miembros del tribunal manejan cientos de exámenes con una extensión considerable, por ello, es de agradecer de forma positiva en la nota la limpieza y claridad, la utilización de márgenes y apartados bien enumerados, la ausencia de engorrosos tachones, etc.
 - e) **Respecto a las penalizaciones.** No sólo se tendrán en consideración los aspectos positivos del tema que irán engrosando la nota global, también se valoran aspectos negativos tales como faltas ortográficas (tan frecuentes y extendidas), errores en la legislación (preferible no mencionarla sino estamos seguros), etc.
 - f) **Otros.** Es sumamente interesante recoger al final del examen un apartado escueto, pero necesario, dedicado a aplicaciones didácticas del tema que demuestre nuestro conocimiento teórico del mismo como su aplicación a un determinado nivel académico y sus posibles repercusiones en la etapa y sistema educativo, su referencia en la legislación, la forma de trabajarlo, etc. Todo ello, denotará al tribunal la idea de que dominamos la legislación o sabemos trabajar de forma adecuada un tema en función de los niveles educativo.
2. **Criterios de valoración de la prueba oral.** Podemos afirmar que las pautas para objetivizar la calificación tendrán en cuenta dos grandes cuestiones:
 - a) **Respecto a la defensa de la Programación y Unidad Didáctica.** Es aquí donde se centra la principal atención del tribunal y son varios los puntos que se tienen en cuenta en este apartado:

- ⇒ La adecuación y concreción de los distintos elementos que componen la programación y unidades didácticas (objetivos, contenidos, metodología, actividades...) a un determinado contexto, como es el entorno social y cultural del centro y las características del alumnado.
 - ⇒ La concreción: la programación y UD deben concretar el plan de actuación que se ha de llevar a cabo en aula.
 - ⇒ La flexibilidad: la programación ha de ser un plan de actuación abierto que puede y debe ser revisado cuando se detecten problemas o situaciones no previstas.
 - ⇒ La viabilidad de nuestra programación que se ha de ajustar al tiempo disponible, a los espacios y recursos previstos, y que las actuaciones estén al alcance de todos los alumnos;
 - ⇒ La coherencia y rigor en la estructura.
 - ⇒ El grado en que se contempla medidas de atención educativa a los alumnos con NEE y/o dificultades de aprendizaje.
 - ⇒ El grado en que se concretan medidas de recuperación de Contenidos.
 - ⇒ El grado en que la programación y unidad didáctica se ajustan a los criterios de realidad y pragmatismo, originalidad de las mismas (innovaciones educativas y elaboración de programación y unidades didácticas de elaboración propia del opositor).
 - ⇒ La exposición de actividades (apartado clave en la prueba oral puesto que en su exposición se muestran las cualidades pedagógicas del opositor), se debe ofertar una variedad suficiente de ellas y ajustarlas a las características de los contenidos y objetivos a tratar en la unidad, que aseguren un aprendizaje significativo y funcional, que favorezca la enseñanza activa y la aplicación de la inducción y deducción, o que se adapten a las posibilidades y características del grupo.
 - ⇒ La utilización de recursos variados en las actividades y práctica docente.
 - ⇒ La concepción pedagógica coherente con el planteamiento metodológico utilizado y las estrategias empleadas.
 - ⇒ Relación con otras áreas.
 - ⇒ El equilibrio entre los diferentes contenidos (procedimentales, conceptuales o actitudinales).
 - ⇒ Los aspectos formales (tales como adecuación temporal, tono verbal empleado en la exposición, gesticulación, movimientos...).
 - ⇒ La calidad de comunicación (claridad expositiva, fluidez, terminología adecuada y precisa, establecimiento de interacción, etc.).
 - ⇒ El contenido del discurso (presentación, estructura, hilo del discurso, argumentación, conclusiones, rigor, coherencia).
 - ⇒ Y los aspectos globales (originalidad, calidad, respuestas al tribunal, etc.).
- b) *Respecto a las cualidades docentes del opositor.*** Cabría citar varios aspectos: la capacidad de comunicación, claridad expositiva, el uso de lenguaje técnico, lógica en la estructura de la exposición, seguridad-asertividad en la exposición, flexibilidad de planteamientos, dominio de los contenidos, uso adecuado de la bibliografía y recursos que presentemos, etc.
- c) *Otros aspectos a tener en cuenta.*** Necesidad de programar bien el tiempo, el fundamento adecuado de las respuestas, la capacidad de transmisión, etc.

Como **conclusión**, se ha de decir que se ha de ser original a la hora de manifestar nuestros contenidos y en el cómo enfocar el examen, no obstante, siempre se ha de actuar dentro de los parámetros expuestos hasta este momento (que permiten unificar criterios en la corrección de exámenes), dando cumplida cuenta de una serie de criterios correctores que poseen los tribunales con la finalidad de unificar los juicios de valor sobre las producciones de los opositores.

Bibliografía. Como matiz, antes de exponer la bibliografía he de retomar una consideración anterior y es que en cada libro que se cite a continuación sólo encontraremos información parcial al respecto del tema, cualesquiera que busque en ella un tratado global habrá de cesar en su empeño y tendrá que acudir a esta revista, y en concreto, a este artículo.

- Caballero Oliver, Juan Diego (2000): *Didáctica de las Ciencias Sociales para profesores de Educación Secundaria*. Ed. Mad.
- Cebrián Abellán, Aurelio; Cano Maquilón, Antonio y López Fenoy, Víctor (2005): *Temario de la preparación de oposiciones. Geografía e Historia. Programación Didáctica*. Ed. MAD.
- Fernández Baena, Miguel; Naranjo González, Manuel; García Miranda, Manuel y, Luceño Campos, José L. (2006): *Preparación práctica de las oposiciones al cuerpo de enseñanza secundaria*. Fundación Instituto Ciencias del Hombre.
- Hernández Cardona, F. Xavier (2002): *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Ed. Graó.
- López Fenoy, Víctor y Pérez Romero, José Tomás (2004): *Cómo afecta el nuevo reglamento de acceso a las oposiciones de profesores. Manual de ayuda para la preparación de la oposición*. Ed. MAD.
- Vivó Murciano, Pilar (2002): *La prueba oral: método y aplicaciones didácticas*. Ed. CEP.
- Vivó Murciano, Pilar (2004): *Programación y Unidades Didácticas. Prueba Oral*. Ed. CEP.
- Zabala, M.A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.

Antonio Jesús Lagares Lagares

SOR JUANA ANALIZADA POR LA MIRADA FEMINISTA. "DONDE DIOS TODAVÍA ES MUJER": TEOLOGÍA FEMINISTA

Antonio Jesús Muñoz García

"Mientras la Gracia me excita
por elevarme a la esfera,
más me abate a lo profundo
el peso de mis miserias"

"Hombres necios que acusáis
a la mujer sin razón,
sin ver que sois la ocasión,
de lo mismo que culpáis".

Sor Juana Inés de la Cruz.

1. INTRODUCCIÓN.

Para un estudio considerado de la *Poesía Lírica* de Sor Juana Inés de la Cruz, primeramente es necesario un breve comentario a cerca de su vida y obra, pasando después al tratamiento específico del tema. Para ello, es primordial gravitar entorno a los estudios de las autoridades en la materia: Linda Egan, sobre todo en el artículo "Donde Dios todavía es mujer: Sor Juana y la teología feminista", y López González (destaca con "Anticipaciones feministas en la vida y en la obra de Sor Juana Inés de la Cruz"). Fundamentales, para cualquier investigador o interesado en Sor Juana Inés de la Cruz, son los estudios sobre Sor Juana realizados por Hans-Otto Dill, aunque trata aspectos y conceptos que lindan por otros derroteros alejados de nuestro estudio.

2. DATOS BIOGRÁFICOS.

Juana Ramírez de Asbaje, más conocida por Sor Juana Inés de la Cruz, nació en México entorno a 1649 o 1651, y muere en 1695. Perteneció a un sector de la sociedad que la marcó para toda su vida: **hija bastarda y mujer**. Su infancia es poco común: aprendió a leer a los tres años, a los diez ya conocía la gramática y el latín. Todo lo aprendió de forma autodidacta en la biblioteca de su abuelo. Además de intelectual era guapa. En esta primera etapa de su juventud estuvo ligada a la corte virreinal (1664-1667), participando en ese mundo cultural y es muy curiosa la relación que entabla con la Marquesa de Macera, así como con otras damas de la corte. Más tarde se va a un convento donde seguirá con su vida literaria hasta los últimos días de su vida, en los que renuncia a ella dedicándose plenamente a la vida religiosa.

Aún quedan muchos interrogantes en su biografía.

Es la figura más importante de la literatura colonial, y no sólo barroca, por lo que es comparable con las grandes figuras del siglo de oro en la península.

Escribió obras como *Los empeños de una casa*, *Amor en laberinto*, *El divino narciso*, *San Hermenegildo*, *El cetro de José...* También escribió poesía, destacando *El sueño* y *Despedida*; siendo también importantes *Carta Atenagórica* y *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz*.

3. DONDE DIOS TODAVÍA ES MUJER: SOR JUANA Y LA TEOLOGÍA FEMINISTA; ANTICIPACIONES FEMINISTAS.

Afirma Linda Egan que "la teología católica asegura que Dios es Padre, Hijo y Espíritu Santo. Sor Juana Inés no afirma tal cosa". Nos cuenta que a lo largo de su poesía, teatro y prosa, apenas se refiere a la Trinidad masculina ortodoxa. Más bien elige nombres andróginos que serviría para un Dios femenino como para una deidad masculina: dios es el 'Ser supremo', 'Autor Divino', 'Centro', 'Mente Divina', 'Majestad Infinita', 'Divina Esencia', 'Sumo Poder', 'Eterna Sabiduría', entre otros.

Sostiene que "esta aparente problematización del género y poder de Dios reduce la autoridad masculina de la divinidad católica. La María sorjuanina es una deidad, una persona de Dios en la Trinidad". De este modo, Sor Juana no sólo problematiza el **género de Dios** sino el de cualquier dios masculino.

Continúa con la explicación de la tipología feminista de Sor Juana, lo que Octavio Paz llama un "deidismo racionalista" y Elena Arenal, "epistemología feminista"; cuyo feminismo, parece ser, tiene sus raíces en el paganismo y en el agnosticismo.

Nos describe como los eclesiásticos identifican en Sor Juana su heterodoxia religiosa y la fuerzan a abandonar su escritura poética y dramática y a reafirmar su aceptación del dogma ortodoxo. Linda Egan nos habla del reclamo de Sor Juana por los derechos de las mujeres a través de sus epístolas: "para sor Juana, un cristianismo que les negaba la las mujeres su naturaleza divina era un cristianismo equivocado".

Sor Juana une la religión y los mitos grecolatinos como hacían muchos autores del siglo de oro en sus obras. Además, exponía ideas peligrosas sobre la veneración de "deidades no-masculinas" y la independencia del individuo de la jerarquía eclesiástica y mundos en que Dios no existía. Con esta última idea, coincide López González, que realiza una demostración de algunas circunstancias que hacen que Sor Juana supusiera un peligro para el orden patriarcal y eclesiástico. En Sor Juana subyace la distinción entre sexo como elemento biológico natural y género como construcción histórica y cultural; esto es: el **sistema sexo/género**.

Así, Sor Juana produce un discurso contracultural y desarrolla interpretaciones alternativas como práctica de resistencia y cuestionamiento a la cultura masculina y dominante. Tomo también de López González la idea de que en Sor Juana existe el conflicto entre vida cultural y religiosa, conflicto dado por su aprisionamiento en el rol social de monja, que acepto huyendo del rol social de ser mujer. Esto es: **buscó por el camino religioso la libertad** siendo mujer.

4. CONCLUSIONES.

De entrada, sostengo que es demasiado arriesgado (y anacrónico) decir que Sor Juana es feminista, y mucho más dentro de la ideología de la iglesia católica del momento.

Conocemos el contexto histórico del Siglo de Oro, ese resurgimiento del organicismo paralelo al surgimiento de una nueva ideología, el animismo. Toda la sociedad esta dentro de unos moldes que se están intentando romper, pero aún no se puede subir de un escalón social a otro. Tenemos el ejemplo en Sor Juana, la cual estuvo muy marcada por su condición de hija bastarda.

Lógicamente este estatismo social es más fuerte en la Iglesia.

Es imposible que Sor Juana tuviera consciencia de feminista, ni siquiera de defensora de la mujer, aunque (como apunta López González con sus anticipaciones) sí ocurre que en algún momento intentó salirse del régimen establecido (por lo que fue castigada); acabó dejando la escritura, dedicándose por completo a su vida religiosa.

Por lo que respecta a la teología de la iglesia católica unida al género masculino, sobre todo en lo referente a la figura de Dios, quedan rebuscadas o, más bien, fruto de una mirada de análisis posterior (con sus concepciones dadas de una evolución histórica y, como el lógico, que ni siquiera existían en el momento histórico de Sor Juana). El feminismo puede hablar de Sor Juana refiriéndose a una especie de prehistoria de este movimiento, pues se encuentran rasgos paralelos en la vida y poesía de Sor Juana a las ideas feministas (sobre todo en la construcción del sujeto) pero no puede afirmar la conciencia de Sor Juana como feminista. Sor Juana ante todo intenta ser un(a) intelectual (entiéndase este concepto en su historicidad; esto es, por lo que en su tiempo se puede decir era una intelectual). Intenta, además, no ser rechazada ni negada en un orden patriarcal (de ahí sus semejanzas con la lucha feminista; todo lo feminista que se pueda ser dentro del mundo religioso del XVII).

Hay que tener en cuenta que la iglesia no ha calificado nunca como masculino o femenino la deidad. Es evidente, todavía ocurre, que la Iglesia restringe el campo de la mujer, pero no creo que se trate de ese problema de género sino de la sociedad en la que se creó esta religión (totalmente patriarcal).

La poesía de Sor Juana no es feminista ni construye una teología feminista. Intentó romper algunos de los esquemas preestablecidos por una sociedad jerarquizada e inmóvil que comenzaba a tener grietas y a desmoronarse: intentó legitimarse como autora y conseguir mérito y poder dentro del orden de su sociedad. Existen rasgos en Sor Juana aprovechados para realizar un enfoque sobre ella con el que se construye toda una teorización con conceptualizaciones que nada tienen que ver con el momento histórico de Sor Juana; es **una mirada pasada por el filtro feminista**: en los pocos poemas religioso de su obra no se nombra a Dios en referencia a una deidad femenina, ni siquiera se entra en cuestión de género (con respecto a la teología), otra cosa es con respecto al campo de poder patriarcal (en el que la mujer está excluida).

5. BIBLIOGRAFÍA FUNDAMENTAL.

- Sor Juana Inés de la Cruz, *Poesía lírica*, Cátedra, Madrid, 2001 (5ª ed.).
- (*)Egan, Linda. *Diosas, demonios y debate: las armas metafísicas de Sor Juana*. Salta, Arg.: Biblioteca de Textos Universitarios, Universidad Católica de Salta, 1997.
- (*)Egan, Linda, "Donde Dios todavía es mujer: Sor Juana y la teología feminista". *Y diversa de mí misma entre vuestras plumas ando. Homenaje internacional a Sor Juana Inés de la Cruz*. Ed. Sara Poot Herrera. México; El Colegio de México; 1993. Pág. 327-40.

- Hans-Otto Dill, "El primer yo latinoamericano es femenino: a los 350 años del nacimiento de Sor Juana Inés de la Cruz". *Taller de letras*. Revista de la Pontificia Universidad Católica de Chile (XXIX), Santiago de Chile, 2001, pág. 101-113.
- Hans-Otto, Dill, *Diálogo y conflicto de culturas: estudios comparativos de procesos transculturales entre Europa y América Latina*, Frankfurt am Main, Vervuert, 1993.
- (*)López González, A., "Anticipaciones feministas en la vida y en la obra de Sor Juana Inés de la Cruz". *Y diversa de mí misma entre vuestras plumas ando. Homenaje internacional a Sor Juana Inés de la Cruz*. Ed. Sara Poot Herrera. México; El Colegio de México; 1993. Pág. 341-348.

*(se pueden consultar en www.cervantesvirtual.es).

Antonio Jesús Muñoz García

TRABAJAR EN UN CENTRO PENITENCIARIO

Antonio Murillo Segovia

Comenzaré este artículo comentando que estas dos palabras infundían mayor respeto que la verdadera realidad de las mismas. La Educación es un derecho que tenemos todos los españoles/as y es fundamental llevar ésta, a aquellas personas que por distintos avatares de la vida han caído en esta compleja situación que marca sus vidas irremediablemente.

Recuerdo el primer día cuando llegué al Centro Penitenciario de Sevilla II. Está situado relativamente cerca de la ciudad aunque el trayecto se me hizo bastante largo ya que mi mente, elucubraba cómo y de qué manera podía ser aquello, que normalmente había visto en televisión y que me imaginaba como un sitio sin ley donde el poder trabajar y menos aún impartir clases, podría ser algo menos que una fantasía. El primer contacto fue impactante, rejas, seguridad y numerosos controles. Ahí estaba yo, un chico joven probando a conocer un mundo nuevo para mí que me provocaba sensaciones duales de respeto y bastante atracción al mismo tiempo.

Tras conocer a mis compañeros y compañeras, comenzó mi labor propiamente dicha. ¡Vamos a enseñar!, que para eso he venido.

La programación fue compleja elaborarla, atendiendo a la heterogeneidad de los alumnos en cuanto a niveles y situaciones personales pero con trabajo coordinado y profesional de los diferentes profesores y profesoras del claustro, pudimos adaptarla y adecuarla a la situación para el nuevo curso, donde la oferta educativa, pretendíamos que fuera amplia y variada, acogiendo a todos los colectivos y peculiaridades. Mi labor se localizó en el desarrollo y tutoría de Planes educativos de Graduado en Secundaria y preacceso a la Universidad, ante la demanda suscitada por los internos y mi perfil profesional de Licenciado en Ciencias de la Educación.

Conocí a mis alumnos. Tras una valoración inicial de los mismos, y toda la incertidumbre que tenía dentro de mí se desvanecieron. La acogida fue increíble y el respeto que mostraban los que debían ser mis alumnos para este curso era impecable aunque de maneras específicas y peculiares.

La movilidad de los internos era continua y unida a la gran disparidad de niveles que presentaban, las adaptaciones curriculares se hacían imprescindibles con carácter continuo. Por otra parte, era tan grande la obsesión de los internos por aprender, que el profesor, no era más que una persona que se complacía en realizar este trabajo de adaptación de los conocimientos a las nuevas situaciones planteadas ya que el agradecimiento era explícito y continuo.

Cerniéndome expresamente a mi labor educativa, los alumnos a los que tenía que atender, son personas adultas, esto hace que tengan variadas experiencias y conocimientos prácticos. Todo ello hace que haya que impulsar el aprendizaje a partir de los propios conocimientos de las mismas.

La principal finalidad es la de favorecer en el alumno su autoconocimiento. Debe procurarse que sea el alumno el que vaya descubriendo sus capacidades, sus gustos y sus oportunidades. Hay que ayudar a que se abra los cauces necesarios para la integración en unos estudios o en una profesión y en definitiva en la reinserción.

No se trabaja con libros de texto, lo cual nos obligaba a la preparación de material específico para los temas tratados.

Dada la gran disparidad de alumnado que recibíamos, en cuanto a edades, capacidades, etc. Se hizo necesaria prestar una especial importancia a la atención a la diversidad y realizar una especial incidencia en aquellos que más lo necesitaban. La manera en que se propone solucionar esta diversidad no es una, sino que consiste en adaptarse a las características del alumnado de cada módulo en el que se encuentran. Hubo que tomar distintas estrategias con los diferentes grupos, dependiendo de la dinámica con se operaba con cada uno. Para favorecer la atención a grupos tan heterogéneos, entre todos los docentes hubo que llevar a cabo una serie de actuaciones:

- Favorecer actividades cooperativas para prevenir y evitar la segregación de alumnos con dificultades de integración.
- Elegir convenientemente los agrupamientos. Deben ser flexibles, de acuerdo con el tema, con el momento y con las dificultades de aprendizaje.
- Crear un clima de confianza explicando el por qué de las cosas y aceptando sugerencias.
- Realizar un apoyo individualizado a determinados miembros del grupo que lo necesitaban. Este apoyo ha de servir para que el alumno alcance unos determinados objetivos y para resolver dificultades puntuales de éste.
- Llevar a cabo refuerzos individualizados o a pequeños grupos mediante la acción directa del profesor en horas de clase con el grupo o en horas lectivas dedicadas a ello.
- Fomentar las "ayudas" entre compañeros, incidiendo en la educación cooperativa.

Los contenidos establecidos son mínimos para conseguir superar el curso, tanto los conceptuales, como procedimentales y actitudinales.

En el capítulo de conocimientos, se tiene en cuenta la comprensión de que hagan gala de los temas: la realización y presentación de trabajos, la correcta solución de los ejercicios, las pruebas escritas a lo largo del curso, las pruebas orales, las exposiciones en clase ...

En referencia a los procedimientos se tiene en cuenta: el manejo de la herramienta matemática, la presentación de los trabajos, la adecuada formulación de las preguntas, los esquemas, la claridad en la exposición oral, la búsqueda de documentación, saber desenvolverse en la biblioteca, etc.

En cuanto a las actitudes se valora el interés mostrado en clase, la asistencia continuada, la cooperación con el grupo, la sensibilidad hacia los temas actitudinales; el desenvolvimiento en grupos de estudio y trabajo, la valoración que muestre hacia la enseñanza y el saber.

Finalmente decir que el curso se hizo cortísimo y el esfuerzo de los alumnos fue enriquecedor para mi persona. No he disfrutado nunca tanto como trabajando con estos alumnos que lejos de ser conflictivos, me hicieron sentir orgulloso de haber podido ser su profesor porque ellos me enseñan día a día bastante más que yo a ellos.

Antonio Murillo Segovia

CREACIÓN DE UN AULA INTELIGENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Aurelia Montiel Molina

0. INTRODUCCIÓN.

Con el paso de los años los profesionales del Sistema Educativo han ido observando que había un colectivo de alumnos que no recibían una respuesta educativa adecuada a las necesidades que presentaban. Estos son los niños con sobredotación. Esta situación desembocaba la mayor parte de las veces en fracaso escolar.

En la actualidad la preocupación hacia estos niños se ha acrecentado y es por este motivo que la normativa actual recoge las medidas educativas adecuadas para la atención de este alumnado (identificación de las Necesidades Educativas Especiales, evaluación, flexibilización, programas específicos...).

La consideración de que alumnos/as capaces, bien dotados y con talentos específicos precisan de una respuesta educativa adaptada a sus necesidades ha estado presente en las propuestas de investigadores, docentes y legisladores. Sin embargo, estos alumnos han tenido una situación de indefinición que en nada ha favorecido una respuesta educativa precisa y adaptada.

Una de las medidas educativas que se pueden poner en marcha dentro de un centro educativo y más concretamente en un aula ordinaria de Educación Primaria es la creación de un "Aula Inteligente" que atienda la integración de un alumno/a con sobredotación por lo que se van a tomar una serie de medidas que, aunque van dirigidas a la integración y desarrollo del mencionado alumno/a, favorecen también al resto del alumnado.

1. ¿QUÉ ES UN AULA INTELIGENTE?

El aula inteligente es una comunidad de aprendizaje que tiene como objetivo principal el desarrollo de la inteligencia y los valores de cada alumno/a. Los principales protagonistas de esa aula son los alumnos/as que mediante una serie de actividades aprenden a planificar, realizar y evaluar sus tareas, lo que implica una mejora, tanto en los procesos, como en los resultados del aprendizaje.

El profesor/a ejerce el papel de guía y orientador/a. Es el mediador/a en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos/as.

Las características que presenta esta aula son:

- Es un espacio abierto donde la actividad educativa se puede desarrollar en varias zonas para talleres, reuniones de pequeño grupo o áreas. Lo más relevante en este espacio es que profesores y alumnos/as trabajan con agrupamientos flexibles en función de sus intereses, apoyo mutuo y estilo de aprendizaje. También está permitido el cambio del mobiliario como desarrollo de las diferentes modalidades de trabajo.
- La planificación horaria es flexible en función de los objetivos que se vayan a trabajar así como del nivel de profundización. El alumno/a, con la orientación y supervisión del maestro/a es quien deberá ordenar y planificar su programa de trabajo. De este modo aprende a ser responsable de su trabajo y de su aprendizaje.
- Lo que prima en esta aula es el trabajo cooperativo entre los alumnos/as y el profesor/a. Todos trabajan en equipo. Con esto se facilita la interacción entre el docente-alumno/a.
- Los recursos que integran esta aula son muchos y muy variados como pueden ser: una biblioteca que nos servirá para la ampliación de los contenidos, la reelaboración de trabajos...; equipos informáticos; video y audio; software educativo...
- La clase tendrá una decoración enriquecedora para incentivar el pensamiento del alumno, por lo que se utilizarán pósters, murales, trabajos realizados en clase, etc.

3. FUNCIONAMIENTO Y PUESTA EN MARCHA DE UN "AULA INTELIGENTE".

Con la creación del Aula Inteligente se pretende que el alumnado con altas capacidades se sienta aceptado e integrado en clase como cualquier alumno/a. El trabajo diario fluirá en una atmósfera de respeto y comprensión para todos, para que sirva de ayuda a todos los estudiantes para reconocer y aceptar las diferencias individuales, tanto en los más como en los menos capaces.

Para que esta situación se lleve a cabo, se recurrirá a los trabajos en grupo con otros compañeros para poder intercambiar conocimientos, experiencias, inquietudes, etc. Aunque se impartirá una enseñanza individualizada en las materias específicas en las que supere a los demás. Se les facilitará el acceso a recursos adicionales de información y siempre que sea posible, intervendrán profesionales (figura del mentor) en los distintos campos, potenciando el desarrollo de sus habilidades para resolver problemas y efectuar investigaciones más allá de lo que típicamente ofrecen los libros de texto.

3.1. Aspectos metodológicos a desarrollar en el "Aula Inteligente".

La metodología que utilicemos en nuestra "Aula Inteligente" va a partir de la siguiente filosofía: "se va a evitar que todo el grupo haga lo mismo, de la misma forma y al mismo tiempo", especialmente teniendo en cuenta que hay muchas diferencias individuales.

Nuestra aula está dividida en diferentes talleres, entre ellos están: el taller del matemático donde se realizan actividades de matemáticas, el taller del letrado donde se realizan actividades de escritura, el taller del científico donde se realizan actividades de conocimiento del medio e informática y el taller de lector donde tenemos una pequeña biblioteca en la que se fomenta la lectura.

Como ya se ha comentado los agrupamientos son flexibles y heterogéneos. Habrá momentos en los que los grupos se disolverán y el trabajo se realizará de manera individual, generalmente utilizaremos las dos primeras horas para estas actividades puesto que el nivel de concentración es mayor en este tiempo.

La mejor manera de propiciar el aprendizaje por parte del docente, según Paráis (1996) es:

- Promover un sentimiento generalizado de éxito (no fracaso) en un ambiente intelectual dinámico (no aburrido).
- Animar a que utilicen gran cantidad de recursos para sus actividades.
- Fomentar en los alumnos la toma de iniciativa.
- Exigir cierta rapidez, precisión y respuestas divergentes.
- Facilitar las claves para que los alumnos/as trabajen activamente a partir de ellas en resolución de problemas complejos para su edad.
- Proporcionar a los alumnos/as propuestas de trabajo abiertas, con actividades de diferente grado de dificultad y/o profundización en su realización y que permitan diferentes tipos de respuesta por su parte.
- Realizar propuestas individuales de trabajo, en función de las capacidades y niveles competenciales de cada alumno/a.
- Proponer actividades que permitan diferentes posibilidades de ejecución o expresión.
- Planificar actividades de libre elección por los alumnos/as. Los métodos más adecuados son los poco estructurados, orientados al descubrimiento o controlados por el propio alumno que posibilitan el trabajo autónomo, desarrollan las habilidades para aprender a pensar, plantean la resolución creativa del problema y proponen el dominio progresivo de los métodos de investigación propios de cada disciplina.
- Utilizar una enseñanza tuorizada al proponer distintas actividades.

Estas son algunas de las adaptaciones metodológicas que tenemos que poner en marcha en nuestra aula.

3.2. Aspectos curriculares a desarrollar en el "Aula Inteligente".

Además de las actividades contenidas en la Programación de Aula, incluiríamos:

- Actividades de ampliación curricular para toda la clase con distinto grado de profundización. Éstas pueden ser de ampliación vertical (que solo profundizan en un área). Por ejemplo, si estamos estudiando el color haremos un estudio de preguntas sobre el color. O a través de la ampliación horizontal, como por ejemplo: el lenguaje que lo podemos ver en el área de lengua extranjera, en conocimiento del medio (el lenguaje animal), Matemáticas (su lenguaje), expresión corporal, música, lenguaje plástico-visual, etc...
- Otro tipo de actividades son las de ampliación a nivel individual dirigidas fundamentalmente al alumnado con altas capacidades según sus intereses. O mediante actividades de estimulación (por ejemplo: dejando que salga a otra clase a que investigue un área de su interés, que realice un programa de enriquecimiento cognitivo, que vaya a una conferencia, una charla, etc...).
- También podemos trabajar actividades creativas tales como: taller de inventos, taller de juegos dramáticos, creación de un periódico, taller de cuentos, taller de radio, etc... Y también podremos realizar para toda la clase actividades estimuladoras, estas son actividades complementarias (pueden ser torneo de ajedrez, taller de cine, etc... basadas en la motivación del alumnado).

3.3. La evaluación en el "Aula Inteligente".

Con respecto al ¿qué, cómo y cuándo evaluar? Debemos considerar que la evaluación para todos los alumnos/as debe ser continua, formativa y sumativa teniendo en cuenta los rendimientos parciales y totales. Asimismo haremos uso de diferentes instrumentos de evaluación, como son la evaluación por tareas, la comprobación del rendimiento individualizado y la autoevaluación en función de las actividades y tareas propuestas.

Otro aspecto importante es evaluar los aspectos del trabajo de carácter interactivo, que pueden facilitar el desarrollo de las capacidades no cognitivas que precisan estos alumnos, teniendo en cuenta los aspectos organizativos y ambientales del aula. Así como tener en cuenta la práctica docente, para comprobar si esta responde o no a las Necesidades Educativas Especiales del alumno/a.

3.4. Una Unidad Didáctica en el Aula Inteligente.

Todas las unidades que presentemos a lo largo del curso van a seguir el siguiente esquema:

- Presentación de la unidad por parte del profesor/a o especialista en la materia que puede ser invitado/a por el profesor/a (mentor).
- Sesiones de trabajo personal por parte del alumnado. Ya sea en grupo o individual e investigando el alumnado con todos los materiales que tiene a su alcance.
- Trabajo en pequeño grupo, que consiste en la profundización del tema investigado. En esta profundización, los alumnos/as más capaces ayudan a los otros a través de explicaciones a sus compañeros/as, de ejemplificaciones, etc... De esta forma, sus compañeros/as amplían conocimientos y ellos/as afianzan los suyos propios.
- Transferencia, en este punto se le pide a los alumnos/as que apliquen los conocimientos obtenidos a la vida real y a situaciones nuevas.
- Autoevaluación, el alumnado realiza una primera evaluación de los resultados obtenidos en su investigación. Y si le parecen aceptables, el grupo, o el alumno/a, los presentará al profesor/a y a sus compañeros/as. Este último punto es la puesta en común.

4. CONCLUSIÓN.

Aunque el campo de las altas capacidades es un foco reciente de investigación, y los términos que se emplean para definir a estos niños/as aun no están lo suficientemente claros, los profesionales de la educación hemos de tener en cuenta que nuestro maratón con estos niños/as tan solo acaba de comenzar. De nosotros depende el hecho de que un niño/a no llegue nunca a decir "me aburro en clase", siendo este el tópico más conocido.

La creación y puesta en marcha de un Aula Inteligente es una de las medidas educativas que muchos centros utilizan como una Respuesta Educativa adecuada a las Necesidades Educativas Especiales que presentan los alumnos/as con altas capacidades.

Nuestro principal objetivo con estos niños/as se ha de centrar en lograr el desarrollo pleno como personas equilibradas y satisfechas y enriquecer la realidad profesional, cultural y social del medio en el que se desarrollen, teniendo en cuenta que contamos los medios necesarios para que esto se produzca.

La Educación es un continuo de necesidades tanto por parte de los alumnos/as como por parte de los maestros/as que estamos llamados a la constante renovación pedagógica para atender a todas y cada una de las peculiaridades de nuestro alumnado. Por este motivo cada día que se pasa en un centro escolar es un nuevo reto personal por buscar todo, todo aquello que requieran nuestros estudiantes. Por eso hemos de dejar a un lado la vergüenza o el orgullo para preguntar a aquellos que puedan estar mejor preparados en temas de nuestro interés o por el contrario dar la mano a aquel que lo necesite porque nuestra meta son "unos niños/as que son especiales por el solo hecho de ser niños/as".

5. BIBLIOGRAFÍA.

- Artilles, C.; Jiménez, J. E.; Alonso, P.; Guzmán, R.; Vicente, L. y Álvarez, J. (2003): *Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias. Orientaciones para la detección e identificación del alumnado que presenta altas capacidades y su intervención educativa*. Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (pa 86-104).
- Verhaaren, PR: *Educación de alumnos superdotados. Una introducción a sus características, necesidades educativas y a las adaptaciones curriculares que precisan*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- VVAA (2001): *Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con sobredotación intelectual*. Conserjería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- <http://www.sek.es>
- http://iteso.mx/~carlosc/pagina/cursoUAHI/Conferencias/aula_inte.htm

Aurelia Montiel Molina

MÚSICA, UN COMPLEMENTO EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Beatriz Macías Muñoz

Origen e historia de la música en Educación Especial.

Desde los tiempos más remotos, se ha sabido que la música provoca un gran impacto en el hombre, no solo sensorial, sino también psíquico e incluso fisiológico. Por ello desde las culturas primitivas ésta se utiliza con fines curativos, mágicos e incluso lógicos.

Por ejemplo, numerosas tribus la utilizan para sanar a sus enfermos alejando a los malos espíritus, los egipcios afirmaban que la música contribuía a la fertilidad de las mujeres y en la Edad Media se llamaban a los músicos para aliviar el dolor de los enfermos que se encontraban en los hospitales.

Los griegos relacionaban los movimientos musicales y los factores físicos y psíquicos del hombre, pero desde un punto de vista más lógico y sin implicaciones mágicas o religiosas. Platón recetaba danza y música para los terrores y las fobias mientras que Aristóteles defendía su valor médico para las emociones incontroladas y para la catarsis emocional. Él decía "la música es la parte principal de la educación, porque se introduce desde el primer momento en el alma del niño y le familiariza con la belleza y la virtud".

El mundo romano sigue esta misma teoría, explicaba los efectos de la música desde un punto de vista lógico. Un ejemplo fue Boecio quien decía que la enfermedad es un desorden y que para curarla había que tratarla con armonía, es decir con música.

Aunque esta práctica sea tan antigua, la música como terapia propiamente dicha es relativamente nueva ya que se afianza a lo largo del siglo XX y se convierte en terapia científica después de la Segunda Guerra Mundial, separándose de la Educación Musical a partir de los años setenta gracias a su precursor: Jaques Emile Dalcroze, quien abrió las puertas a la terapia musical defendiendo que la música debía de jugar un importante papel en la educación general. Uno de sus discípulos, A. Porta, impartió el primer curso de rítmica para niños anormales, Llongueras para niños ciegos, Sheiblauser para niños sordos.

La práctica curativa a través de la música se fue extendiendo por todo el mundo a partir de dicho siglo, creándose diferentes asociaciones y fundaciones en Estados Unidos, Gran Bretaña, Viena, Francia, España, Italia y Latinoamérica. De esta forma comienza la práctica de la terapia musical como disciplina paramédica para así curar o paliar los trastornos físicos, psíquicos y emocionales de adultos y niños.

A pesar de todo, esta disciplina es aún muy joven y está todavía en sus comienzos, pero poco a poco y con la ayuda de los avances científicos sus resultados van siendo cada vez más satisfactorios.

Objetivos de la música en Educación Especial.

El fin principal de la música como terapia es establecer o reestablecer la comunicación, por medio de la apertura de canales de comunicación y el desarrollo de un contexto no verbal en relación con la palabra, mediante el sonido, el ritmo y el movimiento. Aparte de este objetivo general existen otros muchos más específicos y concretos que se pueden clasificar de la siguiente manera:

- **Generales:** Mejorar la afectividad, la conducta, la personalidad la comunicación, el ritmo respiratorio y cardíaco, restablecer los ritmos biológicos y adquirir un mejor control tónico emocional.
- **Psicofisiológicos:** Desarrollar el esquema corporal, sensorial y perceptivo, los reflejos, las facultades perceptivomotrices, la locución y la expresión oral mediante la articulación.
- **Afectivos, emocionales, de personalidad y cognitivos:** Sensibilización a los valores estéticos de la música, afectiva y emocional. Descubrimiento de la belleza y posibilidades musicales. Goce espiritual y refuerzo del yo, acercamiento al mundo sonoro, refuerzo de la autoestima y personalidad, mejora del mundo afectivo y emocional, elaboración de pautas de conducta idóneas que faciliten la interacción y adaptación interpersonal y social.
- **Sociales:** Establecer o reestablecer las relaciones interpersonales, integrar grupal y socialmente al niño, rehabilitar, socializar y reeducar al niño, integración escolar y social, fomentar las relaciones sociales.

El maestro de Educación Especial y la música.

Hay una serie de factores que el maestro encargado de la terapia tiene que conocer: los efectos de la música en el caso que va a trabajar, el método adecuado en cada situación, los contenidos técnicos de la terapia, las características y limitaciones propias de los niños, además de las del entorno para así desarrollar una adecuada intervención.

Por otro lado el maestro debe reunir diferentes cualidades como tener predisposición y actitud alegre para influir positivamente en el estado anímico de los niños, una actitud corporal adecuada, para facilitar la comunicación y la actividad a través de la expresión corporal

y también inspirar seguridad y confianza mediante un rostro afable. Debe de tener un lenguaje claro y preciso, dominar la materia, tener autoridad dentro de un clima cordial y distendido para mantener la disciplina. También tiene que ser una persona afectiva para establecer una buena comunicación, dar confianza, placer y alegría, por lo tanto, nunca debe castigar, sino hablar y discutir sobre las infracciones y siempre se debe aceptar las sugerencias del niño.

Condiciones del aula.

El aula es una sala acondicionada para evitar interferencias sonoras, debe estar aislada acústicamente de sonidos externos, lo cual también permite que se escapen los producidos en su interior proporcionando una gran libertad para trabajar y un silencio relativo siempre y cuando se eviten la reverberación y el eco.

El aula debe ser preferiblemente cuadrada, con una superficie de unos veinticinco metros cuadrados. Se prefiere este tamaño porque al no ser demasiado amplio se evita la dispersión, la pérdida de noción espacial, el descenso de puntos de referencia y de las posibilidades de contacto, a la vez que permite desplazamientos cómodos. Las paredes deben de estar pintadas con un color relajante y sin objetos decorativos para la concentración de los alumnos. El debe ser de madera, para así transmitir más fácilmente las vibraciones, normalmente se encuentra a una pequeña distancia del cemento, formando una capa de aire en la que se colocan los altavoces, aportando mayor vibración.

En cuanto a la ventilación debe de ser muy buena, al igual que la iluminación, ya sea natural o artificial, que además deberá de tener un mecanismo para el control de su intensidad, del mismo modo, debe controlarse la temperatura para que los niños se sientan cómodos.

El aula debe de contar con dos armarios empotrados, para no entorpecer los movimientos y en los cuales se guardarán los instrumentos y los aparatos electrónicos.

Resultados de la música en Educación Especial.

La terapia musical en niños con necesidades educativas especiales influye según el grado de la deficiencia y la cualidad de la misma, pero en la mayor parte de los casos dichos niños han mejorado considerablemente, ya que la música favorece el desarrollo emocional, la percepción, la motricidad, la afectividad, facilita la manifestación de problemas, miedos... disminuyendo la ansiedad. También lleva a un equilibrio psicofísico y emocional, establece nuevas comunicaciones, aumentan el riego cerebral...

En general los niños responden en mayor medida al estímulo musical que a cualquier otro estímulo. Para niños de Educación Especial el poder terapéutico es más intenso porque practica con aquello que él considera suyo (sus canciones, sus instrumentos...).

Es necesario un control atento, a través de la vigilancia y la observación que han de ser continuas, porque se pueden producir desequilibrios, ansiedad, cansancio, depresión nerviosa, rechazo... debidos a la carencia de control sobre la duración del ejercicio, la selección de este, la dificultad, las condiciones ambientales...

El profesor debe de conocer la llamada "epilepsia musicogénica", cuyo origen no se tiene claro, diversas teorías piensan que se debe a una lesión en el lóbulo temporal y otros autores que se trata de un rechazo a estímulos musicales debido a un suceso traumatizante, el cual asocian a ellos. Sea cual fuere su origen, físico o psicológico, el desencadenante es la música, y por ello se debe tener precaución.

Bibliografía.

- Argueda Carmona, M. F. (1985). *Musicoterapia aplicada al niño deficiente: experiencias realizadas en colegios de educación especial de Córdoba*. Córdoba: Colección libros de bolsillo / Diputación prov. de Córdoba.
- Benezon, R. O. (1985) *Manual de musicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Lacárcel, J. (1995) *Musicoterapia en Educación Especial*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Thayer Gaston, E. y otros. (1982) *Tratado de Musicoterapia*. Barcelona: Paidós.

Beatriz Macías Muñoz

LA LOE

Belén Garate de las Heras

La LOE (Ley Orgánica de Educación) fue promovida por el PSOE (Partido Socialista Obrero Español) para sustituir la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) aprobada por el partido popular. El objetivo que tiene la LOE es reforzar la escuela pública y también pretender mejorar la importancia que es enseñar y mejorar las condiciones de los que enseñan. Esta propuesta educativa pretende dar prioridad a la atención a la diversidad.

La LOE produce una serie de cambios en cuanto a la organización de la ESO como por ejemplo las medidas tomadas con relación a la atención a la diversidad. Sin embargo, lo que propone esta ley es insuficiente, respecto al tema del profesorado, en el cual hace falta incorporar nuevos perfiles profesionales para hacer frente a las nuevas demandas del centro. De todas formas la LOE intenta favorecer una política educativa de igualdad de oportunidades y de integración social.

Si nos centramos en la atención a la diversidad que presta esta ley encontramos que la LOE aumenta los recursos en los centros públicos, esos recursos son los que permiten a los niños con dificultades adaptarse al centro.

Se disminuye el número de alumnos y alumnas por aula en todos los niveles y así se puede atender más fácilmente a la diversidad. Antiguamente había tanta gente en una sola aula para un solo profesor que el profesor no podía atender a cada uno de ellos y daba la clase sin darse cuenta o sin prestar atención a esos que lo necesitaban, y ahora que se ha disminuido los alumnos para los profesores es más fácil captar a los que necesitan más ayuda.

Dan programas de acogida, lo que quiere decir que aquellos alumnos que se incorporen tardíamente en cualquier época del año, recibirán la ayuda que necesiten para que puedan seguir el ritmo de la clase.

Dispondrán de los recursos necesarios para atender a aquellos alumnos que necesitan de esa atención educativa.

Los padres o tutores podrán participar en decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos.

En cuanto a la admisión de los alumnos, se podrán escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia y habrá una igualdad en la distribución del alumnado, estableciendo la reserva en plazas una vez comenzado el curso.

Requiere una estrategia de prevención del fracaso escolar que se inicia desde la educación infantil, en la cual, atiende a la diversidad.

Prohíbe aportaciones dinerarias por parte de asociaciones o fundaciones ligadas a centros privados concertados porque con esto no se atendería a la diversidad sino que crearía favoritismo de ciertos alumnos, dándoles la mejor opción a los niños que tienen la suerte de estar en un estatus social que permita realizar esas aportaciones.

Estas son, entre otras, muchas de las propuestas educativas que propone la nueva ley para atender a la diversidad. Ciertamente es, que con estas propuestas se da un paso más hacia una educación más justa y equitativa para todos, pues, incluso tratan de paliar las desigualdades sociales, pero en mi opinión, no creo que sea suficientes, aun así, creo que de esta forma adelantemos mucho en lo que se refiere a acabar en absoluto con las desigualdades existentes y que la sociedad está creando.

Bibliografía:

- <http://www.elmundo.es/elmundo/2005/11/10/espana/1131625543.html>
- http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/Proyecto_LOE_y_Memoria_economica_22_julio_2005.pdf

Belén Garate de las Heras

LA VIOLENCIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Carmen María Trujillo Moscoso

INTRODUCCIÓN.

El fenómeno de la violencia es mucho más amplio que el problema institucional de la violencia en los centros educativos, puesto que ésta la encontramos en la vida doméstica, en la calle, en el ámbito político, social, etc. Por ello, lo que ocurre en la mayoría de los centros docentes no es más que el reflejo de aquello que sucede en la vida diaria.

Aún así, el hecho de que en las escuelas estén continuamente apareciendo episodios de este tipo, está preocupando demasiado a todos los miembros de la comunidad educativa.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR "VIOLENCIA ESCOLAR"?

Antes de comenzar a analizar los fenómenos que se dan de supuesta violencia en la escuela, debemos precisar el término de "violencia escolar", puesto que no podemos considerar dentro de la misma categoría una agresión física, un insulto o por ejemplo un episodio de vandalismo. No obstante, existe una gran tendencia por parte de la opinión pública a "introducir todo en el mismo saco".

Cuando hablamos de violencia es necesario distinguir entre estos tres conceptos: *conflicto*, *agresividad* y *violencia*. El *conflicto* normalmente nace en situaciones en las que dos o más personas, en nuestro caso alumnos/as, se enfrentan debido a una confrontación de intereses o necesidades. Los conflictos no son situaciones patológicas, sino más bien momentos evolutivos, de crecimiento, que atravesamos todos los seres humanos a lo largo del desarrollo psicoevolutivo.

En cambio, el conflicto puede continuar con *agresividad* cuando no funcionan los instrumentos mediadores con los que han de enfrentarse al problema ambas partes. De ahí, que la resolución de un conflicto dependa de las estrategias que se usan para solucionarlo. La agresividad es un instinto puesto al servicio de nuestra supervivencia, pero nuestro entorno puede hacer que ésta pase a convertirse en una conducta intencionalmente dañina para otro ser humano, por razones muy distintas de la propia eficacia biológica; cuando tal cosa sucede, no hablamos ya de agresividad, sino de *violencia*.

Existen actualmente seis categorías de violencia escolar, éstos son:

1. Disrupción en las aulas.
2. Problemas de disciplina.
3. Maltrato entre iguales o "bullying".
4. Vandalismo.
5. Violencia física.
6. Acoso sexual.

La **disrupción** en las aulas se refiere a aquellas situaciones en las que uno o varios alumnos impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, obligando al profesorado a emplear más tiempo en controlar el orden. Ésta constituye la fuente de malestar más importante de los docentes, pero de ningún modo puede hablarse de violencia escolar.

Los **problemas de disciplina** son conductas que poseen una mayor dosis de violencia y pueden llegar también a desestabilizar la vida cotidiana en el aula, una conducta de esta categoría sería el insulto a un profesor/a.

El **maltrato entre iguales o bullying** son conductas de persecución física y/o psicológica, que realiza uno o varios alumnos/as contra otro de manera repetida, es decir, uno o varios alumnos/as acosan o intimidan a otro, por medio de vejaciones, insultos, amenazas con armas, aislamiento social, etc. En realidad, el maltrato entre iguales es concebido como un comportamiento caracterizado por la intencionalidad y el deseo de dañar.

El **vandalismo** es ya un fenómeno de violencia contra objetos, materiales e instalaciones del aula y del centro educativo. En cuanto a la agresión física, ésta también es considerada como un episodio de violencia, pero en este caso contra las personas. Y por último, el **acoso sexual** que también podría considerarse como una forma particular de *bullying*, siendo una manifestación oculta de la violencia escolar.

¿CUÁLES SON LOS ASPECTOS QUE INCIDEN EN LA APARICIÓN DE EPISODIOS VIOLENTOS EN LOS CENTROS ESCOLARES?

Para dar respuesta a esta pregunta, podría decirse que en los centros escolares se dan muchos conflictos o problemas de disciplina, como son impedir el desarrollo normal de la clase, pero no son tantas las acciones violentas que se producen dentro del aula. Es cierto, que éstas existen en cualquier contexto escolar, pero en menor proporción, destacando el maltrato entre iguales o *bullying*.

Lo que se debería hacer es trabajar con los propios conflictos del marco educativo y de su entorno, sin esperar a que éste se produzca, puesto que cuando el conflicto ya ha estallado no se dispone ni del tiempo, ni de la tranquilidad necesarios para poder enfrentarnos a ellos de manera adecuada. Por tanto, como docentes o profesionales de la educación, tendríamos que entender el conflicto como algo natural que sucede en cualquier contexto de convivencia entre personas, llegando a considerarlo como una oportunidad de aprendizaje y de desarrollo personal para el alumnado.

De este modo, llegamos a la conclusión de que el comportamiento violento en las aulas está muy ligado a variables familiares, sociales y escolares, siendo en éstas últimas en las que el profesorado tiene que llevar a cabo el mayor esfuerzo de prevención.

Los factores o causas de los episodios violentos son los siguientes:

1. Los medios de comunicación.
2. La familia.
3. Características personales.
4. Contexto social.
5. Contexto escolar.

Con respecto a los **medios de comunicación**, Funk (1997) hizo un estudio en Alemania llegando a demostrar la relación existente entre el consumo de películas de acción y terror por parte del alumnado y la violencia en las escuelas. La televisión presenta la violencia como algo inmediato y frecuente, siendo las personas más violentas aquellas que tienen la capacidad de ganar. En los medios de comunicación parecen existir tres efectos claros de violencia:

1. Los niños/as que están expuestos a altos niveles de violencia en los medios de comunicación, aceptan de una forma más normal las actitudes agresivas y comienzan a comportarse de manera violenta.
2. Las exposiciones continuas a episodios violentos, pueden conllevar a una insensibilización hacia la violencia y sus consecuencias.
3. Los niños/as acostumbrados a ver violencia en los medios de comunicación, perciben un mundo violento en el que hay que luchar para subsistir.

Algunos de los factores de riesgo para la aparición de la violencia en los niños/as, en relación a la **familia** son la desestructuración de la familia, malos tratos o modelado violento dentro del seno familiar, donde el niño aprende a resolver los conflictos a través del daño físico o la agresión verbal, métodos de crianza restrictivos y/o punitivos, etc.

También existen una serie de factores de tipo **personal**, que influyen en la aparición de episodios violentos por parte del niño/a como son impulsividad y temperamento "difícil" que está asociado con el fracaso escolar y las conductas delictivas.

Y por último, también existe relación directa entre las conductas violentas del alumnado y el **contexto social**, puesto que los niños/as están expuestos de manera intensa a actos violentos en la escuela y en la propia comunidad. Entre los **factores escolares** destacamos, en especial en la educación secundaria, la falta de atención a las dimensiones no académicas, al desarrollo moral y a la integración, diferencias culturales que conllevan a tensiones raciales, etc.; con respecto a los factores comunitarios podemos destacar la movilidad del hogar familiar, la existencia de altos niveles de drogas y bandas en la comunidad y la ausencia por parte de los padres de monitorizar el comportamiento de sus hijos/as.

LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA ANTE LOS CONFLICTOS.

Los docentes deben tratar el conflicto desde tres niveles que son los siguientes:

- Prevención.
- Análisis y negociación.
- Mediación.

La **prevención** alude a la necesidad de actuar antes de que exploten los conflictos, para ello el profesor/a debe crear grupos de trabajo en los que se lleven a cabo una serie de juegos o técnicas que permitan al alumnado presentarse, conocerse e integrarse, no dejando que nadie quede excluido, lo cual suele ser la fuente de muchos conflictos. La persona rechazada va a pedir cariño y ser el centro de

atención, pero lo va a hacer de forma destructiva, haciéndose notar,... y muchas veces caemos en su juego respondiendo a esa provocación.

También se puede trabajar la autoestima y el aprecio a los demás, desarrollando el propio autoconcepto y el de las demás personas, valorando todas las potencialidades que tenemos, etc.

Con respecto al **análisis y la negociación** del conflicto, nuestros objetivos principales como profesores/as serán enseñar al alumnado a analizar, a negociar y a buscar soluciones, que le permitan aprender a resolver sus propios conflictos. La principal estrategia para trabajar los conflictos son las técnicas de visualización, es decir, juegos de simulación, de rol, teatro,..., puesto que permiten al niño/a aprender a ponerse en el lugar de otras personas, a tener en cuenta no sólo el aspecto racional, sino también el emocional, etc.

La **mediación** es otra forma de tratar el conflicto en el ámbito escolar y se trata de un proceso que permite a dos personas que viven una situación de conflicto, llegar a hablar voluntariamente del mismo en presencia de otra persona, que no decidirá por ellos, sino que ayudará a los protagonistas a explorar la situación, con el fin de reconstruir los hechos y proponer posibles vías de solución.

Por otro lado, tendríamos una respuesta más especializada, ante el conflicto o violencia escolar, consistente en **programas específicos** desarrollados por expertos y destinados a hacer frente a determinados aspectos del conflicto, que es lo que técnicamente denominan Trianes y Muñoz (1997) y Díaz-Aguado y Royo (1995), prevención secundaria y terciaria; entre ellos destacamos los siguientes:

- **Programa de Desarrollo Social y Afectivo en el aula** (Trianes y Muñoz, 1997). Lo que pretende este programa es conseguir que los alumnos aprendan en el aula a construir un estilo de pensamiento para la resolución no agresiva de problemas, a negociar y dar una respuesta asertiva, a adquirir procedimientos democráticos de confrontación verbal, etc.
- **Programa para promover la tolerancia a la diversidad en ambientes étnicamente heterogéneos** (Díaz Aguado y Royo, 1995). Este programa intenta dar respuesta a los conflictos que surgen en el aula, debido a la existencia de diferencias interculturales. Por ello, lo que se pretende es que el alumnado adquiera progresivamente un aprendizaje cooperativo con miembros de otros grupos étnicos y discutan los conflictos étnicos con el fin de comprender y respetar las diferencias culturales.

CONCLUSIÓN.

En las aulas escolares continuamente están surgiendo infinidad de problemas y dificultades. Sin embargo, los conflictos no han de ser necesariamente un desastre, sino que pueden llegar a ser una oportunidad de desarrollo personal y de maduración del grupo-clase, ya que por medio de una de las técnicas de intervención, como es la mediación, se pretende obtener el mayor beneficio posible para cada uno de los implicados y para el conjunto de la clase.

Todo ello, si el conflicto que se nos presenta es de carácter leve, de lo contrario, si en un centro educativo aparecen episodios violentos de mayor envergadura, como maltrato entre iguales, abusos sexuales, violencia física, vandalismo,..., éstos han de ser tratados por toda la comunidad escolar, analizando sus posibles causas y buscando estrategias adecuadas de intervención.

BIBLIOGRAFÍA.

- Díaz-Aguado, M. J. y Royo García, P. (1995). Educar para la tolerancia. Programas para favorecer el desarrollo de la tolerancia a la diversidad. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, pp. 248-259.
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. *Revista de Educación*, 313, pp. 53-78.
- Trianes, M. V. y Muñoz, A. (1997). Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención. *Revista de Educación*, 313, pp. 121-142.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Archidona: Aljibe.

Carmen María Trujillo Moscoso

LA HIPERACTIVIDAD: SU TRATAMIENTO

Carolina Martagón Escamilla

Sabido es que los niños a tempranas edades tienen un mecanismo biológico y un biorritmo acelerado en oposición al del adulto por regla general; la hiperactividad en cambio camina en otra dirección algo más sensitiva. Así nos encontramos que entre un 3% y un 5% del total de las niñas/os escolarizados son impacientes, dispersos en atenciones, impulsivos, padecen hiperkinesia... que "no atienden", que no "escuchan" siendo oyentes, en definitiva: "hiperactivos".

El nombramiento que recibe desde el campo científico es *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad* (TDAH). No obstante, no existe un acuerdo en el porqué del surgimiento de tales comportamientos, siendo denominados por unos como *síndrome*, esto es, conjunto de síntomas con procedencia biológico-hereditaria previsiblemente conectado a alteraciones del cerebro y lesiones y por otros, como una mera *pauta de comportamiento* repetida en contextos específicos.

Las iniciativas terapéuticas en el campo de la pedagogía apuntan hacia dos perspectivas, no opuestas pero sí dispares, como realizar actuaciones concretas referentes a escuela (maestra/o) y familia (padres o tutores) o específicamente en el alumno/a con TDAH.

Los tres grandes bloques desde donde los cuales se edificará un tratamiento riguroso son:

- Tratamiento Farmacológico.
- Tratamiento Conductual.
- Tratamiento Cognitivo.

Todos estos comprendidos desde un "todo" vertebrado en el que ejerzan la terapia de forma conjunta (diversos campos profesionales y la familia) y global, con el objetivo final de la estabilidad y proyección de los resultados a lo largo del tiempo.

A continuación pasaré a desvelar los detalles de cada uno de los tratamientos:

a) Tratamiento farmacológico.

Se especificará en un primer momento la información referente a los niños. En corto espacio temporal ya se comprueba el incremento de la atención y el receso de la impulsividad motora incontrolada. Las sustancias químicas o estimulantes que desarrollan esta mejoría son el "*metilfenidato*" ("Ritalin", "Rubifén") que activa al cerebro para el autocontrol mental y postural, la "*dextroanfetamina*" ("Dexedrina") y la "*pemolina*" ("Cylet"). En consecuencia se observa de entre un 60%/70% y un 90% el mayor rendimiento en los tests de atención en el laboratorio.

Como efectos secundarios suele provocar, no en la mayoría de los casos, falta de sueño y apetito, cambio de ánimo y dolor de cabeza. Con todo, los efectos del fármaco son sustancialmente temporales siendo eliminados en pocas horas a través de la orina, con lo que se debe de nuevo administrar. Tampoco crea dependencia física, aún con ello, para no provocar la tolerancia del organismo ante tales sustancias suelen realizarse periodos de descanso. Por parte de los padres y psicológicamente sí circula la dependencia y psicosis de que la retirada del tratamiento sea sinónimo de vuelta al comienzo o detrimento en el proceso, grave error.

Por supuesto, es el médico quien decide el estimulante más adecuado igualmente a la posología siendo ésta comúnmente a primera hora de la mañana y en el almuerzo (1 gragea), según el grado de problemática del sujeto y su edad cronológica.

La edad generalmente especificada para ello es a partir de los 5 años pues antes podría influir en la formación y crecimiento fisiológicos del niño/a además de no poderse diagnosticar claramente una problemática de hiperactividad pudiéndose simplemente atribuir a la curiosidad o exploración del entorno.

Llegando ya a los 12-13 años se hace innecesario el uso de pastillas si previamente se ha simultaneado con otras técnicas de autodomínio y ayuda psicopedagógica.

Por último es de especial mención resaltar que en ciertos casos aunque se consigan logros conductuales, si el resto de niños conoce que el individuo está llevando a cabo un tratamiento, puede ser motivo de burla o discriminación. También por parte del sujeto, el hecho de que atribuya sus propios logros académicos a la sustancia química que consume y no a su esfuerzo diario.

b) Tratamiento conductual.

Ante todo cabe destacar la dificultad del día a día de los niños/as con déficit atencional: no mantienen las amistades, sus juegos y ejercicios quedan inconclusos y presentan problemas escolares. Muchos de ellos tienen comportamientos agresivos y destructivos debido a la frustración y tensión interna que experimentan al no poder controlar sus propios impulsos; incluso pueden replegarse interiormente creando problemas ya de origen psicológico y timidez.

Este método se basa principalmente en las consecuencias ambientales mediante dos técnicas: *cognitiva y operantes* buscando directamente la modificación del comportamiento indeseado. En relación a esto, las conductas vienen dadas directamente de situaciones, estímulos o acontecimientos del ambiente, de lo que se desprende que equilibrando el entorno se reestructurarán los esquemas de pensamiento y comportamientos derivados de los anteriores.

El tratamiento conductual-cognitivo favorece también a las actividades escolares.

Las actividades de las que el método acostumbra a hacer uso se representan en:

- **Los grupos de apoyo** donde se comparten todo tipo de experiencias e informaciones referentes a la temática; desde fracasos y frustraciones hasta éxitos y mejoras. Es el espectro más humano del tratamiento.
- **El adiestramiento en cuanto a destrezas sociales (*habilidad háptica*)** en la que el sujeto desarrolla la capacidad de empatizar con los demás: esperando el turno, pidiendo y prestando materiales, conociendo la expresión facial y corporal tanto para entenderlas como para reproducirlas...

Así controlan sus pensamientos, sentimientos y actitudes hacia los demás creando situaciones agradables en grupo basadas en la comprensión.

El adiestramiento en destrezas en cuanto al cuidado de hijos, un amplio abanico de ejemplos y pautas de comportamiento relacionado en todos los posibles términos al ambiente familiar y las relaciones interpersonales de familia, se imparte por terapeutas en diversos ámbitos y especialistas en psicología. Ante todo esto los padres tienen que crear un ambiente familiar estable.

Continúo pues ejemplificando las experiencias educativas que pondrán de manifiesto los resultados anteriormente citados a través de:

- **Castigo** en principio hacer aislamiento de cualquier sentido entendido como tortura física o mental. El castigo deja una impresión efímera que de ser explotada en demasía provoca irascibilidad y conductas aún peores a las primigenias; se trata en modo somero de privarles de algún ejercicio que les provoca deseo o placer.

Otra forma de trabajar el castigo es demostrando indiferencia antes sus actuaciones erróneas ya que la atención hacia ellos internamente es indispensable.

- **Premios** se traduce en demostrarles que la promesa hecha se cumple al realizar la tarea correctamente. Algo agradable para estos niños/as, esto es, metas, retos y deseos personales.

Lo más aconsejable es que el tiempo transcurrido entre la conducta y el premio o castigo sea breve para asegurar su eficacia.

- **Contrato de contingencias**, pensado ya para otras edades de la pre-pubertad (12 años aprox.) donde se verbalizará por escrito y se expondrán lo que se espera y desea de ellos al mismo tiempo que éstos también tendrán opción a peticiones y opiniones.

c) Tratamiento cognitivo.

En principio se parte de la idea de que el hiperactivo/a posee un déficit en las estrategias cognitivas que se precisan para realizar las tareas escolares.

Presenta por una parte el entrenamiento en "autoinstrucciones", que modifican la estructura interna de decisión y actuación (cómo ha de comportarse) y se liga al terreno psicomotor principalmente, intrapersonal.

Por otra la "resolución de problemas", desde una perspectiva algo más social en las relaciones interpersonales.

La eficacia de todos estos elementos dependerá del grado de motivación, del conocimiento del sujeto y de la implicación de familia, profesionales y la duración del tratamiento.

BIBLIOGRAFÍA.

- García Pérez, M.; "Rubén, el niño Hiperactivo". Grupo ALBOR-COHS. Madrid-Bilbao.
- Safer, D. J. y Allen, T. W.: "Niños hiperactivos; diagnóstico y tratamiento". Madrid, Santillana.
- Ferre Veciana, Jorge; "Los trastornos de la Atención y la Hiperactividad, Diagnóstico y Tratamiento Neurofuncional y Causal". Barcelona: Lebón.
- Valdivieso, A. Cornejo, A.; Sánchez, M 2000, "Tratamiento del síndrome de déficit atencional (SDA) en niños: evaluación de la moclobemida, una alternativa no psicoestimulante". Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría año 2000 volumen 38.
- Russel A, Barkley; "Niños hiperactivos: Cómo comprender y atender sus necesidades". Paidós.
- Fundación Adana; "Comportamiento y TDAH". Barcelona: Adana Fundación.
- Orjales, I. y Polaino-Lorente, A.; "Programas de intervención cognitivo-conductual para niños con déficit de atención con hiperactividad". Ed. CEPE. Madrid.
- Rosán, T.; Mesones, H. 1997; "Trastorno por déficit atencional con/sin hiperquinesia: su tratamiento con precursores de las aminas biógenas cerebrales"

PÁGINAS WEB.

- www.trastornohiperactividad.com/
- <http://espanol.concerta.net/>
- http://www.psiquiatria.com/psiquiatria/vol1num2/artic_9.htm
- <http://www.tda-h.com/pyr%20dah.htm>

Carolina Martagón Escamilla

TRATAMIENTO MULTIDISCIPLINAR DEL TRASTORNO DEL DÉFICIT DE ATENCIÓN CON O SIN HIPERACTIVIDAD. "TERAPIA 24 HORAS"

Cinta Triano Delgado

DIAGNÓSTICO. SOSPECHA.

¡Hola venimos a presentarnos!

Somos niños y niñas en continuo movimiento: nos gusta jugar y corretear constantemente, hablar mucho, y si nos obligan a estar sentados un rato, no paramos de levantarnos o de mover las manos y los pies (*los mayores lo llaman conducta hiperactiva*).

No nos paramos a pensar. Si queremos algo, actuamos de momento, sin darnos cuenta de las consecuencias: como el "chichón" que el otro día me hice al subirme a la mesa (*a esto le llaman conducta impulsiva*).

Somos muy cariñosos: nos gustan los besos y los abrazos y, sobre todo, estar con otros niños, aunque a veces nos den de lado por no esperar nuestro turno o no seguir las normas del juego (*dificultades en las habilidades sociales*).

Todo despierta nuestro interés. Por insignificante que sea; por eso mismo, parece que no nos centramos en ninguna cosa aunque lo intentamos, con todas nuestras ganas (*conducta desatenta*).

Somos muy sensibles a lo que nos rodea: si hay mucho "jaleo" (como en el cumpleaños de mi primo) nos ponemos muy nerviosos, podemos pasar de la risa al llanto sin motivos aparentes y tener rabietas por cualquier cosa. Es entonces cuando mamá suele enfadarse y cuando yo me asusto y me siento mal y no entiendo nada (*falta de autocontrol emocional*).

No somos niños malos, ni desobedientes, ni caprichosos, ni vagos, ni insociables, y necesitamos que tú nos ayudes a hacerlo saber. Somos niños con TDAH, que como el aire libre (a veces brisa, a veces huracán) queremos desarrollarnos y crecer.

¿Cómo sabemos que estamos ante un niño con TDA/H?

La detección precoz, así como un diagnóstico e intervención adecuados, serán fundamentales para la prevención o manejo de los problemas asociados al trastorno, determinando en gran medida la evolución del mismo. La compleja naturaleza y el carácter multifacético orientan hacia la necesidad de enfocar el problema desde una visión multimetodológica y multidisciplinar. El diagnóstico debe realizarlo un equipo multidisciplinar integrado y coordinado con conocimientos sobre el TDAH. Los padres y profesores habitualmente detectan problemas y los profesionales establecen el diagnóstico.

No conocer las características específicas del trastorno o no tener experiencia con este tipo de alumnos puede llevarnos a dos grandes errores:

Etiquetar a un niño hiperactivo como un niño "malo" o bien a catalogar a todos aquellos niños con conductas disruptivas o desatentas en el aula de niños hiperactivos. En ninguno de los dos casos es muy acertado realizar un diagnóstico si no es por parte de profesionales cualificados para ello, ya que con ello no estaremos dando una respuesta adecuada a las necesidades de estos alumnos.

De la experiencia actual del trabajo con niños y niñas con este trastorno sacamos las siguientes conclusiones básicas:

- El TDA/H es el trastorno conductual más frecuente en nuestras aulas (5% de la población infantil escolarizada, aproximadamente un caso por aula).
- Este trastorno si no se trabaja a tiempo de forma multidisciplinar se convierte en un problema o en un fracaso.
- Si el 90% del tiempo del niño/a lo pasa en la familia y la escuela, el trabajo que se inicie con estos ellos requerirá una gran coordinación entre ambas.
- Los niños/as con TDAH requieren un apoyo en técnicas de aprendizaje educativas, conductuales y emocionales. Para ponerlas en prácticas deben de hacerse conjuntamente y desde un plan de trabajo común.
- Los profesionales (sobre todo tutores y especialistas en Pedagogía Terapéutica) necesitan información y formación para poder llevar adelante su trabajo de forma satisfactoria. La atención a este alumnado causa en el docente una gran inquietud, sobre todo si no se conoce el trastorno.
- Todos los agentes implicados en el desarrollo del niño deben apostar por abrir una línea de trabajo basada en la experiencia, la investigación-acción y el trabajo corporativo.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

En la actualidad comienzan a ponerse en práctica en algunos centros de Andalucía proyectos de investigación cuya finalidad no es otra que la de elaborar un Protocolo de Intervención Educativa para el TDAH. Estos protocolos tendrán un carácter eminentemente práctico y concreto.

Estos Protocolos de intervención pretenden aplicar un tratamiento multidisciplinar cuyo objetivo principal será la "Terapia 24 horas", es decir un abordaje integral del proceso socioeducativo del niño/a, involucrando tanto a la familia como a la escuela permitiendo así una intervención continuada.

Actuaciones concretas a nivel escolar:

- Se propondrán objetivos, metodología, actividades, evaluación, específicos para el tratamiento del trastorno.
- Tendrán gran importancia las adaptaciones metodológicas, así como las realizadas en los materiales.
- Se realizará una evaluación y diagnóstico del mismo proyecto y su incidencia para una posible generalización.

Actuaciones concretas a nivel familiar:

- Hacer hincapié en la prevención. Mediante cambios en el ambiente y el desarrollo de habilidades en el niño. Intervención preactiva versus reactiva.
- Papel activo de padres en coordinación con los profesores. Se involucran en la intervención, que se realizará así en contextos naturales (casa y escuela) y será llevada a cabo por las personas que están relacionadas directamente con el niño.
- Intervención multicomponente. Además de los psicofármacos y las técnicas de modificación de conducta, se propone una intervención en el ambiente (modificación) y la enseñanza de habilidades alternativas.
- Modificación del contexto. Determinadas características de contexto están apoyando la aparición de conductas desatentas y perturbadoras en el niño/a. El esfuerzo se debe centrar en la identificación y modificación de las deficiencias contextuales y la potenciación de los aspectos positivos del medio.
- Tratamiento farmacológico en aquellos casos que lo requieran.
- Perspectiva del ciclo vital. Más que una intervención puntual, se trata de una planificación e intervención a largo plazo, que persigue cambios a lo largo de todo el ciclo vital, teniendo en cuenta las características propias de las distintas etapas evolutivas del niño/a.

Como profesionales de la educación debemos aceptar el reto de mejorar en nuestra práctica educativa desde la investigación y la acción, desde la experiencia con nuestros alumnos y el compromiso de formarnos para poder dar respuestas a las problemáticas que día a día se nos presentan en nuestras aulas. Sólo desde esta perspectiva seremos partícipes de una educación inclusiva y de calidad.

Cinta Triano Delgado

LA LITERATURA DE CIENCIA FICCIÓN Y LA MUJER

Consuelo Rodríguez Peña

1. PRESENTACIÓN.

¿Ciencia Ficción es un género olvidado?

Mucho hay que decir sobre esta modalidad que tantos desconocemos. Empezaremos por su origen. Éste tuvo lugar principalmente en los países anglosajones. No podemos pasar por alto mencionar a autoras de calidad que han cultivado este género, tales como Ursula K. La Guin, Angélica Gonodischer o Alice Sheldon, más conocida por James Tiptree Jr., seudónimo que utilizaba cuando publicaba sus obras debido a las restricciones impuestas por su condición genérica. También la ciencia ficción ha tenido un importante desarrollo en algunos países de lengua hispana como México o Argentina.

En cuanto a España, no alcanza su apogeo hasta mediados del S. XIX, cuando la mujer comienza a tener acceso al mundo escritural, destacando Cataluña como cuna de su desarrollo en nuestro país. Hablaremos acerca de Elia Barceló, escritora española más destacada del S. XX aunque no publica con asiduidad hasta los años 80. En el siglo XX asistimos a la entrada masiva de la mujer en el ámbito literario.

Escritoras españolas de literatura en general que han realizado una incursión en este género son muy pocas, mencionemos por ejemplo a Rosa Montero y su maravillosa obra "*Temblores*", aunque se trate de una obra de fantasía mas que de Ciencia Ficción.

La ciencia ficción es un ámbito que abarca varios temas tanto sociales, políticos así como de relaciones humanas. A lo largo de este artículo lo observaremos. Analizaremos la existencia de páginas web dedicadas a la ciencia ficción y el papel que desarrollan las editoriales en la literatura española actual, y más concretamente en el tema que estamos abordando. Es un género que desarrolla tanto en niños como en adultos habilidades básicas que tienen una importante repercusión en otras actividades cotidianas, esta modalidad fomenta, desarrolla y da lugar a la imaginación.

Pese a que mujer y literatura en los últimos tiempos caminan más o menos próximos, volveremos a nuestra pregunta ¿por qué es un género olvidado? Y ahondaremos más en ella, reflexionaremos si la ciencia ficción perdurará durante el siglo XXI.

2. ORÍGENES DE LA CIENCIA FICCIÓN.

A comienzos del siglo XIX comenzó a existir la ciencia ficción propiamente dicha. Es en la literatura anglosajona donde tiene su origen la Ciencia Ficción contemporánea. Y además con una obra escrita por una mujer: MARY SHELLEY "FRANKENSTEIN" 1.818.

La Ciencia Ficción se mezcla con otros géneros como el terror o la narrativa fantástica, pero hay diferencia entre lo fantástico y la Ciencia Ficción ya que a esta última no le interesa lo imposible, sino lo posible; es decir explicar elementos extraños basándose en el desarrollo de la ciencia, la técnica y la evolución de los seres humanos.

La Ciencia Ficción se muestra como el espacio ideal para especular y presentar cambios al mundo real en cuanto a valores culturales y morales se refiere.

3. CIENCIA FICCIÓN Y MUJER.

Este género ha tenido un desarrollo amplio en algunos países de lengua hispana como Argentina o México. Pero es que, incluso en la literatura anglosajona donde tiene su origen la Ciencia Ficción contemporánea, las escritoras han sido minoría durante gran parte del siglo XX. Es a partir de los años sesenta cuando las escritoras acceden a la Ciencia Ficción en un número ya destacable.

La causa de minoría de mujeres en la Ciencia Ficción podría estar en la relación del género con la ciencia y la tecnología, tradicionales dominios masculinos.

Ha sido escrito este género mayoritariamente y durante mucho tiempo por autores varones y para un público masculino y en buena parte juvenil.

En la literatura de Ciencia ficción, las mujeres aparecen siempre con los tradicionales papeles de esposas, madres e hijas: víctimas perfectas, que deben ser defendidas y salvadas. Aunque como bien señala Lola Robles también encontramos a las malas, eróticamente perversas y reinas de un matriarcado feroz.

Es en el cine y en la televisión donde esos estereotipos se muestran con una mayor transparencia.

La mujer se aficionaría más a la Ciencia Ficción si se crearan más protagonistas femeninas, que dejen de ser seres pasivos cuya función primordial consista en ser rescatadas por el héroe.

Aparte de las escritoras españolas cultivadoras de este género y que señalaremos más adelante podemos hacer mención de las anglosajonas como Mary Shelley, Úrsula K. La Guin, James Tiptree Jr. (pseudónimo de Alice Sheldon). Y de otras muchas de origen hispanoamericano como Angélica Gorodistier (Argentina). Y en Colombia, dos mujeres fueron pioneras a comienzos del siglo XX: Soledad Acosta de Samper y María Castello.

4. CIENCIA FICCIÓN Y MUJER ESPAÑOLA.

España no ha sido un país de tradición importante de éste género como por ejemplo los países anglosajones e incluso algunos de la lengua hispana como Argentina y México.

La producción contemporánea de la literatura de anticipación en España se explica como una de las múltiples manifestaciones de libertad, después de la dictadura franquista. Sin embargo existen voces que denuncian la falta de interés por parte de los editores por publicar, bien sea las obras de Ciencia Ficción o los textos de análisis e investigación sobre el género.

Las narradoras españolas no se han dedicado apenas a la Ciencia Ficción debido a la escasez de una tradición propia y al desconocimiento del género en nuestro país; pero sobre todo porque las autoras han sido una minoría durante gran parte del siglo XX.

En el resto de países, es a partir de los años sesenta cuando las escritoras acceden a la Ciencia Ficción en un número ya destacable. Sin embargo, en España ni siquiera durante la segunda parte del siglo XX se produce ese aumento. Es la fuerza de la tradición realista la que apenas deja lugar para un género como éste.

Es en los años ochenta es cuando una mujer, Elia Barceló, publica con asiduidad. Antes de ella, las pocas incursiones de las autoras españolas en la Ciencia Ficción se limitaban como mucho a dos o tres narraciones cortas. Elia Barceló, alicantina, profesora de literatura en la Universidad de Innsbruck, Austria, tiene gran número de cuentos y artículos editados en revistas especializadas. No resulta arriesgado decir que Barceló es la escritora española de Ciencia Ficción más destacada del siglo XX, y que a comienzos del XXI sigue estando a mucha distancia del resto de autoras actuales.

María Guérra, en colaboración con su hijo Arturo Mengotti, publicó una docena de relatos (aparecidos en Nueva Dimensión, una revista fundamental para la difusión de la Ciencia Ficción en España), de estilo un poco antiguo, pero con una notable imaginación y unos argumentos muy originales.

Hay que mencionar a autoras catalanas, es en Cataluña donde parece haber existido mayor interés por el género, reflejado en el hecho de que gran parte de las editoriales de Ciencia Ficción han tenido su sede en Barcelona. Monserrat Galicia (Ciencia Ficción juvenil); Monserrat Julio, Rosa Fabregat, Teresa Inglés, y Blanca Martínez que vive y ha publicado en México un libro de relatos y una novela.

De todas estas escritoras españolas se echa de menos la presencia de alguna que haya abierto camino a las más jóvenes, es decir, la presencia de una autora que haya escrito una obra lo suficientemente sólida para servir de referente a las nuevas creadoras en lengua castellana.

Las editoriales siguen prefiriendo publicar autores anglosajones y raramente apuestan por la Ciencia Ficción escrita en castellano sobre todo las editoriales grandes y con más capacidad de difusión. De este modo las posibilidades de publicar se reducirían a las editoriales más modestas, a editoriales independientes, y sobre todo a incluir relatos en las revistas especializadas que han sido camino de iniciación para muchos creadores del género.

Las aventuras editoriales independientes suelen tener vida corta. Por este motivo es muy difícil encontrar espacios cultivadores de este género.

Un espacio ideal para la Ciencia Ficción es la Red, donde autoras como Susana García y Pilar Barba Lara han llevado cuentos de género. Aquí surge el problema de los avances tecnológicos como vehículo y nuevo espacio narrativo o como tema de obra: La Ciencia Ficción no es casi nunca científica ni técnica totalmente, es sólo literatura que reflexiona también sobre temas sociales, políticos y de relaciones humanas. Y las mujeres, como autoras de Ciencia Ficción prefieren este último tipo de temas. La Ciencia y la Tecnología han sido durante muchos siglos tradicionales dominios masculinos.

Una particularidad muy destacable de la Ciencia Ficción escrita por autoras españolas, así como anglosajonas es el tratamiento del tema del género.

5. CONCLUSIÓN.

Después de todo lo dicho anteriormente, pienso que la Ciencia Ficción es un género literario relativamente novedoso (Siglo XIX) y escasamente cultivado tanto por hombres como por mujeres.

En España la proporción de mujeres dedicadas a la Ciencia Ficción es mucho menor que las que se dedican a la poesía, teatro o misterio. Y consideramos que hay varios motivos para ello, la escasa tradición impide que escritoras jóvenes tengan referentes. Las editoriales apuestan por lo seguro y en esto influye el lector que sigue prefiriendo a autoras anglosajonas.

Otra cuestión importante es la tradición lectora femenina de Ciencia Ficción que se va haciendo cada vez más amplia. Esto debido posiblemente a que las escritoras descubrieron en ésta un espacio ideal para especular sobre un futuro distinto para las mujeres.

Creo que es un género mal conocido y prejuizado a pesar de las posibilidades que ofrece. La libertad de imaginar es casi absoluta y tentadora. Cuando en nuestro planeta no nos queda nada por explorar, el crear todo y un mundo, aunque sea en la ficción, produce un placer divino.

El panorama no es motivador y plantea la pregunta de si el género perdurará en el siglo XXI.

6. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS WEBS.

- www.mujePalabra.net/cf/pages/articles/mujeres_cf.htm
- www.dosdoce.com/pagina_nueva_69.htm
- www.quintadimension.com/article52.html.
- www.redcientifica.com/doc/doc200107260004.html.
- Facundo, AM: *"Literatura Femenina de España y las Américas"*. Colección Espiral Hispano Americana. Madrid, 1995.

Consuelo Rodríguez Peña

LA IMPORTANCIA DE LOS VALORES

Cristina Baena Moya

En determinadas situaciones de nuestra vida cotidiana, nos preguntamos sobre qué valores se deben encaminar en la práctica educativa, pero no todos coincidimos en el momento de definir qué entendemos por valor. Por lo tanto, se puede afirmar que no cuenta con una definición universalmente aceptada. Sin embargo, se trata de un concepto muy rico, lleno de relaciones interpersonales e intrapersonales, si queremos estudiar al ser humano de una manera global e integral.

La mayoría de conceptualizaciones sí coinciden en decir que los valores marcan nuestras actitudes y conductas además de marcar nuestras interacciones con los otros, concluyendo que los valores influyen en nuestro comportamiento. Nos permiten ser personas y son entendidos como algo positivo para optimizarnos.

El tema de los valores tiene mucha importancia para la persona, la sociedad, la vida en general. Es imposible vivir sin valores, por lo tanto, será necesario ser conscientes de este hecho para ir construyendo nuestra propia escala de valores y para poder tener una guía que nos ayude a resolver problemas en nuestra vida cotidiana.

Como educadores/as, debemos tener presente la importancia de los valores. Es necesario saber transmitirlos en la práctica educativa, desde nuestra forma de hablar hasta la manera de dirigirnos a los alumnos/as.

La educación de una persona debe tratar todos los aspectos y dimensiones que conforman al ser humano, considerado éste de una forma integral. Por tanto, los valores entendidos como un elemento básico e indisoluble de la persona, forman parte de nuestra educación.

Es competencia de la tarea educativa reflexionar y propiciar el descubrimiento, la incorporación y la realización de valores. Los educadores/as deben guiar en estos tres momentos para que los niños y niñas lleguen a ser personas. Son diversos los agentes socializadores que de una forma implícita o explícita contribuyen a que ese objetivo se haga realidad: la familia, la escuela, el grupo de iguales, los medios de comunicación, etc.

La escuela es considerada como un estamento social donde la educación tiene el máximo protagonismo, es una pieza fundamental, no única, cuando hablamos de valores. Para que la escuela pueda llevar a cabo una pedagogía de valores, hace falta que se abra a la sociedad en la cual está inmersa y procure formar a sus alumnos/as pensando en la realidad en que viven, en las necesidades que tienen en la actualidad y, a la vez, prever las que tendrán una vez sean adultos.

Es importante una educación que ya desde los primeros años facilite la convivencia en una sociedad democrática que ayude a la persona a tener criterios para actuar en una situación concreta de conflicto de valores y que opte por un modelo de educación moral basado en la construcción racional y autónoma de valores. Por lo tanto, es evidente que cuando educamos moralmente a la persona, la estamos educando en valores al mismo tiempo.

La socialización y la educación moral son dos conceptos que se complementan y que, a la vez, se necesitan para poder comportarse de forma correcta en la sociedad en que se vive. Por tanto, tanto en una como en otra los aspectos relacionados con los valores están presentes. La construcción de la personalidad moral parte del proceso de adaptación a la sociedad y a uno mismo. Los maestros/as además de transmitir contenidos también transmiten formas de ser y de comportarse, las cuales están llenas de valores, y estas formas pueden ayudar a una correcta formación de los niños y niñas.

En la actualidad, se está viviendo una fuerte crisis de valores, pero hablar de "crisis de valores" no es sinónimo de falta o ausencia total de valores. Lo que realmente pasa es que las personas no sólo no saben cómo comportarse delante de situaciones problemáticas, sino que no hay acuerdo entre todos de lo que significa una buena conducta ante situaciones ambiguas. Esto les obliga a vivir con individuos que tienen unos valores y una manera de plantearse la vida diferente a la suya, es decir, deben aprender a ser tolerantes y a llevar a la práctica una actitud respetuosa hacia puntos de vista diferentes a los suyos.

La función de una escuela comprometida con su realidad social, consistirá en posibilitar y potenciar en los niños y niñas el desarrollo de su capacidad crítica, el respeto a la diversidad, la solidaridad, la justicia y la libertad. Se le facilitará los criterios e instrumentos necesarios para que puedan entender qué es lo que pasa en la sociedad, a comprender las causas de su naturaleza y evolución, y a buscar soluciones a los problemas que en ella se produzcan. Estos descubrimientos, no sólo implican un planteamiento y análisis de los problemas, sino también una manifestación de conductas y hábitos coherentes: objetivos específicos de la Educación Moral.

Para que en el aula se perciban los valores y actitudes y se sienta su necesidad existen unos requisitos significativos que posibilitan y alientan su desarrollo, es necesario: un ambiente vitalizante, una reflexión y un sentido crítico, una significatividad de los aprendizajes, una sensibilidad del profesorado, y por último, una estrecha colaboración con las familias. La participación de las familias en el planteamiento educativo se considera como un criterio de calidad y garantía de eficacia de la acción educativa.

Como conclusión, se puede afirmar que la escuela tiene que dar respuesta a los problemas de la vida, no sólo facilitando el conocimiento, sino también propiciando actitudes positivas y conductas y hábitos favorables a los valores.

Cristina Baena Moya

ANÁLISIS DEL INGLÉS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL

Cristina Gómez Jerez

0. INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación surgió de la pregunta que tantos educadores se hacen durante varias veces a lo largo de sus carreras "¿Por qué hay tantos alumnos/as que no rinden bien en la asignatura de Lengua Extranjera: Inglés?"

Durante este estudio he entrevistado a 4 estudiantes de diferentes centros, edades, situación económica, etc... me parecieron los más interesantes, o quizá, los que mas podían aportar a la investigación. Estos 4 alumnos reciben apoyo extraescolar en la asignatura de Inglés.

La mayoría de los jóvenes estudian inglés porque es obligatorio y además de eso porque es una lengua casi universal y necesaria para conseguir un trabajo en el futuro, especialmente si tenemos en cuenta que la mayoría de los países pertenecientes a la Unión Europea terminan dominando 2 idiomas al finalizar la educación secundaria.

1. ANÁLISIS

Teniendo en cuenta las distintas experiencias de estos 4 alumnos/as podemos analizar las diferentes metodologías empleadas por los profesores/as de inglés empleadas en cada caso.

En primer lugar hay que decir, lo que la mayoría ya sabemos o recordamos de cuando íbamos a la escuela, hay muy pocos profesores/as que utilicen el inglés durante la clase. En nuestro caso, solo dos de los profesores lo hacen (teniendo en cuenta que ambos pertenecen al mismo centro educativo, está claro que es una pauta establecida por el centro). Esto es muy bueno, sobretodo si lo hacemos desde el principio del curso para que los alumnos/as se familiaricen con el idioma y no lo vean como una barrera, pero tenemos que tener en cuenta que al hacerlo debemos en todo momento estar seguros de que los alumnos nos comprenden y si no es así, traducirlo todo a su lengua materna, si no queremos traducir palabra por palabra, también podemos gesticular exageradamente ayudándonos de objetos, mímica, fotografías, etc... cualquier cosa que facilite la comprensión en el idioma extranjero. Si no lo hacemos de éste modo, el alumno se frustrará y comenzará a sentir cierto rechazo hacia la asignatura en cuestión.

El 90% de los estudiantes españoles, terminan la educación secundaria siendo capaces de comprender textos en inglés, formar frases de estructura gramatical compleja, etc..., pero sin ninguna fluidez en la conversación, cuando desde nuestro punto de vista es lo más importante. ¿De qué sirve tener un 10 en gramática si cuando nos encontramos con una extranjero no podemos comunicarnos con él?

La relación entre alumnos/as y profesores/as es muy importante, aunque no lo parezca, un alumno que se siente respaldado y apoyado por su profesor, se muestra más seguro y menos presionado, lo cual favorece su rendimiento.

Nos ha llamado mucho la atención el sistema utilizado por una de las profesoras para fomentar la lectura e inglés de sus alumnos/as, aunque cueste creerlo muchos estudiantes acuden a este llamado "Booklab" para mejorar su nivel en la asignatura. ¿Por qué ocurre esto? Pues bien, si introducimos una actividad como puede ser la lectura, de forma divertida y con material del interés de los estudiantes, está claro que su predisposición al trabajo será más alta. No es lo mismo leer obras adaptadas de autores ingleses antiguos, que leer las últimas aventuras de Harry Potter, que sin duda gustará mas. Creemos que el problema de que los alumnos/as no estén motivados, en numerosas ocasiones se debe a que no se les ofrece el material adecuado, adaptados a sus necesidades gustos y criterios de selección. Si modificásemos los libros de texto y los centrásemos en personajes de películas o dibujos animados que ellos usualmente siguen, es bastante más probable que se interesen en la materia y como consecuencia rindan mejor.

En cuanto al uso de *Listening* en el aula, hay que decir que se ha usado desde siempre, pero aplicaríamos el mismo proceso que con los libros de texto, siempre adaptándonos a los alumnos/as y no ellos/as a nosotros/as.

2. ASPECTOS NEGATIVOS

- Uso único del libro de texto.
- Exámenes o pruebas cada día.
- Explicación de la gramática de forma magistral.
- Centrar la asignatura en el inglés escrito.
- No explicar a los alumnos el porqué del estudio del inglés.
- Cambio de profesor según el curso.

Volviendo al error siempre cometido por docentes de todo el mundo, limitarse al uso del libro de texto no favorece la motivación del alumnado, especialmente si no toca temas significativos para ellos. Los profesores jóvenes llegan a las aulas llenos de ideas e innovaciones, que poco a poco se van perdiendo, ya sea por comodidad, poca dedicación o falta de reciclaje. En mi opinión, los docentes deberían recibir cursos de apoyo en esta situación, si el profesor no está motivado, nunca lo estarán sus alumnos/as. Pocos son los profesores que salen del libro de texto para realizar otro tipo de actividades.

Otro gran problema en el fracaso de inglés, es el cambio de profesor/a. Hay alumnos/as, entre ellos alguno/a de los entrevistados/as, que han tenido hasta tres profesores de inglés distintos solo en primaria. Debemos tener en cuenta que si un grupo mantiene el mismo profesor/a durante todo el ciclo de primaria, el proceso será más fácil para todos, ya que el profesor/a conoce la situación exacta y las necesidades de cada alumno/a. Numerosas veces cuando un profesor/a nuevo/a llega no se preocupa por lo dado anteriormente por sus colegas, se limita a enfocar la lección según su criterio personal.

3. CONCLUSIÓN

Como docentes debe preocuparnos este tema y no sólo en la asignatura de inglés, sino en todas en general. No hay profesores culpables, el verdadero culpable es el sistema educativo, debería fomentar más el reciclaje de los profesores/as y motivar al profesorado en general.

Cristina Gómez Jerez

DESARROLLO PSICOMOTOR. JUEGOS.

Cristina López Gómez

1. ESQUEMA CORPORAL:

Objetivo: conocer el propio cuerpo y lo que con él podemos hacer y lograr.

Material: Letra de la canción, radio cassette.

Edad: 4 años

Descripción:

Los mejores juegan con los pies (BIS)
Los mejores juegan, los mejores juegan,
los mejores juegan con los pies

Los mejores juegan con las rodillas (BIS)
Los mejores juegan, los mejores juegan,
los mejores juegan con las rodillas

... con las manos...
... con la boca...
... con la nariz ...

Después de decir "pies" golpean dos veces con los pies en el suelo. Después de decir "rodillas" golpean dos veces con las manos sobre las rodillas y dos veces con los pies en el suelo (se van acumulando los gestos). Con las manos: hacen dos palmas. Con la boca: Hacen un sonido mientras sacuden los labios con los dedos. Con la nariz: se pellizcan dos veces la nariz mientras dicen "MEC, MEC"...

Objetivo: Conocer el propio cuerpo y desarrollar las capacidades que podemos hacer con él.

Material: los propios alumnos

Edad: 4- 5 años

Descripción: Nombramos una parte del cuerpo y todos han de ir a golpearla (sin hacer daño) a sus compañeros. Repetir con diferentes partes.

Objetivo: Conocer el propio cuerpo y desarrollar las capacidades que podemos hacer con él. Adaptando también nuestro cuerpo con la música.

Material: equipo de música

Edad: 5 años

Descripción: Los chicos se mueven por la sala al ritmo de la música y el director del juego les indica la parte del cuerpo que se convierte en plastilina y queda blanda. Siguen hasta quedar totalmente convertidos en plastilina. A una señal vuelven a la tensión inicial.

VARIANTES

Por parejas uno hace de escultor y otro de plastilina.

2. EQUILIBRIO

Objetivo: aprender a mantener el equilibrio en grupo y al ritmo de una canción.

Material: los propios alumnos

Edad: 5- 6 años

Descripción:

Que viene mamá pata PACHÍN
qué viene papá pato PACHÍN
que vienen los patitos PACHÍN, PACHÍN, PACHÁN
Mucho cuidado con lo que hacéis
PACHÍN, PACHÍN, PACHÁN
y a garbancito no piséis

Los alumnos se colocan en fila. Pasan la mano derecha por debajo de sus piernas y con la izquierda cogen la derecha del compañero que está enfrente. Se canta la canción y a cada "PACHÍN" dan un paso comenzando con la pierna derecha.

Objetivo: mantener el equilibrio con piezas de construcción sin dejarlas caer al suelo hasta conseguir formar una torre entre todos.

Material: bloques de construcción

Edad: 4-5 años

Descripción: Los chicos / as se mueven libremente por el espacio al ritmo de la música. A la señal: ¡TORRE! Todos corren a coger piezas de construcción del lugar donde están almacenadas y las colocan en el centro formando una gran torre comunitaria. Comienza de nuevo la música y abandonan la torre hasta la nueva señal.

Objetivo: mantener el equilibrio a través de la imitación de animales en una carrera de relevos.

Material: los propios alumnos

Edad: 4-5 años

Descripción: Se forman 2 ó 3 grupos. Cada grupo se divide en dos filas enfrentadas. El primero de cada fila deberá desplazarse para entregar el relevo a su compañero de enfrente imitando al animal que indique el maestro (cangrejo, saltamontes, lagartija...)

3. LATERALIDAD

Objetivo: discriminar cual es la derecha y la izquierda mediante diferentes atribuciones.

Material: ninguno

Edad: 5-7 años

Descripción: Sentados en el suelo.

Desarrollo: Cuando el profesor dice "derecha" los alumnos levantan la mano derecha. Cuando dice "izquierda", levantan la izquierda. Cambios rápidos y repeticiones.

Variante: El mismo juego pero con los pies.

Desarrollo: Deben imaginarse que tienen una pera en la mano derecha y un plátano en la mano izquierda. Cuando el profesor dice "pera", se han de llevar la mano derecha a la boca, cuando dice "plátano", se llevan la izquierda. Cambios rápidos y repeticiones.

Objetivo: discriminar cual es la derecha y la izquierda

Edad: a partir de 5 años

Material: ninguno

Descripción: En corro y cogidos de la mano. El profesor en el centro.

Desarrollo: Cuando el profesor levanta la mano derecha, el corro gira hacia la derecha. Cuando levanta la mano izquierda, gira hacia la izquierda. Cambios rápidos para que el corro se rompa.

Objetivo: discriminar cual es la derecha y la izquierda

Edad: a partir de 5 años

Material: ninguno

Descripción: Uno detrás de otro, formando un corro, muy juntos.

Desarrollo: A la señal, todos se sientan en las rodillas de su compañero de atrás y empiezan a caminar al ritmo marcado por el profesor: derecha, izquierda, derecha...

4. RESPIRACIÓN

Objetivo: aprender a controlar la respiración

Edad: 5-6 años

Material: ninguno

Descripción: Forman dos equipos.

Desarrollo: Uno de los equipos permanece serio mientras el otro se ríe de todas las formas posibles. Cuando consiguen hacer reír al otro equipo, cambio de rol.

Objetivo: aprender a controlar la respiración

Material: ninguno

Edad: a partir de 3 años

Descripción: Distribuidos por el espacio, estirados en el suelo.

Desarrollo: Deben hacer ver que están dormidos, emitiendo todos los ruidos que hacen cuando están dormidos. Termina la actividad con un despertar, desperezándose, en el que debe haber un gran bostezo.

Objetivo: aprender a controlar la respiración

Material: cubos llenos de agua, cubos vacíos y pajitas

Edad: a partir de 5 años

Descripción: Varios equipos. Cada equipo tiene un cubo lleno de agua y un cubo vacío. Cada jugador con una pajita.

Desarrollo: En un tiempo prefijado, cada equipo debe intentar transportar la máxima cantidad de agua del cubo lleno al cubo vacío. Para ello, cada jugador deberá sorber agua con su pajita y verterla en el cubo vacío. Gana el equipo que consiga un nivel de agua más alto en el cubo que están llenando.

5. RELAJACIÓN

Objetivo: llegar a la calma mediante juegos

Material: un equipo de música

Edad: a partir de 3 años

Descripción: Distribuidos por el espacio.

Desarrollo: Bailan al son de la música como serpientes encantadas. Cuando para la música, "vuelven al cesto" y se están quietos

Objetivo: llegar a la calma

Material: ninguno

Edad: a partir de 4 años

Descripción: Por parejas. Uno de la pareja estirado en el suelo.

Desarrollo: El que está en el suelo debe estar lo más relajado posible, como si de una muñeca de trapo se tratara. El otro le hace mover manos y brazos, le arrastra, etc.

Objetivo: pasar de estar en calma a volver a estar activo y viceversa.

Material: Un sol y una luna grandes hecho con cartulina

Edad: A partir de 4 años

Descripción: Libremente por el espacio.

Desarrollo: El profesor se pasea alzando alternativamente el sol y la luna sobre su cabeza. Cuando levanta la luna, es de noche y ellos deben correr haciendo el mínimo ruido posible. Cuando alza el sol, es de día y, entonces, deberán correr haciendo el máximo ruido posible con los pies.

Cristina López Gómez

¿QUÉ LES ENSEÑAMOS? ¿APRENDEN LA IGUALDAD? PROPUESTA PARA TRABAJAR LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA ESCUELA

Cristina Mena Mestre

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la escuela- todo el sistema educativo, en todos los niveles y hasta la fecha- no ha tomado como objetivo la Igualdad. Simplemente la ha tomado como principio, pero no tiene programación ni currículo sistemático y preceptivo que desarrolle este principio y, claro está, no se consiguen resultados visibles ni evaluables a este respecto.

¿Qué pensaríamos de un sistema educativo que tuviera como principio la alfabetización o el bilingüismo y no programara nunca la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y escritura?. Pues esto es lo que ocurre exactamente con la igualdad entre los sexos: hay que enseñarla, aprenderla, evaluarla, tiene que formar parte del currículo, de la programación de aula y del proyecto de centro porque si no, se convertirá en un supuesto anecdótico a propósito de alguna efeméride o celebración.

La igualdad es un principio democrático que hay que construir desde las instancias educadoras y de forma destacada en la escuela, pues constituye el pilar básico de formas de vida que darán como resultado el rechazo de los abusos y la interiorización de los derechos humanos como forma compartida de convivencia y de relación.

Prejuicios de este tipo, tan corrientes y repetidos entre todos los grupos de edad como: "las niñas son más patosas, débiles, pesadas, no pueden hacer algunos trabajos, deportes o pruebas..." o "los niños son más brutos, nobles, competitivos, no tienen paciencia..." ... hacen casi imposible en la práctica la igualdad en las relaciones. De este modo se miran desde la jerarquía y reproducen relaciones de poder: si lo más valorado sigue siendo lo masculino clásico, parezcámonos a este modelo: la mayor parte de chicos aspirarán a él y cada vez más chicas.

Para la educación en valores en general y en los valores de igualdad entre hombres y mujeres en particular, resultan una cuestión fundamental los modelos de padre y de madre que el niño o la niña encuentra en la familia. Por consiguiente, además de reflexionar sobre los aspectos básicos de la igualdad de género, nos vemos en la necesidad de mantener relaciones de colaboración con las familias para influir en ellas sobre la necesidad de construir modelos coherentes con los valores de igualdad.

Por lo tanto para abordar una propuesta de trabajo de estas características nos centraremos en el trabajo de los siguientes contenidos mediante un trabajo conjunto entre profesorado, alumnado y familias:

- Los estereotipos en la familias
- El reparto del trabajo doméstico y cuidado familiar
- Contratos de colaboración familia-centro educativo

LOS ESTEREOTIPOS EN LA FAMILIA

Las primeras diferencias en función del sexo entre las mujeres y los hombres se establecen y evidencian en el contexto familiar. Estas diferencias son fruto de los prejuicios y actitudes sexistas que se transmiten de generación en generación.

Eliminar estos estereotipos de género es una tarea muy difícil, ya que ese proceso de construcción se produce de forma aparentemente natural y se justifica porque "siempre ha sido así", por tanto, supone una coartada de primer orden para el inmovilismo.

Algunas actividades que podemos realizar en la escuela para trabajar los estereotipos son los siguientes:

- 1) Sugerimos comenzar detectando los prejuicios y estereotipos del

Alumnado (adaptadas de F. Barragán, 2001):

- Les ofreceremos dibujos o fotografías que representen a mujeres y hombres realizando tareas sin diferencias sexistas (por ejemplo: una mujer mecánica y otra planchando; un hombre fregando platos y otro carpintero). Se les pedirá su opinión individual por escrito finalizando con un debate.
- Utilización de técnicas de dinámicas de grupos denominadas:

Que hace una chica o un chico como tú en un sitio como este:

A cada estudiante se le entregará una hoja para que busque a diferentes personajes de la clase que cumplan los requisitos indicados. Se les dará 15 o 20 minutos para que busquen dichas personas, con la consigna que no pueden efectuar preguntas en voz alta y de forma general. Cada chico o chica irá preguntando individualmente al resto y anotando en su folio el nombre de la persona que cumple ese requisito. El alumno se puede mover con libertad por toda la clase. Al final del tiempo marcado se realizará una puesta en común y en ella se les pedirá que comenten cómo se han sentido...

Busca a una persona...

1. Que hay nacido el mismo día o mes que tú
2. Que te cuente un chiste o anécdota que te haga gracia.
3. Que haga su cama y recoja su habitación habitualmente
4. Que hable con su madre o padre sobre sexualidad.
5. Que se emocione con facilidad.
6. Que colabore en la limpieza de su casa.
7. Que te salude con un beso en la mejilla.
8. Que piense que llorar es de chicas.
9. Que tenga buenos amigos y amigas.
10. Que opine que la mujer es más débil que el hombre
11. Que conozca algún caso de violencia contra la mujer y te lo cuente.

Barómetro de valores: pensamiento sobre las mujeres y los hombres:

El objetivo es analizar los prejuicios sexistas que prevalecen en la sociedad. Para ello se formulará una serie de frases estereotipadas y el alumnado tendrá que manifestar su acuerdo o desacuerdo. Así, se establecerán tres lugares en la clase: "a favor", "en contra", "ni a favor ni en contra". Cada chico o chica, una vez formulada la frase se situará en el lugar que opine, pudiendo dar las razones de su opinión. Se da la posibilidad de que durante el debate haya estudiantes que cambien de lugar. Cada vez que se dice una frase nueva el alumnado vuelve al centro. Al final se realiza una puesta en común.

Pensamiento sobre hombres y mujeres....

1. La mujer es inferior al hombre, es menos inteligente
 2. El único deber del hombre es que no falte dinero en casa.
 3. La mujer no puede valerse por sí misma.
 4. El hombre es fuerte y no debe llorar nunca.
 5. El hombre es el responsable de la familia por lo que la mujer debe obedecerle.
 6. La mujer no debe decir lo que piensa.
 7. La mujer debe tener la comida y la cena a punto para cuando el marido vuelva a casa.
 8. Cuando un hombre pega a una mujer, algo habrá hecho.
 9. Las tareas del hogar son cosas de mujeres.
 10. Lo único importante en la vida de una mujer son su marido e hijos.
- 2) Presentar al alumno/a situaciones de transgresión de roles, es decir llevar a clase mujeres y hombres con profesiones asociadas tradicionalmente a otro sexo, de manera que puedan contar sus dificultades, experiencias...
- 3) Para el alumnado de Educación Infantil, presentar un cuento animado ("Rosa Caramelo" de Adela Turín) o proyectar un DVD en la que se plantee el problema de los estereotipos y prejuicios sociales ("Billy Elliot").

EL REPARTO DE TAREAS DOMÉSTICAS

La incorporación de la mujer al mercado laboral está poniendo en evidencia el reparto de responsabilidades establecido tradicionalmente en la familia y que está basado en la adjudicación a la mujer de las tareas domésticas y al hombre del sustento familiar. Este desequilibrio en el reparto de tareas en el hogar lo podemos observar en la desigual participación de los hombres y mujeres en las labores domésticas y en el cuidado de los hijos/as.

Para lograr que niños y niñas se desarrollen con mayor autonomía y equidad en sus relaciones hay que contar con la familia para que transmitan estas actitudes. Por consiguiente, hay que buscar un nuevo "pacto" en las familias que contemple el reparto de las tareas domésticas y el cuidado de los hijos/as. Algunas medidas que podemos adoptar para sensibilizar al alumnado en esta labor son:

- 1) Sensibilizar al alumnado en general sobre el valor de las tareas domésticas y la necesidad de que todos los componentes de la familia participen; para ello se construirá en el centro una "casa gigante". Cada una de las clases será una parte de la casa: la cocina, la habitación, el salón... y los niños en grupos mixtos irán pasando por casa parte de la casa aprendiendo distintas labores: cocinar, coser, planchar, arreglar un enchufe, poner una bombilla, arreglar la cisterna... Al final deberán recoger por escrito cuales son las tareas que realiza en casa en una tabla como la siguiente:

	YO	MAMA	PAPA	HERMANA	HERMANO
Cocinar					
Planchar					
Fregar suelo					
Colocar compra					
Sacar basura					
Ocuparse del coche					
Facturas					
Poner la mesa					
Fregar platos					
Cuidar niños/as					
Ir a reuniones					
Cuidar plantas					
Cuidar animales					
Hacer camas					
Comprar					
Coser					
Total tareas					

Fuente: CEIP Virgen del Carmen (Granada)

- 2) Al mismo tiempo deberán realizarse actividades de sensibilización sobre este tema con las familias como actividad extraescolar:
- Presentación de los contenidos básicos en materia de reparto de tareas domésticas.
 - Visualización y comentario de los siguientes gráficos:

Tiempo semanal dedicado a trabajos tradicionalmente femeninos en el hogar:

	Media de tiempo hombre trabajador fuera de casa	Media de tiempo mujer trabajadora fuera del hogar	Media de tiempo ama de casa
Alimentación			
Limpieza vivienda			
Limpieza ropa y calzado			
Compra de comida			
Costura			
Cuidado niños/as			
Total tiempo empleado			

Tiempo semanal dedicado a trabajos tradicionalmente masculinos en el hogar:

	Media de tiempo hombre trabajador fuera de casa	Media de tiempo mujer trabajadora fuera del hogar	Media de tiempo ama de casa
Reparación vivienda			
Cuidado del vehículo/casa			
Cuidado del vehículo/trabajado			
Conducción del vehículo familiar			
Conducción del vehículo trabajo			

Gestiones			
Contabilidad			
Total tiempo empleado			

Tiempo dedicado por los chicos y chicas adolescentes en trabajos del hogar:

	Media de tiempo hombre trabajador fuera de casa	Media de tiempo mujer trabajadora fuera del hogar	Media de tiempo ama de casa
Reparación vivienda			
Recados			
Ayudar en la comida			
Limpieza de vivienda			
Limpieza ropa y calzado			
Compra comida			
Costura			
Total tiempo empleado			

- Se les propondrá que opinen sobre los resultados proporcionados por sus hijos e hijas, valorando si existe un equilibrio en el reparto de las tareas del hogar.
- Adopción de acuerdos para mejorar la participación familiar.

CONTRATOS DE COLABORACIÓN ENTRE FAMILIAS Y CENTROS EDUCATIVOS

Para la educación en valores de igualdad es fundamental comenzar pronto la colaboración entre la escuela y la familia, porque en las edades tempranas es cuando las madres y padres tienen más influencia sobre sus hijos.

Los contratos son acuerdos de colaboración entre familias y la escuela con el objetivo de compartir responsabilidades e involucrar a todos los participantes en el proceso educativo, modificando conductas y actitudes del niño/a en el hogar.

Los **contratos coeducativos** están dirigidos al alumnado de Infantil, Primaria y Secundaria y al mismo tiempo los vamos a complementar con un **programa de "economía de fichas"**, estableciendo un listado de refuerzos en función del comportamiento registrado y del trabajo realizado por el alumno/a y valorado por el profesorado y la familia periódicamente. Estos refuerzos pueden consistir en puntos que podrán canjear por actividades gratificantes para ellas/os como ir al cine, un plato de comida favorito, una merienda, un programa de televisión...

Es necesario un seguimiento diario del contrato, anotando en una hoja de seguimiento las conductas acordadas y su grado de realización. Para la valoración se emplearán caritas tristes o alegres siempre en presencia del niño/a para que comprenda qué se espera de ellos.

La familia de proporcionar diaria y semanalmente los refuerzos establecidos con antelación.

A continuación mostramos un ejemplo de compromiso de tareas:

Compromiso de tareas

Yo....., que soy miembro de una unidad familiar y que sé que es mi responsabilidad hacer que funcione de una forma más justa, igualitaria y equilibrada. Me comprometo a:

1.
2.
3.
4.
5.

En 15 días pediremos la valoración del grado de cumplimiento de 1, 2, 3, 4 y 5, con o sin recordatorio ¿quién lo hace cuando deo de cumplir?

POR QUÉ USAR CANCIONES EN LAS CLASES DE INGLÉS

Cynthia Garcia Morilla

En primer lugar la canción es un recurso literario que aumenta el interés del alumno y crea en él una aptitud positiva, participativa y creativa (factores psicológicos muy importantes para la enseñanza)

Para el alumno, la canción es una tarea diferente y, además de ser otra forma de comenzar la clase, nos sirve para que los alumnos vayan perdiendo el miedo a hablar en otra lengua por temor a equivocarse.

Además de utilizar las canciones para pasar de la rutina de la clase a una actividad más divertida y relajante, también nos pueden servir para:

- Introducir nuevas estructuras en contextos con significado.
- Reforzar las estructuras que los estudiantes ya saben.
- Aumentar el vocabulario.
- Repasar el vocabulario que ya se sabe.
- Presentar alguno de los aspectos más importantes de la cultura inglesa.
- Practicar todas las destrezas de una forma divertida.

Recientes investigaciones en el campo de la enseñanza de idiomas extranjeros han señalado que la motivación e interés de los estudiantes están entre los factores más importantes para aprender un idioma extranjero. Hay varios medios para mejorar la efectividad de la enseñanza y aumentar el interés y motivación de los alumnos.

Medios para aumentar el interés y motivación de los alumnos con el uso de canciones:

- Grabaciones en cintas de audio y video mientras cantan
- Diapositivas donde aparecen huecos en blanco
- Películas
- Internet
- Role plays en los que tengan que cantar
- Juegos como; simon says: sing "happy birthday"
- Videos de cantantes ingleses (material auténtico)

Existen miles de canciones con las que los niños y niñas disfrutan a la vez que aprenden una lengua extranjera.

A continuación les mostramos una lista con canciones que suelen gustar muchísimo a los alumnos:

- Clementine
- Hokey Cokey
- Where is Thumbkin?
- One potato
- A Rainbow
- Head and Shoulders
- My Bonnie
- This is the way
- Five little Monkeys

Cynthia Garcia Morilla

MI EXPERIENCIA COMO PROFESOR EN USA

Diego David Bravo Amuedo

En la primavera del año 2000 fui seleccionado tras varias pruebas para cubrir una plaza de profesor de primaria en un colegio público de Estados Unidos. Estas plazas estaban convocadas por el ministerio de educación bajo el nombre de programa de profesores visitantes en Estados Unidos. Para acceder a esta plaza tuve que hacer un curso sobre la educación en California, curso que realicé con la mayor ilusión pues me parecía una experiencia muy interesante. El hecho de ser profesor en Estados Unidos suponía para mí todo un reto pues me enfrentaba a un sistema educativo y un alumnado totalmente distinto al español, suponía vivir en una ciudad que me parecía bastante interesante, en definitiva me enfrentaba a un mundo nuevo lleno de posibilidades e ilusiones donde podría adquirir una experiencia como profesor que me sería muy útil en el futuro.

El distrito escolar de Compton me asignó el colegio de primaria Emerson Elementary School y en este colegio estuve durante cinco años (2000-2005) hasta el momento en que regresé a España, este colegio está situado en un barrio de Los Ángeles llamado Compton. Este barrio está considerado como uno de los más conflictivos de Los Ángeles, debido a que su población es bastante marginal. En cuanto al alumnado, éste era en su mayoría de origen hispano, básicamente mexicano y centroamericano. La inmensa mayoría de los alumnos eran hijos de inmigrantes ilegales, los cuales encontraban en Compton un lugar donde vivir donde los alquileres no eran muy elevados, y donde normalmente ya residían algunos familiares que ayudaban a estos inmigrantes a abrirse camino en Los Ángeles. La situación en la que vivían algunos de mis alumnos se podría considerar como precaria pues la mayoría pertenecían a hogares totalmente fragmentados, en los que el padre o la madre se encontraba en la cárcel, donde normalmente algunos de los hermanos eran delincuentes o bien estas familias residían en el garaje de algún familiar por falta de recursos económicos, con la consecuente falta de higiene y cuidados. En general los alumnos acudían a la escuela medianamente aseados, pero había ciertos alumnos que venían al colegio muy poco aseados y con la ropa sucia. Cada cierto tiempo se hacía revisiones de piojos y si se observaba que el niño venía a la escuela constantemente sucio era obligación del profesor denunciar el hecho a la enfermera del colegio.

En cuanto al conocimiento de las familias de los alumnos, existían dos días en el calendario escolar dedicado a ello. Uno era al principio del curso y otro en el ecuador del mismo. Al comenzar el curso se organizaba lo que se llamaba "Tarde de vuelta a la escuela", ese día después de las clases se iba a la cafetería de la escuela (que hacía las veces de salón de actos) donde todos los profesores de la escuela eran presentados por la directora a los padres, después de la presentación cada profesor se dirigía a su clase donde recibiría a los padres para explicarles los objetivos que tenía que cumplir el alumno ese año, la metodología del profesor y el material que se iba a utilizar. Los padres por su parte manifestaban tanto sus inquietudes como sus condiciones familiares. Luego, a mediados del curso, se organizaba "Escuela abierta", en esta sesión los padres asistían a la escuela para conocer el desarrollo académico de sus hijos, en esta sesión se exponía a los padres los problemas que tenían sus hijos en la escuela y la posible ideonidad de que su hijo repitiera curso. A parte de estas dos sesiones antes mencionadas los padres podían entrar en las aulas para observar el desarrollo de las clases cuando quisieran, pasando antes por la oficina y proporcionándoles un pase de visitante. En un principio esta situación era bastante estresante para el profesor pues se sentía observado constantemente, pero luego resultaba algo cotidiano e incluso positivo pues para algunos alumnos este tipo de visitas suponía una mejora en el comportamiento o en la atención. Los padres también podían concertar una cita con el profesor en persona o mediante el teléfono para tratar cualquier asunto relacionado con sus hijos. El profesor por su parte citaba a los padres cada vez que lo necesitaba para hablar sobre un alumno en particular, en la mayoría de las ocasiones estas citas se llevaban a cabo para solventar problemas de disciplina o atención en clase.

La escuela estaba compuesta por un edificio principal donde se encontraban las oficinas (oficina de la directora, oficina de atención al público, oficina de las distintas secretarías), a su lado se encontraban seis edificios de una sola planta donde se encontraban las clases de los cursos superiores, la sala de ordenadores y la sala de profesores, donde se llevaba a cabo la reuniones semanales del profesorado con la directora. La cafetería estaba junto a ellos, ésta también podía funcionar como salón de actos. Junto al último edificio se encontraba la biblioteca que se encontraba cerrada por reformas. Luego había un gran patio de recreo en torno al cual se encontraban unos bungalows individuales en los que estaban las clases de los cursos inferiores. El colegio era bastante antiguo, estaba fabricado en madera recubierta de cemento (es el tipo de construcción en la zona de California debido a los terremotos) y los bungalows solían tener goteras y destrozos en la moqueta. Las aulas eran espaciosas porque sólo podía haber veinte alumnos como máximo por profesor en los cursos inferiores (preescolar a tercero) y treinta y cuatro como máximo en cuarto o en quinto curso. Las aulas tenían las paredes de madera lo que facilitaba la colocación de póster y tablones. Lo primero que llamaba la atención al entrar en un aula era su decoración. Las aulas tenían que estar totalmente decoradas con tablones donde se recogía el trabajo corregido de los alumnos de cada asignatura, póster sobre el saludo a la bandera americana, reglas de ortografías, reglas de comportamiento, abecedario, etc. También tenían que estar visibles los objetivos marcados para ese curso por el estado de California, así como la existencia de rincones perfectamente señalizados. En un sitio visible el maestro tenía que colocar tres cajas con trabajos de los niños y exámenes corregidos. Así mismo tenía que haber un cuaderno del profesor donde figurara todo lo que se iba a impartir en la clase esa semana y la correspondencia con los objetivos fijados por el Estado. Toda esta distribución y decoración era exigida por el distrito escolar y la directora de la escuela visitaba las clases con el objetivo entre otros de controlar que todas las clases cumplieran con esta normativa.

El centro se regía por el Plan de la Escuela, en el que se recogía todas las actividades organizadas para ese curso escolar tales como las excursiones, los días dedicados a ciertos países, festejos, etc. También este plan incluía el reglamento de organización y funcionamiento así como las finalidades educativas que incluían los objetivos marcados por el estado para los profesores y para los alumnos de cada curso así como resultados estadísticos del rendimiento de los alumnos basados en unos exámenes anuales realizados por el estado, también incluía el presupuesto de la escuela, los simulacros de emergencia tanto de incendios como de terremotos, los materiales que se pondrían a disposición de los profesores, etc. En definitiva, este plan era el único documento organizativo con el que contaba la escuela para recoger todo lo que en ella ocurría disponiendo cada profesor de una copia del mismo.

En cuanto a los órganos de gobierno, los profesores se reunían normalmente una vez por semana en sesiones de dos horas después de las clases, aunque también se organizaban sesiones extraordinarias. En estas reuniones se debatían aspectos sobre la enseñanza, temas burocráticos, celebraciones de la escuela, resultados de exámenes del distrito escolar, intercambio de actividades, etc. La manera de organizar a los profesores era por curso, en cada mesa se encontraba un curso y un jefe de ese curso. Este jefe era el encargado de transmitir las opiniones de la directora a los profesores y de los profesores hacia la directora, el jefe de curso mantenía reuniones periódicas con otros jefes y con la directora. El objetivo de estas reuniones, entre otros, era mantener una comunicación fluida entre todo el personal docente.

El equipo directivo lo formaba la directora básicamente, la directora que era la persona que se encargaba de todo el control del colegio aunque delegaba algunas funciones en un ayudante de dirección, la directora era la encargada de evaluar al profesorado, tarea que desempeñaba mediante unas observaciones periódicas del desarrollo de la clase, mediante estas observaciones la directora recomendaba al distrito la renovación o no del contrato del profesor para el siguiente año. Esta evaluación llegaba al profesor mediante un escrito en el cual se señalaba lo que necesita mejorar el profesor en su clase así como el cumplimiento de las condiciones impuestas por el distrito de decoración y desarrollo del aula.

Existía una especie de equipo de evaluación compuesto por la directora, una consejera (una especie de mediadora entre los alumnos y el profesorado) un psicólogo y un profesor. Este consejo se reunía cuando evaluaban el caso de un alumno, el cual había sido referido por el profesor, con problemas tanto de tipo académico como de comportamiento para llegar a una posible solución. No existía ninguna unidad organizativa docente (ciclos, departamentos o talleres).

En cuanto a las unidades organizativas docentes, existía la figura del coordinador bilingüe, este coordinador estaba encargado de proporcionar material extra a las clases bilingües, de solucionar cualquier problema relacionado con los alumnos de este programa y de proporcionar exámenes y test.

En cuanto a los servicios complementarios y de apoyo: había una cafetería donde todos los niños tomaban el almuerzo, este almuerzo era gratuito para todos los alumnos pues el barrio estaba considerado de renta muy baja y los padres no podían hacer frente a los gastos. Tanto los alumnos como los profesores contaban con media hora para comer. Por otra parte en cuanto al transporte, éste no existía transporte público para asistir a la escuela, sólo se contaba con un autobús que transportaba a los niños con algún tipo de discapacidad.

El centro estaba perfectamente relacionado con la comunidad. El AMPA organizaba cursos de inglés para aquellos padres que no lo dominaran, también organizaban charlas sobre la educación de sus hijos, organizaban rifas para subvencionar la asociación, organizaban eventos en la escuela tales como el día de México encargándose de la decoración, bailes, comidas, etc. Muchas de las madres ayudaban a los profesores con los niños que se retrasaban e incluso enseñaban a leer a niños con problemas. El ayuntamiento y la policía organizaban excursiones donde los niños podían visitar una comisaría, un coche de policía, los juzgados, etc.

He sido profesor en estos cinco años de docencia de tercer y cuarto grado, aunque también he sido profesor de una clase combinada de cuarto-quinto y segundo-tercero. Estas clases combinadas consistían simplemente en reunir en una misma clase los alumnos de dos cursos distintos y el profesor tenía que enseñar a los dos grados de una manera simultánea. Tarea que era muy difícil para mí y que requería de una colaboración total por parte de los alumnos. Por lo demás el colegio contaba con clases desde preescolar a quinto curso. En estos cinco años he sido profesor bilingüe. Mis alumnos eran de origen hispano con lo que las clases eran en español con el objetivo de facilitarles el aprendizaje del inglés. El objetivo final era que el niño pudiera hablar y expresarse en inglés, si esto no se conseguía el alumno continuaba en el programa bilingüe hasta que pudiera pasar al programa que se denominaba "sólo inglés".

La enseñanza estaba basada en una serie de objetivos fijados por el estado de California que tenían que conseguir el alumno para ese curso y sobre los cuales se examinaría al término del curso. Para conseguir estos objetivos el profesor contaba con un material didáctico que le proporcionaba la escuela y con el que también contaban todos los alumnos pues todo tipo de material era gratuito para el alumno. Este sistema estaba basado en la creencia de que todo alumno, independientemente de su situación, podía aprender lo mismo que los demás alumnos en toda California. Mediante este método se garantizaba que esto se llevara a cabo, pues después de realizar los exámenes se publicaban los datos de los alumnos y el colegio e incluso el profesor era sancionado si no se cumplía con los objetivos.

La franja de edad de los alumnos a los que yo les daba clases era de siete a nueve años. El modelo a seguir para estos niños es el profesor y por eso lo respetan y lo imitan. Esto se cumplía en la mayoría de los niños pero también había niños cuya circunstancia familiar les llevaba a un comportamiento y una actitud desafiante frente al profesor. La disciplina era algo que se trabajaba mucho en la escuela, esto se reflejaba en que los niños siempre tenían que ir por la escuela en fila y con las manos hacia atrás, a la hora del almuerzo estaba prohibido hablar entre compañeros, cualquier acto no autorizado era sancionado con la expulsión, existían unas reglas de comportamiento en clase visible en un póster, estas reglas tenían que ser respetadas por todos los niños, si esto no se producía eran sancionados y si la respetaban eran premiados, etc. Para mantener la disciplina en zonas comunes los profesores contaban con la ayuda del personal de seguridad, interviniendo en cualquier altercado que se produjera. Era frecuente encontrarse en el aula alumnos con problemas de atención, los cuales eran referidos al equipo de evaluación antes mencionado. Estos niños normalmente provenían de familias con problemas de todo tipo, el niño era incapaz de olvidarse de la situación que estaba viviendo en casa y trasladaba su estado de ánimo al aula. Para estos niños se solicitaba ayuda para proporcionales un apoyo especial, ayuda que necesitaba de muchos tramites para llevarse a cabo y normalmente llegaba tarde.

En cuanto al contexto, el aula estaba distribuida por espacios preestablecidos por el distrito y que todo profesor tenía que recoger en su clase: pequeña biblioteca con alfombra donde los niños puedan leer y realizar consultas, mesas y sillas de los alumnos, rincones perfectamente señalizados y con trabajo que los alumnos puedan realizar por si mismos (rincón de lengua, de matemáticas, de conocimiento del medio y rincón de los ordenadores, cajas con trabajos y exámenes corregidos de los alumnos. En cuanto a la distribución y uso del tiempo, el horario de la clase con el tiempo dedicado a las distintas asignaturas era establecido a principio de curso en una reunión de los profesores por grado, este horario tenía que corresponder con el tiempo dedicado a cada asignatura que establecía el distrito. Había dos periodos de recreo, uno de quince minutos y otro de media hora para almorzar. Las clases comenzaban a las ocho de la mañana y finalizaban a las dos y media. El profesor permanecía con sus alumnos estas seis horas y media, cambiando sus alumnos con otro profesor para las clases de desarrollo del inglés donde los niños eran agrupados por niveles. En cuanto a la distribución de material, este se llevaba a cabo a principio de curso. El profesor recibía desde los libros de lectura, guías del profesor lenguaje, matemáticas, manipulativos, hasta lápices, gomas, cuadernos, etc. Todo el material escolar era gratuito para el alumno y era usado por éste a lo largo del curso. Los libros de los alumnos estaban basados en los objetivos fijados por el Estado.

David Bravo Amuedo

LANGUAGE FOR CLASSROOM USE. "THE GAME".

Elisa Isabel Quiroga Maya

Aquí podéis encontrar una lista de palabras y frases hechas que pueden ser muy útiles a la hora de llevar a cabo distintos tipos de juegos en clase. De todos es conocida la motivación que despierta un juego en el niño, y si nos centramos en el área de las lenguas extranjeras, nos daremos cuenta que es un recurso muy importante en el que nos podemos apoyar los docentes, no sólo para afianzar las cuatro destrezas básicas, sino también para practicar y aprender vocabulario y gramática. Por este motivo, espero que encontréis productiva las siguientes agrupaciones:

Setting up games:

- **A volunteer(s)** / Un voluntario (a, os, as)
- **Ask your partner** / Pregunta (d) a vuestro compañero
- **Attention, please** / Escuchad, por favor
- **Come here, please** / Ven aquí por favor
- **Do you understand?** / ¿Comprendéis? – ¿Entendéis?
- **Draw** / Dibuja (d)
- **Get up** / Levanta (d) – Levantaos
- **Here are the instructions** / Estas son las instrucciones
- **Here is an example** / Por ejemplo
- **How do you say in Spanish / English...?** / ¿Como se dice en español / inglés...?
- **In turns** / Por turnos
- **Let's play** / Vamos a jugar
- **Listen** / Escuchad
- **Look at the board** / Mirad la pizarra
- **Look this way** / Mirad aquí
- **Over to you** / Te toca
- **Play in groups of two, three, etc.** / Vamos a jugar en grupos de dos, tres...
- **Play with your partner** / Juega con tu compañero
- **Repeat** / Repite – Repetid
- **Show me** / Muéstrame – Mostradme
- **Sit down** / Siéntate – Sentad – Sentaos
- **Touch** / Toca – Tocad
- **What does ... mean?** / ¿Qué significa ...?
- **What's missing?** / ¿Qué falta?
- **Write** / Escribe – Escribid

In doors games:

- **Dice** / Dado
- **Shake the dice** / Agita el dado
- **Throw the dice** / Tira el dado
- **Counter(s)** / La ficha (s)
- **Cards** / Las cartas
- **Board** / El tablero
- **A square in a board game** / Casilla
- **Put your counter on a square** / Pon la ficha en la casilla
- **Start** / Salida
- **Finish** / Llegada
- **Go forward two squares** / Avanza dos casillas
- **Go back two squares** / Retrocede dos casillas
- **Go back to the start** / Vuelve al principio
- **Have another throw** / Tira otra vez
- **Miss a turn** / Pierdes un turno
- **The winner** / El ganador
- **Mix the cards like this** / Baraja las cartas así
- **Deal the cards** / Reparte las cartas
- **Spread out the cards face down** / Extiende las cartas boca abajo

- **Turn over two cards** / Vuelve dos cartas
- **Pick up a card** / Elige una carta
- **Collect pairs** / Junta parejas
- **Collect a set of...** / Junta las cartas por palos de...
- **Odd – even number** / el número impar – par
- **How many cards have you got?** / ¿Cuántas cartas tienes?
- **Put down a card** / Echa la carta
- **The right word is...** / La palabra correcta es...

Outdoors games:

- **Sit in and get into a circle** / Sentaos y formad un círculo
- **Get into a line** / Formad una fila
- **One behind the other** / Uno detrás de otro
- **Opposite each other** / Uno enfrente de otro
- **Back to back** / Espalda con espalda
- **You here and you there** / Ponte aquí y tú allí.
- **A team** / Un equipo
- **Team A starts** / El equipo A comienza
- **At the signal** / Cuando dé la señal
- **In turns** / Por turnos
- **One step to the right – left** / Un paso a la derecha - izquierda
- **Two steps forward** / Dos pasos para delante
- **Three steps backwards** / Tres pasos para atrás
- **Change** / Cambio
- **Run - Don't run** / Corred – No corráis
- **A point for ...** / Un punto para ...
- **On your marks 3, 2, 1 go!** / Preparados, listos, ¡ya!

Teacher to Pupil / Pupil to pupil

- **Who's going to start?** / ¿Quién empieza?
- **I'll start** / Empiezo yo
- **I'm person A** / Yo soy A
- **You are person B** / Tu eres B
- **You are my partner** / Tu eres mi pareja
- **You are my opponent** / Tú eres mi contrincante
- **Whose turn is it?** / ¿A quien le toca?
- **Who has not taken part?** / ¿Quién no ha participado?
- **It's my/your turn** / Es mi/ tu turno
- **Wait a minute** / Un momento
- **Just a minute** / Un minuto
- **You are cheating** / Estás haciendo trampas
- **Say that again** / Dilo otra vez
- **Come on** / Venga
- **Carry on** / Continúa, Sigue
- **Give me ...** / Dáme
- **That's mine, yours...** / Es mío, tuyo
- **I've won** / He ganado, soy el campeón
- **That's right** / Está bien
- **That's wrong** / Está mal
- **This is fun** / Es divertido
- **This is boring** / Es aburrido

Pupils to teacher

- **Excuse me please** / Perdona
- **Can you help me please?** / ¿Puede(s) ayudarme, por favor?
- **Can you repeat that more slowly?** / ¿Puede(s) repetirlo más despacio?
- **I don't understand** / No comprendo

- **How do you say...?** / ¿Cómo se dice...?
- **I don't know** / No sé
- **Is that right?** / ¿Está bien?
- **I haven't got a partner** / No tengo compañero
- **Can I have...?** / ¿Puedo coger...?
- **I have finished** / He terminado

Elisa Isabel Quiroga Maya

¿CÓMO COMBATIR UN PROBLEMA QUE NOS AFECTA A TODOS? EL ACOSO ESCOLAR: BULLYING

Elisabeth López Bermúdez

Comienzo este artículo haciendo referencia a un dato que leí hace poco en una revista que me preocupó bastante y desde entonces estoy profundizando en este tema. El dato es el siguiente:

“En España, para la mitad de víctimas de Bullying, el acoso es psicológico. Un 18 por ciento de los escolares sufren ataques físicos; un 2 por ciento, heridas de armas y un 2,5 por ciento, agresiones sexuales.”

Como pueden comprobar el dato es desgarrador. La realidad señala que un 48 por ciento de los escolares españoles entre los nueve y los catorce años es víctima del abuso de algún compañero. El problema es de todos. Por este motivo a continuación voy a dar una breve lista y enumeraciones de pautas e informaciones sobre el tema.

¿En qué consiste el Bullying?

Literalmente el término *Bullying* significa “intimidación”. En dicha intimidación intervienen el agresor-o agresores- y el atormentado o intimidado. Con frecuencia, el agresor actúa deliberadamente con la intención de herir, bien sea física, verbal o indirectamente, con las difamaciones que alimentan la no aceptación del grupo. Normalmente, el hostigamiento puede durar semanas e incluso años mientras que los atormentados no encuentran defensa posible. Su vida es difícil, no quieren ir al colegio, se sienten ultrajados, padecen pesadillas y ataques de ansiedad, les duele el estómago y la cabeza, están perdiendo la seguridad y la autoestima, disminución del rendimiento escolar, se socializan menos con sus compañeros y, además, les invade la culpa por permitir los abusos de sus compañeros.

¿Cómo reconocer situaciones de riesgo en el Centro de Estudios?

El colegio no debe subestimar ningún daño. Existen episodios que no hacen presuponer la existencia de un delito y son llamadas con frecuencia “gamberradas” sin pensar que pueden ser manifestaciones de *Bullying*. ¿Cómo podríamos reconocer manifestaciones de Bullying? Tenemos que tener en cuenta las siguientes pautas:

1. El perseguidor encuentra placentero insultar, pegar y dominar a su víctima sin cesar.
2. La agresión no es aislada sino continuada durante un largo periodo.
3. El acosador goza de más poder que su víctima bien sea por la edad o la fuerza (siendo en algunos casos el alumno modelo para el profesorado).
4. La víctima es más sensible a las provocaciones que el resto de sus compañeros, no sabe defenderse adecuadamente y tiene características físicas o psicológicas que la predispone a dichas situaciones.
5. La víctima se siente aislada y le asusta contar su problema porque teme a las amenazas.

¿Cómo intervenir en dicho problema?

Como bien he nombrado en el título de este artículo este problema es de todos por ello debe de haber un trabajo cooperativo entre maestros/profesores y familias de dichos protagonistas.

Por parte del centro algunas pautas serían:

- Voluntad de involucrar a los padres.
- Empeño claro y decisivo por parte de la dirección de la escuela para desarrollar un programa *antibullying*.
- Respeto por parte del personal docente de su obligación de denunciar actos reprobatorios de los alumnos.
- Creación de un núcleo compacto de personas interesadas en coordinar la intervención y en mantener informados a los alumnos y profesores.

En cuanto a las pautas que se deben de seguir tanto en cada aula por parte del tutor o tutora y en casa por parte de los padres podríamos citar algunas como:

1. Buscar el dialogo y escucharlos. Tomar en serio sus miedos y sentimientos.
2. No intentar solucionarle el problema sin más(a no ser en un situación extrema) porque se podrían sentir más cobarde.
3. Aconsejarlos y discutir con ellos quienes son las personas más capacitadas para ayudarlos.
4. No llamarlos con nombres despectivos ni humillantes ni permitir que nadie lo haga.

5. Enseñarlos a ignorar aquellos bulos que les puedan afectar, caminando con la cabeza bien alta para que el agresor no obtenga ninguna satisfacción al difundir sus mentiras.
6. Trabajar la confianza de los menores y recurrir con frecuencia a las cosas que saben hacer bien.

No debemos olvidar que a través del e-mail, los sitios Web, los sms, o los Chat, es posible llevar a cabo investigaciones e intercambiar opiniones. Por ello, a través de ellos pueden producirse comportamientos ofensivos. A estos comportamientos se les conoce como *Cyberbullying*, una forma de extorsión menos difundida, pero en creciente auge que abarca modalidades como sms persecutorios, fotos ofensivas, enviar miles de mensajes con amenazas o burlas, votar por el más feo, el más gordo...

Desafortunadamente, en España se ha puesto de moda el uso del móvil como instrumento de grave extorsión. Los agresores no sólo graban las palizas, además las difunden mediante los teléfonos o las publican en Internet. Pero lo peor es que estos videos circulan en los recreos y se coleccionan como si fueran "cromos". Una medida para combatir este tipo de *Bullying* sería utilizar los buscadores.

No podría terminar este artículo sin hacer referencia al acoso que afecta a los profesores. Los docentes tampoco están libres de la actuación de los acosadores. En este caso hablamos de *Bullying Vertical* y es un fenómeno que ante la laxitud de las normas, la dificultad para la intervención inmediata y los recursos para la reeducación de conductas en nuestros centros, hacen que este colectivo sea cada vez más vulnerable a estas situaciones.

Para concluir este escrito me gustaría citar algunas referencias bibliográficas que me han servido de gran ayuda y además nombrar, como no, algunos centros de ayuda para combatir este problema que desgraciadamente es cada vez más común en nuestros centros.

Referencias Bibliográficas:

- Olweus, D. *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*.
- Voors, William. *Bullying: El Acoso Escolar*. Ediciones Oniro, 2005.
- Cerezo Ramírez, Fuensanta. *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Ediciones Pirámide, 2001.
- Trianes Torres, M^a V. *La violencia en contextos escolares*. Aljibe, 2000.

Centros de ayuda:

- A.C.A.E. Asociación contra el acoso escolar. Tel: 985 155 072. Página Web: www.acae_asturias@yahoo.es.
- S.O.S: BULLYING. Tel: 620 489 332/609 877 569 (24h). Páginas Web: www.sosbullyin@hotmail.com / www.anpebcn.com/sosbullying.html.
- Línea de ayuda contra el Acoso Escolar. Páginas Web: www.contacto@protegeles.com / www.acosoescolar.info
- Fundación ANAR. Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo. Tel: 917 262 700. Páginas Web: www.info@anar.org / www.anar.org.

Elisabeth López Bermúdez

¿EDUCADOS PARA...QUÉ?

M^a Esther Aguilar Mendoza

Esta es la pregunta que tanto profesores, padres como la sociedad en general se hace al ver la clase de comportamiento que ya no sólo jóvenes sino niños, tienen en nuestros días.

Es cada vez mayor el número de escolares que se sienten atemorizados por sus compañeros, profesores que son agredidos o amenazados por alumnos, e incluso hemos podido escuchar el caso de padres agredidos por sus propios hijos. Y llegados a este punto es imposible no buscar causas ni responsables. En dicha búsqueda encontramos que los padres creen a los profesores, y a los centros en general responsables del comportamiento de sus hijos porque es allí donde pasan gran parte del tiempo. Y como no, en el caso de los profesores, son ellos los que creen que los padres lo son, ya que son los verdaderos encargados de la educación de sus hijos.

La CEAPA, Confederación Española de Asociación de Padres de Alumnos, achaca el problema al aumento de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, lo que conlleva a que miles de alumnos acudan a clase sin ningún tipo de interés, esta obligatoriedad puede desatar esa agresividad de la que hablamos ya que sienten encarcelados, juzgados y sometidos a los profesores, que son vistos como el enemigo. Esto a su vez, repercute en el profesor, porque dichos alumnos no son para nada colaborativos y su único placer y aliciente para estar en clase, ya que no les interesa lo que puedan aprender, es insultar a los compañeros, agredirlos, incordiar y demás. Cuando el profesor responde de alguna forma a ese alumno, o sencillamente lo echa de clase, es cuando vienen las amenazas, insultos y otras tantas manifestaciones violentas que hemos podido escuchar.

Es importante que destaquemos que los casos de violencia juvenil, como sabemos, no son exclusivos de nuestro país sino que es un fenómeno que ha ido incrementándose, desde los años sesenta en países como Estados Unidos, Noruega o Reino Unido. Por lo podemos llegar a decir que todo es consecuencia de la crisis social, cultural y familiar que estamos viviendo.

Son muchos los movimientos de naturaleza violenta que resurgen en nuestros días como el neonazi, xenofobias y demás conductas antisociales como el queme de mobiliario urbano, ataques a invigentes, etc. Este tipo de comportamiento, en numerosas ocasiones, se lleva a cabo sólo por actuar tal y como lo hace su grupo de amigos que se convierte para ellos en un eje fundamental para sus vidas. Los amigos van a suponer mucho más que sus propias familias. Aquí pueden ser líderes, actuar sin rendir cuentas a nadie y pueden encontrar el apoyo o simplemente la compañía que les pueda faltar.

Los padres no han llegado a preguntarse si nuestras nuevas formas de vida son las mejores para obtener un desarrollo eficaz de nuestros jóvenes. No tenemos tiempo para pasar en familia y ese poco tiempo que nos queda lo malgastamos viendo televisión o trabajando en el ordenador. Y a la misma vez para que nuestras frenéticas horas de trabajo puedan ser compatibles con el horario de nuestros hijos, directamente se lo completamos con infinitas clases y actividades. Entonces ¿qué tiempo queda para dedicarlo a ellos? Realmente es muy admisible la afirmación de que los jóvenes encuentran en al calle lo que no tienen en casa, alguien que les escuche.

Después de haber buscado las razones de estas conductas violentas pasaremos a ver las diferentes formas de contraatacar estos sucesos.

Para poner un ejemplo, podemos citar las medidas que Claude Allègre, actual ministro de Educación francés, acaba de tomar para poder paliar este problema, que en dicho país esta adquiriendo cada vez más un carácter alarmante. Y es que las cifras lo demuestran, más de un millar de agresiones físicas se denuncian en los colegios cada trimestre. Entre estas medidas podemos destacar la intervención de la policía en más de 200 colegios y la imposición de una nueva asignatura en la que los alumnos aprendan normas para poder convivir con los demás de forma pacífica.

Podríamos diferenciar entre dos grandes tipos de respuesta educativa ante el comportamiento antisocial en las escuelas. Tendríamos, por un lado, lo que llamamos respuesta global. Esta respuesta global se trabajaría la cuestión de la convivencia y de intentar que se establezca un aprendizaje de cómo convivir, desarrollando las relaciones entre los compañeros, colaborando unos con otros, colocándolo en el centro del currículo escolar y de la estructura organizativa del centro. Este proyecto llevaría además la implicación activa de toda la comunidad escolar.

Por otro lado, tendríamos una respuesta más «especializada». Se trata programas específicos destinados a hacer frente al problema del que hablamos. Dichos programas están desarrollados por expertos, y se vienen aplicando en centros educativos españoles desde hace años. Ejemplos de ellos son:

Programa de Desarrollo Social y Afectivo en el aula (Trianes, 1995; Trianes y Muñoz, 1994, 1997). Ha sido aplicado en varias escuelas de Málaga; se compone de tres módulos que se desarrollan en el aula. Sus objetivos son: la construcción de un estilo de pensamiento para la resolución no agresiva de problemas; una perspectiva moral en la evaluación ante y postreflexiva de una conducta dada; la práctica y el aprendizaje de la negociación, la respuesta asertiva y la prosocialidad (apoyo y cooperación) en distintas situaciones posibles; el

desarrollo de la tolerancia hacia las diferencias personales y la responsabilidad social; el aprendizaje de procedimientos democráticos de confrontación verbal, y la muestra de respeto y de aceptación hacia las decisiones tomadas por mayoría.

Programa para promover la tolerancia a la diversidad en ambientes étnicamente heterogéneos (Díaz-Aguado, 1992, y Díaz-Aguado y Royo, 1995). Los elementos principales de este programa son: aprendizaje cooperativo con miembros de otros grupos étnicos; discusión y representación de conflictos étnicos con objeto de fomentar la adecuada comprensión de las diferencias culturales y étnicas, desarrollando empatía hacia gentes o grupos que sufren el prejuicio racial, así como habilidades que capaciten a los alumnos para resolver conflictos causados por la diversidad étnica; a través de la comunicación interpersonal, el diseño de situaciones y materiales que incrementen el aprendizaje significativo, conectando las actividades escolares con las que a diario llevan a cabo fuera de la escuela los alumnos desaventajados socioculturalmente, favoreciendo así actitudes y procesos cognitivos contrarios al prejuicio racial.

Programa para fomentar el desarrollo moral a través del incremento de la reflexividad (Gargallo, 1996). Este programa pretende incrementar la reflexividad de los estudiantes, y el consiguiente descenso de la impulsividad, desde el convencimiento de que existe una relación positiva entre reflexividad y desarrollo moral. El programa incluye una amplia variedad de estrategias cognitivas con las que trabajar en clase con los alumnos.

Programa para mejorar el comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas (Pérez, 1996). Este programa se centra en el aprendizaje de reglas de comportamiento tanto en el centro escolar como en el contexto específico del aula; pretende fomentar la participación del alumnado en la organización de la vida del aula a través de su implicación activa en la construcción de normas de comportamiento. El programa consta de tres fases: análisis de las normas implícitas y explícitas que regulan la vida del aula; construcción de un conjunto de normas y seguimiento de las mismas por medio de la participación democrática de los alumnos; y la implantación del conjunto de normas junto con los procedimientos para asegurar su cumplimiento.

Estos programas específicos son una muy buena arma con la que trabajar en nuestros centros, aunque como en todo, los escenarios y los casos pueden no ser idénticos con lo que la garantía de éxito no está asegurada. Lo que sí hay que tener claro al trabajar con estos programas, es que nuestro compromiso es crucial, que debemos mostrar todo nuestro ímpetu para hacer que el proyecto obtenga un buen resultado y ante todo tener siempre en cuenta que sin nuestra aportación y nuestras ganas nada es posible.

Para concluir recomendaré que se tome nota de los síntomas del bullying puesto que todos podemos tener un hijo, hermano, vecino o amigo que lo sufre. La persona suele mostrar cambios en el estado de ánimo, se muestra huidizo, con ansiedad, de mal humor, evita salir a la calle, finge enfermedades para no ir al colegio y no tiene apenas amigos. En este caso se recomienda a los padres que no desconfíen de lo que le digan sus hijos y no le quiten importancia al asunto, y que se lo comuniquen al profesorado.

M^a Esther Aguilar Mendoza

LA ESCUELA RURAL EN ANDALUCÍA: ANTECEDENTES, PERSPECTIVAS ACTUALES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Fernando Gómez Jiménez

INTRODUCCIÓN: ANTECEDENTES.

La Ley General de Educación (1970), propició una política educativa que no ayudó al desarrollo de las escuelas rurales. Se hicieron actuaciones que nunca debieron de ser aprobadas como, las concentraciones escolares de aulas diseminadas en pequeñas aldeas a centros comarcales.

Ello originó el cierre de escuelas pequeñas, desarraigo del alumnado, la pérdida en la mayoría de los casos del foco cultural de la comunidad o la falta de escolarización infantil.

La política educativa de la Administración Andaluza, ha estado basada en el desarrollo de un conjunto de actuaciones encaminadas, en la mayor medida, a la Compensación De Las Desigualdades. Con la finalidad de garantizar el acceso a la formación, a toda la población sin discriminaciones geográficas, socioeconómicas o culturales.

En este sentido cobra mucha importancia en Andalucía las zonas rurales. La escuela rural es diferente y por ello ha de ser tratada de forma distinta.

La Consejería de Educación desarrolló a finales de 1980; El Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía (1988). Las notas diferenciales del plan son:

- Compensación en la lucha contra la desigualdad.
- Inserción en el medio.
- Apoyo al profesorado. (Formación específica, perfeccionamiento..)
- Garantizar el derecho de todos los niños/as andaluces, a recibir una educación de calidad en el medio en el que habitan.
- Mantenimiento de este tipo de escuelas.
- Constitución de Colegios Públicos Rurales. (CPR).

El Plan también contempla un conjunto de actuaciones clasificadas en cuatro bloques:

- I. Actuaciones en el marco legal.
Se propició el establecimiento de agrupaciones de escuelas rurales con aulas diseminadas, situadas en una misma zona o comarca, de forma que se empezaron a constituir en un solo centro educativo (a efectos administrativos y de coordinación pedagógica).
- II. Actuaciones en el marco del perfeccionamiento.
Se empezaron a apoyar la constitución de Seminarios Permanentes en los Colegios Públicos Rurales. También se han venido desarrollando actividades formativas en los centros de profesores.
- III. Actuaciones en el marco de los recursos humanos.
El plan contempla dotar a los Colegios Públicos Rurales, de un profesor de apoyo a los centros de menos de 8 unidades, de 2 profesores de apoyo a los centros de 8 o más unidades. También contarán con un profesor itinerante si así lo precisaran.
- IV. Actuaciones en el marco de los recursos materiales.
Se especifica la realización de un plan de obras de mejora de los edificios e instalaciones. También se detalla el material didáctico más adecuado para trabajar en el medio rural.

PERSPECTIVAS ACTUALES Y PROPUESTAS DE MEJORA.

La ESCUELA es una institución fuertemente arraigada a su entorno (más aún en las zonas rurales), y es por ello que ha de responder a sus necesidades. Partiendo siempre de las experiencias de su alumnado y contando con la participación y colaboración familiar.

Es cierto que se ha avanzado bastante en las zonas rurales de nuestra comunidad y la educación no ha sido menos. Pero a pesar de ello creo que es necesario tener presente los siguientes puntos que nos sirvan para seguir mejorando:

La elaboración de una normativa específica que tenga en cuenta las especiales características diferenciales del medio rural. Ha de tener presente el desarrollo integral del alumnado y ha de incluir aspectos sociales, culturales, sanitarios, nuevas tecnologías...

No puede ser que sigamos el Plan de Actuación para la Escuela rural en Andalucía de 1988. La escuela de entonces no tiene nada que ver con la escuela de hoy. Es por ello que ha de existir voluntad política y establecer un nuevo marco legislativo del medio rural. Que incluya la colaboración de otras instituciones, la incorporación de las TIC, las salidas al entorno.... etc.

El establecimiento de un currículum rural, abierto, flexible, contextualizado, participativo, vinculante y cercano a los intereses rurales.

Con la nueva LEA (Ley Educativa para Andalucía), se han asentado los primeros pasos al definir la autonomía pedagógica, organizativa, de gestión y económica. Los centros podrán elaborar su propia organización curricular (siempre respetando unos mínimos que aseguren que todo el alumnado estudie unos contenidos comunes), pero a la vez adaptados a la zona donde se encuentran, que respondan a sus necesidades e intereses. ¡Es una buena idea!, que esperemos que cuente con la debida organización administrativa y la colaboración zonal, para que de buenos frutos.

Formación y capacitación del profesorado.

Como se ha comentado anteriormente el medio rural es diferente, sus gentes, costumbres, tradiciones.... etc.

Los docentes han de poseer la adecuada formación para poder comprender y respetar la riqueza cultural de estas zonas. Además ha de potenciar su conservación y animar a los más jóvenes a defender aquellas características peculiares de sus respectivos pueblos y aldeas. Parece sencillo pero no lo es. Todo ha de comenzar en la Universidad, con asignaturas especializadas en la materia y también con una buena formación permanente.

Potenciación de los grupos de profesores estables.

Se ha de valorar los aspectos positivos del trabajo en el medio rural, haciendo atrayente el trabajo continuado, alentando la puesta en práctica de grupos de trabajo, de renovación y experimentación educativa, mejorando las condiciones laborales y de vida del profesorado.

Mejorar las condiciones de escolarización, infraestructura y equipamientos de los centros rurales.

Muchos de estos centros carecen de una adecuada equipación como ordenadores, profesores especialistas, material didáctico.... etc.

El ejecutivo andaluz ha estado desarrollando estos últimos años una política encaminada a acercar por ejemplo las nuevas tecnologías a las zonas rurales (pongamos por ejemplo los centros Guadalinfo, Subvenciones para la conexión de Internet en casa.. etc), pero considero que han sido pocos los centros que se han inaugurado y que además han sido en localidades claves (Centros comarcales). Por ello es necesario seguir invirtiendo en el medio rural, potenciar a través de la educación el desarrollo de estas zonas.

Garantizar la intervención de los Equipos de Orientación Educativa (EOE) en zonas reducidas.

Para ello será necesario incrementar el número de Orientadores/as. Todo el mundo sabe que los EOE están saturados de trabajo, tienen muchos centros que atender, muchos formularios que rellenar...

¡Haber para cuando se crean las Unidades de Orientación internas en los centros de Infantil y Primaria!. Eso si que sería una buena medida preventiva encaminada a solucionar muchos de los problemas que tenemos hoy en día en secundaria; violencia escolar, trastornos alimenticios, inestabilidad emocional, fracaso escolar.... etc.

La escolarización de los niños y niñas de 0 a 6 años. Se han de aportar los medios materiales y humanos para ello.

Hasta hoy la Educación Infantil ha sufrido múltiples vaivenes, debidos en la mayor parte a la incompetencia política. Desde la promulgación de la LOGSE (1/1990), pasando por la LOCE (10/2002) y en la ya presente LOE (2/2006) se concibe a la Educación Infantil como una etapa única con carácter educativo (quitando el caso de la LOCE, que ideó otra formula), pero sin embargo su gratuidad es a partir de los 3 años de edad. Es necesario una apuesta fuerte por el impulso de esta etapa educativa donde tenga carácter educativo, compensador de desigualdades y ha de ser completamente gratuita desde los 0 a los 6 años. ¡Hace falta menos leyes orgánicas y más presupuesto para educación!

Reducción de las ratios en función de los ciclos y niveles integrados en una misma aula.

Mantenimiento de la ESO en el medio rural. Ha de ser equiparada en personal, medios y material a la red existente en el medio urbano.

Establecer una red de Formación Técnico Profesional que tenga en cuenta el contexto sociolaboral de la comarca.

Es fundamental que se utilicen los recursos de la zona para potenciar un desarrollo sostenible a la vez que evitemos la despoblación del mundo rural. En este sentido es una buena idea trabajar para adecuar la FP a las demandas de estas zonas. También será importante realizar programas de orientación vocacional y profesional, que incentive al alumnado a crear empleo en la comarca. Los centros se han de convertir en una pieza clave del desarrollo rural. (Se podrán establecer convenios con las Mancomunidades de Municipios, Consorcios, el Programa Rural Joven...)

Se han de proporcionar Comedores, Transportes, Residencias y demás servicios complementarios totalmente gratuitos.

Incluidas las actividades extraescolares, complementarias, el aula matinal....

EN BUSCA DE SOLUCIONES: Anteriormente se ha especificado lo que sería deseable, pero ¿qué se ha hecho hasta ahora?, ¿qué medidas se han desarrollado?, ¿cómo es la realidad en los centros rurales?.

Pasaremos a continuación a desvelar estos misterios a través de la normativa que tenemos actualmente en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Es necesario señalar que no es todo lo que deseáramos, aunque al menos se están realizando cosas.

La normativa que regula la educación en el medio rural no es específica, como comentábamos al inicio, sino que toca muchos aspectos y uno de ellos es el de la educación en las comarcas rurales.

Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.

En el preámbulo de la Ley de Solidaridad aparece la atención especial que merece la población del medio rural. Se destaca que la forma de vida, modelos de relación, comunicaciones... son diferentes a los del medio urbano. Esta especial diferencia hace necesario un tratamiento diferenciado. El conjunto de medidas que se proponen las vamos a destacar a continuación:

1. El desarrollo de programas específicos de Educación Infantil (de 3 a 6 años), donde se den condiciones de diseminación de la población.
Son programas que están funcionando bastante bien, las familias están muy contentas. Además de establecer una estrecha vinculación familia – maestro/a – centro educativo, estamos respetando que el niño/a aprenda en su medio. A veces puede ocurrir que cuando el alumnado entra en la primaria, tenga reacciones adversas a los demás, al colegio, ya que es algo nuevo para él. Por ello sería necesario desarrollar actuaciones para que estos primeros días no sean tan traumáticos. (Por ejemplo programas de acogida donde se produzcan visitas al centro.)
2. Facilitación de servicios complementarios de transporte escolar, comedor y en su caso residencia, para el tramo de Educación Básica Obligatoria donde exista dispersión geográfica.
Son necesarios pero siempre que se pueda, se ha de escolarizar al alumnado en su entorno y para ello se han de proporcionar todos los recursos personales y materiales adecuados.
3. Potenciación de proyectos de compensación educativa que promuevan la socialización y el conocimiento de otros entornos.
Vivir en las zonas rurales tienen muchos beneficios para el alumnado; Aprenden en la naturaleza, experimentan in situ, el trato con la familia es más cercano... etc. Pero también sufren carencias; como falta de equipamientos culturales, zonas recreativas... por ello es necesario potenciar las salidas a otras zonas, donde conozcan a otras gentes y modos de vivir, que les permitan ir creciendo física e intelectualmente.
4. Especial dedicación de los servicios de orientación educativa a los centros ubicados en zonas rurales.
Como ya se ha especificado hacen falta Orientadores/as en Infantil y Primaria, no como una estructura externa sino interna al centro.

Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de condiciones sociales desfavorecidas.

El presente decreto señala en relación al medio rural, los siguientes aspectos:

- Establece los requisitos para ser considerados zonas de compensación en el ámbito rural. Estos serían; el aislamiento con respecto a los centros docentes y la situación socioeconómica y sociocultural que precise una intervención educativa diferenciada para garantizar la igualdad de oportunidades.
- El Programa Infantil En Casa.
Este programa establece que por razones de lejanía o dispersión, para niños/as de edades comprendidas entre los 3 y los 6 años, que no puedan ser escolarizados en un centro. Se desarrollará de forma itinerante por un especialista, contando con la colaboración familiar. Como vemos el programa permite que los más pequeños no se tengan que desplazar muy lejos de casa, sino que recibe la atención educativa en su hogar.
- Se fija la ratio en el aula. En aquellas donde sean atendidos alumnos/as de diferentes cursos será de 15.
- Se define el término de Colegio Público Rural.
Consiste en la agrupación de unidades escolares ubicadas en diferentes localidades, constituyendo un solo centro a efectos de organización pedagógica y administrativa. (Además existirá una reducción horaria y complemento específico para el profesorado itinerante.)
- Las Escuelas Rurales.
Es la alternativa cuando no sea posible la integración del alumnado en Colegios Públicos Rurales.
- También se establecerán cuando sea necesario los servicios complementarios de; transporte escolar, comedor o residencia escolar.

En síntesis podemos concluir que los Colegios Rurales tienen unas características especiales, que se sitúan dentro de la educación compensatoria. Por ello han de ser tratados de forma diferente en cuanto a los recursos que han de ser destinados para su funcionamiento. Hemos de luchar por una educación de calidad para todos y conocer que los Colegios Rurales compensan la falta de

oferta cultural y social que hay en estas zonas. Además de foco cultural es también un escaparate para el mundo empresarial, donde se ha de fomentar la cultura emprendedora que atraiga a la población a sus localidades.

BIBLIOGRAFÍA.

- ÁLVAREZ / BISQUERRA (2000). "Manual de Orientación y Tutoría." Ed. Praxis. Barcelona.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1998). "Las familias andaluzas ante la educación". Sevilla.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1998). "Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía". Sevilla.
- QUINTANA CABANAS, J.M. (1989). "Sociología de la Educación". Ed. Dykinson. Madrid.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S (1993). "Teoría y práctica de la orientación educativa". Ed. PPU.

REFERENCIAS WEB.

- www.psicopedagogia.com
- www.edicties.org
- www.orientared.com
- www.brujulaeducativa.com
- www.ceapa.es
- www.ruraljoven.org

Fernando Gómez Jiménez

PROGRAMA DE DESARROLLO DE HABILIDADES Y ESTRATEGIAS DE ESTUDIO. PROCESOS META-COGNITIVOS.

Francisca Sánchez Gallardo

INTRODUCCIÓN.

En el campo educativo, los docentes nos vamos dando cuenta de que los tiempos evolucionan y que se nos van planteando distintas necesidades. Ahora el docente ha cambiado y su perfil es más flexible y abierto que les permite un análisis de la realidad y una adecuación lo más eficaz posible. Como se establece en la LOGSE, 1990, el marco educativo viene caracterizado por ser comprensivo y abierto a la diversidad, este modelo necesita de muchos medios tanto de recursos humanos como materiales. Los docentes además hemos de ser conscientes que nuestra labor no es sólo la de transmitir conocimientos o conceptos, sino la de apoyar ciertos valores que beneficien a todos y cómo no la de orientar a nuestros alumnos de la mejor manera posible para que sean ciudadanos preparados en todo los sentidos para la sociedad en la que viven.

De aquí que las distintas leyes desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la LOE 2005, hayan reflejado el concepto de la orientación como una de las funciones del personal docente. De este modo nos encontramos con los Decretos de distintas leyes como son los decretos 105/1992, 148/2002, y 107/1992 que desarrollan los currícula de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria e Infantil de Andalucía que hacen referencia a la orientación de los centros docentes.

Por tanto la orientación tiene que formar parte de nuestro trabajo y debemos ayudar a los alumnos en todo cuanto necesiten y esté a nuestro alcance.

El programa que a continuación se presenta pretende satisfacer las necesidades de un grupo de alumnos de 6º de Primaria que presentan dificultades para comprender y retener la información que están trabajando en ciertas áreas. Con el método empleado se pretende apaliar estas deficiencias.

JUSTIFICACIÓN.

Desde una perspectiva pedagógica podemos justificar las técnicas de estudio siguiendo a Juan Miguel Batalloso porque permiten desarrollar un aprendizaje basado en la comprensión y en las relaciones lógicas de los conceptos. Estimulan la memoria comprensiva. Favorecen el aprendizaje autónomo mediante la utilización de recursos para organizar la información, adquirirla, retenerla y exponerla. Contribuyen a que podamos organizar la extraordinaria cantidad de información que manejamos diariamente y que podamos aplicar esos recursos a otras situaciones distintas al estudio y ayudan a consolidar destrezas básicas que pueden tener insuficiencias, como por ejemplo, en la lectura y escritura.

OBJETIVOS QUE SE PLANTEAN.

- Familiarizar a los alumnos en el uso de ciertas técnicas de estudio para la mejor consecución de ciertos objetivos.
- Desarrollar el método elegido en casi todas las asignaturas donde proceda.
- Abordar las necesidades de los alumnos para controlar y autorregularse dentro del ambiente del aprendizaje.
- Poner énfasis en enseñar estrategias y técnicas concretas de estudio y realización de exámenes.

CONTENIDOS PROPIOS Y METODOLOGÍA

Desarrollo del método 2. SER2 usado por F. POZAR, 1985

Este método se usará en el área de Lengua a través de los textos que se vean en clase y en el área de Conocimiento de Medio pues es donde se van a trabajar con más cantidad de conceptos que los alumnos tienen que retener.

Este método se usará con alumnos de 6º curso de primaria donde se han detectado problemas en la lectura comprensiva.

METODO 2L SER2 F. PÓZAR 1985

Nº de Sesión 1

Actividades

- Lectura por parte del profesor del texto que van a trabajar después los alumnos de forma individual.
- Lectura de un texto de lengua de forma rápida y de manera individual

- **Lectura detenida de lo anterior**
- Subrayado de los puntos más importantes

Objetivos

Usar el método para mejorar la adquisición de conceptos

Materiales

Texto de lengua del libro de texto.

Temporalización

Oct.1

Nº de Sesión 2

Actividades

- Con el mismo texto de lengua volvemos a leerlo pero esta vez sólo lo subrayado y hacemos un esquema con la información señalada.
- Hacemos un resumen sintetizando las principales ideas con expresiones propias.
- Repetimos el esquema oralmente hasta que memoricen.

Objetivos

Acabar con el método que estamos empleando y ver los frutos que va dando.

Sintetizar ideas para memorizar

Materiales

Texto de lengua papel para subrayar y cuaderno o folios en blanco

Temporalización

Oct.2

Nº de Sesión 3

Actividades

- Con el esquema trabajado del texto de lengua trabajamos en pareja y cada uno le cuenta a su compañero su resumen.
- Lectura de un texto de Conocimiento del Medio que esté dando en ese momento y comenzar a trabajarlo de forma individual

Objetivos

- Memorizar los conceptos
- Practicar el método con otro texto distinto

Materiales

- Texto de lengua.
- Texto de Conocimiento del Medio

Temporalización

Oct 3

Nº de Sesión 3

Actividades

Lectura subrayado esquema resumen y repetición del texto de Conocimiento del Medio.

Objetivos

Practicar y consolidar el método

Materiales

Texto de Conocimiento del Medio

Temporalización

Oct.4

Nº de Sesión 5

Actividades

Invencción de un texto o de un cuento donde ellos vayan a usar el método aprendido.

Objetivos

Manejar el método de forma distinta y así consolidar el uso del mismo

Materiales

Texto creado por ellos mismos

Temporalización

Nov.1

EVALUACIÓN

La evaluación va a ser inicial, continua y final y no sólo se desarrollará en la hora de Tutoría sino que es un método que se puede aplicar a todas o casi todas las áreas. La responsabilidad de su enseñanza y de su desarrollo debe estar en manos de cada profesor, del tutor o del orientador y debe ser contenido concreto de muchas de las sesiones de tutoría. Deben desarrollarse en edades tempranas y estar adaptados a las características del alumnado y respondienddo a sus necesidades.

Francisca Sánchez Gallardo

DIABETES Y EDUCACIÓN FÍSICA

Francisco Javier Alcázar Aguilar

La diabetes tipo I es una de las enfermedades crónicas más frecuentes en la edad infantil, es por ello la gran posibilidad de encontrar alumnos/as con diabetes en los centros escolares. Es muy importante evitar la segregación de estos alumnos/as en la escuela, para ello los maestros/as deben proporcionar un ambiente de seguridad con una correcta planificación, para un común desarrollo al resto de alumnos/as.

Los niños/as con diabetes pueden realizar el mismo tipo de tareas, intelectuales o físicas, que el resto de compañeros/as, para ello es necesario tener unos conocimientos mínimos sobre la diabetes.

La Diabetes es un aumento de la glucosa en sangre (glucemia) por un defecto en la producción de insulina. El fallo en la producción de esta hormona es debido generalmente a un fallo auto inmune.

Los síntomas de una diabetes mal controlada son:

- Polifagia (gran apetito)
- Poliuria (aumento de orina)
- Polidipsia (aumento de sed)
- Cansancio
- Adelgazamiento

Los niños/as con diabetes pueden realizar cualquier tipo de actividad física, pero siempre en las condiciones adecuadas, por ello el maestro/a deberá saber que con el ejercicio físico:

- Aumenta el consumo de glucosa en el músculo
- Aumenta la sensibilidad a la insulina
- Disminuye la concentración de glucosa en sangre.

Esto aumenta el riesgo de hipoglucemia. Para evitarla sería conveniente realizar un control de glucosa antes de la actividad, según el resultado deberemos tomar las siguientes medidas.

- Entre 100 y 200 mg/dl. Iniciar el ejercicio normalmente
- Entre 70 y 100 mg/dl. Tomar alimentos glucídicos antes de la actividad (por ejemplo zumo de frutas)
- Si presenta síntomas de hipoglucemia. No empezar.
- 250 mg/dl o más. No realizar el ejercicio.

Durante la actividad debemos ofrecerle un acceso fácil a la glucosa o a cualquier otro hidrato de carbono y después del ejercicio deberemos realizar otro control para saber si necesita otro alimento extra.

Los maestros/as de Educación física debemos:

- Informar a los padres de los horarios de las clases de Educación Física, para modificar el tratamiento si fuera necesario.
- Estimular al alumno/a para que tome el hábito de hacerse controles de glucosa antes de la actividad física.
- Conocer la intensidad y duración de la actividad.
- Informar a la familia en ejercicios prolongados, por si es necesario modificar la dosis de insulina.

Las consecuencias de un mal control de la diabetes son las hipoglucemias y las hiperglucemias. Las hipoglucemias son una bajada de glucosa en sangre por debajo de 65 mg/dl, aunque en algunos casos pueden darse por encima de esta cifra. Y la hiperglucemia es un aumento de la glucosa en sangre. Los síntomas de una hipoglucemia de menor a mayor gravedad son:

- Sensación de hambre
- Dolor de cabeza
- Sudoración fría
- Cambio de carácter
- Temblores
- Dolor abdominal
- Dificultad para pensar o hablar
- Comportamientos extraños

- Visión borrosa
- Adormecimiento
- Mareos
- Alteración de la conciencia
- Convulsiones y coma

En caso de hipoglucemia debemos seguir las siguientes pautas. Si el alumno/a esta consciente:

- Administrar vía oral hidratos de carbono sencillos (azúcares), aproximadamente de 10 a 15 gramos.
- Hacer un control a los 15 minutos. Si no se ha normalizado, tendremos que volver a dar el mismo tipo de hidratos de carbono. Si se ha recuperado le daremos hidratos de carbono de acción más prolongada como son el pan, galletas maría, leche entera, yogurt, etc.

En caso de que el alumno/a este inconsciente:

- No debemos dar ningún alimento líquido ni sólido
- Hay que administrar una hormona que se llama Glucagón, que la dosis será de una ampolla a niños/as mayores de seis años.
- La administración de esta hormona no es una obligación del maestro, pero de ello dependerá la salud de nuestro alumno/a. Por tanto debemos tomar las siguientes recomendaciones: El Glucagón debemos tenerlo en el colegio, el cual nos lo proporcionará los padres, y estaremos pendientes de su reposición en caso de caducidad, lo mantendremos en un sitio refrigerado, y solicitaremos a los padres un escrito que nos exima de cualquier responsabilidad de la administración del Glucagón. A la hora de administrarlo, si fuese necesario, atenderemos a las instrucciones señaladas en el prospecto teniendo en cuenta que la zona ideal de administrarlo es en muslo y brazo, nunca en cuello y cara.
- Una vez se haya recuperado administrar hidratos de carbono por boca.

Como educadores debemos enseñar a los alumnos/as con diabetes a vivir con la enfermedad, proporcionándole una amplia gama de experiencias motrices que le hagan sentirse plenamente capacitados para cualquier tipo de actividad física y en cualquier contexto, siempre bajo unas normas de seguridad que ya hemos visto. Por el contrario debemos evitar que los alumnos/as se sientan limitados por la enfermedad, ya que en los alumnos/as en tratamiento tal limitación no existe.

Francisco Javier Alcázar Aguilar

EL FASCINANTE MUNDO DE LOS LIBROS DE TEXTOS

Gregoria Luque Fernández

A pesar de la importancia que desde la pedagogía y desde otros ámbitos se les concede a la elaboración de materiales por los propios docentes, existen diferentes razones que acaban determinando que los docentes dependan de elaboraciones ajenas para el desarrollo de su trabajo, lo que se concreta en el uso masivo de manuales escolares.

Existen dimensiones básicas para el pleno desarrollo del ser humano que no se encuentran reflejadas en la mayor parte de los libros de textos, como pueden ser el desarrollo de una capacidad crítica, la fantasía o la imaginación, etc. Sin embargo, muchos profesores se dedican a seguir el libro paso por paso como si su contenido fuese algo sagrado y sin posibilidad de ser rebatido.

“Se requiere un enfoque globalizado”. Afirma taxativamente el Diseño Curricular Base. A excepción del primer ciclo de Primaria, en los otros dos ciclos se mantiene la existencia de libros diferenciados para cada área, lo que impide de raíz una organización interdisciplinar del currículo. De todas formas, la globalización en el primer ciclo de Primaria es más aparente que real. Lo que se ha hecho es yuxtaponer en cada unidad actividades de cada una de las áreas, pero sin una adecuada conexión de las actividades entre sí.

Otra idea fundamental que tendría que inspirar la enseñanza es la relación con el entorno social, económico y cultural. Pero estos principios no se materializan de ninguna manera en los libros de texto, en los que el medio no aparece como un foco de atención permanente y de trabajo, sino más bien como un recurso de carácter motivador o introductorio de ciertos contenidos más académicos o disciplinares.

La máxima aproximación de la enseñanza a los intereses del alumnado radicaría en actividades del tipo: construye un diagrama de barras con el número de té, pan, plátanos, yogur o mandarinas.

Una idea que está recogida en la LOGSE y que ha ido apareciendo en toda normativa que se ha elaborado es la de currículo abierto y flexible. Sin embargo, la mayoría de los libros de textos existentes están concebidos para ser seguidos, paso a paso, tema por tema y hoja por hoja. ¿En qué parte de cualquier libro de texto se permite al alumnado incluir contenidos de su interés en el currículo? ¿Dónde se le da la posibilidad de diseñar o elegir actividades?

Los libros de textos ordenan a los estudiantes: lee, escribe, ordena, clasifica,... ¿Es así como se forman ciudadanos creativos, críticos y democráticos?

La configuración de una propuesta curricular lineal y cerrada es una consecuencia del modelo didáctico por el que se ha optado, que tiene poco que ver con los principios y estrategias que en este terreno se han propuesto desde la Administración.

Ya en la LOGSE se pedía una metodología activa, reclamando que en la enseñanza se tuviesen en cuenta los conocimientos y las representaciones previas del alumnado para que se produjese un aprendizaje significativo. Sin embargo, la mayoría de las actividades que se proponen a los niños y niñas son pequeñas tareas que pretenden que se recuerde una información o que se ejercite un algoritmo o un procedimiento.

Cada una de estas actividades no suele estar conectada directamente con la que precede o con la que sigue, sino que son pequeñas unidades aisladas que el autor ha diseñado para procurar que sean asimilados determinados contenidos.

Aunque si se analiza con más profundidad el tipo de actividades que aparece en los libros de texto, nos damos cuenta de que son actividades del tipo: dibujar, unir con flechas, poner la palabra que falta en el hueco de una frase, que por lo general suele venir en el libro con letra negrita, con lo cual, el alumnado se limita a copiar. Tal vez no son éstas, actividades con las que los alumnos y alumnas adquieran mucho conocimiento, pero pueden servir como instrumento de control de la clase. El problema del control es una de las preocupaciones del profesorado en el aula.

Algunos factores que habría que tener en cuenta a la hora de analizar determinados comportamientos por parte del alumnado en la escuela serían los siguientes:

- La subcultura que los niños traen a la escuela.
- La actitud del alumnado y la predisposición con respecto a la escuela.
- La actitud del profesorado con respecto a sus clases, la forma en que éste organiza y prepara e imparte las mismas.
- La falta de conexión entre lo que se enseña en la escuela y los intereses de los estudiantes.

Otro instrumento ideal utilizado por los maestros para mantener la clase callada y en perfecto orden lo constituye el examen. Ya decía Kant que la primera cosa importante que se aprende en las aulas es a permanecer sentados.

En la escuela, además de la transmisión de conocimiento, se transmiten determinados patrones y pautas de conducta que tratan de ir configurando la identidad del individuo. Pero además, lo hace de forma que pasa desapercibida, a este mecanismo de dominación basado en el control de conciencias, propio de las sociedades modernas, Pierre Bordieu y Michel Francalant lo denominan "violencia simbólica". Existe una frase de Rousseau en la que se reflejaría con claridad como es ejercida este tipo de violencia. La frase es la siguiente: "dejad que hagan lo que quieran, pero haced que quieran lo que nosotros queremos".

Para finalizar y después de todo lo expuesto anteriormente, se puede llegar a la conclusión de que a pesar de las distintas reformas realizadas en la Educación, una cosa muy distinta es lo que se propone en el Diseño Curricular Base y otra, lo que se lleva a cabo en la práctica. Por regla general los cambios en la práctica son escasos, las clases terminan por convertirse en la misma rutina todos los días, donde el objetivo fundamental es terminar el libro, sin tener en cuenta, a veces, si los alumnos entienden o no lo que se está explicando o peor aún, sin llegar a plantearse si lo que se está tratando en clase es de utilidad.

Gregoria Luque Fernández

LA TRASCENDENCIA DE LA LENGUA DENTRO Y FUERA DEL AULA

Inés González Bejarano

La asignatura de lengua es una de las materias instrumentales de la Educación Primaria, y se presenta como tal porque pertenece al área de la expresión del individuo actuando como vehículo de socialización. La lengua materna o la lengua extranjera, junto con la asignatura de matemáticas ayudan al desarrollo cognitivo de los alumnos puesto que conforman el soporte básico para la transmisión de conocimientos. Pero la escuela no se perfila como el marco apropiado para la mera transmisión de conocimientos, sino como lugar de intercambio entre iguales que se definen a sí mismos por el uso determinado de este instrumento para la comunicación que es la lengua.

Según el lingüista inglés Halliday (1985) cuando hablamos nos delatamos, nos ofrecemos al mundo y damos forma a nuestra realidad particular y subjetiva. Pues esta misma premisa es la que comparte el filósofo del lenguaje Ludwig Wittgenstein en su libro *Tractatus logicus-philosophicus*: "Los límites de mi mundo son los límites de mi lenguaje, y los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo". De manera que existe una correlación directa entre la habilidad lingüística de un individuo y su cosmología, o dicho de otra manera, nuestra personalidad y nuestra identidad social están muy estrechamente ligadas a nuestra forma de hablar.

Extrapolando estas ideas al contexto del aula (más concretamente en la clase de inglés de Primaria), se pretende demostrar cómo se ven afectados tanto los docentes como los alumnos a través de sus interacciones discursivas.

El aula podría definirse como un microcosmos donde se establecen relaciones interpersonales del tipo: alumno-alumno, alumnos-alumno, profesor- alumno y profesor-alumnos (en las que intervienen factores de tipo sociológico y psicolingüístico). Y ni que decir tiene que en estos tipos de relación que he nombrado el uso que se hace de la lengua no es siempre el mismo, puesto que intervienen multitud de factores de distinta índole, es decir, factores tanto sociológicos, como psicolingüísticos, emocionales e intrapersonales que caracterizan el discurso de cada interlocutor.

El uso que el profesor haga de la lengua tiene que ser un uso modulado en función de los objetivos que pretenda conseguir. Cuando digo uso modulado me refiero al lenguaje cuidado (caretaker language or child-directed speech) que utiliza el profesor cuando habla con sus alumnos en función de sus edades y su desarrollo cognitivo.

Pero no sólo los profesores adaptan su habla a las necesidades de sus interlocutores, también los adultos manipulamos las características de nuestro discurso para conseguir ciertos objetivos comunicativos. Luego, tanto los docentes como el resto de adultos cuando hablamos con niños modificamos nuestra interacción utilizando algunos recursos lingüísticos. Por ejemplo, todos estamos familiarizados con la forma de hablarle a los niños que tienen los adultos, pues, en inglés este tipo de habla implica hacer uso de oraciones cortas y simples con un patrón sintáctico sencillo, usar repeticiones con mucha frecuencia, así como emplear una entonación muy variada junto con temas sencillos que hagan referencia al "aquí y ahora" y a las experiencias vividas por los niños.

En el campo de la psicolingüística el concepto conocido como "habla del profesor" (teacher talk) sería un ejemplo de "input modificado". Entendiendo el "input" como la lengua a la que el alumno está expuesto en su entorno, ya sea escrita o hablada. Además existe otro término, también perteneciente a la nomenclatura de la psicolingüística, que define los patrones conversacionales que los hablantes con mayor maestría en una lengua usan cuando se dirigen a otros aprendices, para que estos últimos sean capaces de comprender mensajes en la lengua extranjera. Este concepto se designa "interacción modificada" (modified interaction) y lo menciono aquí porque el profesor en el aula debe hacer uso de este patrón conversacional. A continuación presento una lista de los "pequeños cambios o modificaciones" (interaction adjustments) que el profesor de lengua extranjera debe introducir en su discurso dentro del aula para que sus alumnos entiendan lo que dice:

1. Confirmación o verificación (confirmation check): es una manera que tiene el profesor de asegurarse de que ha comprendido lo que el alumno quería decir. Por ejemplo:
Alumno: `Big mammals, whales`
Profesor: `Do you mean that whales are big mammals?`
2. Verificación de la comprensión (comprehension check): es una manera que tiene el profesor de asegurarse de que el alumno ha comprendido lo que él le quería decir. Por ejemplo:
Profesor: `Do you know what I mean?`, `Do you follow me?`, or `Do you understand?`
3. Petición de aclaración (clarification request): el profesor le pide explícitamente al alumno que explique lo que ha dicho o que reformule su frase porque contiene un error. Por ejemplo:
Alumno: `There is many children in my class`
Profesor: `Excuse me, what do you mean by `there is many children`?

4. Repetición (repetition): se repiten las palabras del profesor o del alumno haciendo distintas combinaciones que pueden ser colectivas o individuales. Por ejemplo:
Profesor: 'Is there any butter in the refrigerator?'
Clase: 'Is there any butter in the refrigerator?'

Profesor: 'There is very little.'
Alumno: 'There is very little.'

Alumno: 'Are there any tomatoes in the refrigerator?'
Clase: 'Are there any tomatoes in the refrigerator?'

Esta herramienta tan característica del Método Audio-Oral de la enseñanza de la lengua presenta algunas dificultades que el profesor debe conocer de antemano, como es el hecho de que los alumnos raramente usan la lengua extranjera espontáneamente. Esto se debe a que si el profesor permite que sus alumnos hablen libremente es una manera de permitirles cometer errores que se podrían convertir en hábitos. En el caso de las repeticiones colectivas algunos alumnos ni siquiera piensan lo que están diciendo. De hecho, en muchas ocasiones no saben el significado de la oración que están repitiendo aunque son capaces de pronunciarlas de manera correcta mientras están distraídos pensando en otras cosas. No obstante, si el profesor conoce los distintos enfoques de la enseñanza de las lenguas sabrá hacer uso en cada momento de la herramienta necesaria para hacer que sus alumnos aprendan la lengua de destino.

5. Reformulación (reformulation): consiste en expresar de otro modo, usando palabras distintas, alguna frase que nuestro interlocutor no ha entendido. Por ejemplo:
Profesor: 'I like butterflies.'
Alumno: 'butterflies?'
Profesor: 'Yes, they are insects which can fly and they have beautiful colours.'

La reformulación junto con la repetición deben ser muy frecuentes en aquellas clases donde los profesores trabajan con alumnos con un nivel elemental de inglés.

6. Conclusión (completion): el profesor ayuda al alumno a terminar su oración o intervención.
Alumno: 'The book is on...'
Profesor: 'The book is on the shelf.'
7. Vuelta atrás (backtracking): el profesor vuelve sobre sus palabras hasta alcanzar el punto de la conversación que cree que es lo último que el alumno ha entendido. Por ejemplo:
Profesor: 'In my leisure time I love playing football, cooking dinner for my family and friends, and travelling. Yes, when I am not working, in my leisure time ...'

Hasta el momento he propuesto algunas modificaciones del discurso del profesor en el aula propuestas por T. Lynch en su libro *Communication in the Language Classroom*.

A continuación hablaré desde la perspectiva del alumno poniendo énfasis en el lado efectivo del aprendizaje, uno de los principios que conforman los pilares del "Enfoque Humanístico" de la enseñanza de la lengua extranjera.

Los seres humanos aprendemos obteniendo información del mundo que nos rodea a través de los sentidos que luego es procesada por nuestro cerebro; en nuestro cerebro cada hemisferio tiene funciones diferentes. Por un lado el "hemisferio derecho" controla el pensamiento no verbal, es decir, es el que procesa el significado de las imágenes y se caracteriza porque hace que el individuo perciba de manera global e intuitiva. En cambio el "hemisferio izquierdo", que comprende las áreas de Broca y de Wernicke, es el encargado de procesar el pensamiento verbal clasificando las funciones del lenguaje, actúa de manera analítica y reestructura de forma lógica. También nuestro cerebro cuenta con el "área de valoración del estímulo" que percibe las emociones, donde se encuentra la amígdala; es el órgano que selecciona la información relevante para el individuo por su novedad, o porque le resulta excitante y placentera, y además procesa la sensación del miedo.

Luego, si pensamos en el contexto del aula, el profesor debe saber estimular a sus alumnos presentando información novedosa, relacionada con sus intereses y objetivos, y haciendo que sus alumnos se sientan seguros de sí mismos confiando en sus capacidades intelectuales. Ya que cuando el aula es un lugar de apoyo y cooperación entre compañeros y alumnos, y los estudiantes se sienten involucrados en el aprendizaje, nuestro cerebro produce endorfinas que son las proteínas que provocan sensaciones de placer y bienestar. En cambio, si el aula se convierte en un lugar que produce a los alumnos un alto nivel de estrés porque no entienden la lengua, se activa el "filtro afectivo". "La hipótesis del filtro afectivo" propuesta por Stephen Krashen (1982) establece que existe una barrera imaginaria que hace que el alumno sea incapaz de adquirir la lengua a la que se le expone cuando está nervioso, tenso, cohibido, desmotivado o agobiado. Pero ésta se desactiva cuando el alumno se siente relajado y motivado. De manera que nosotros como

profesores debemos conocer los factores internos que forman parte de la personalidad de nuestros alumnos (ansiedad, inhibición, introversión, extroversión, autoestima, motivación), ya que la imagen que los alumnos tienen de sí mismos puede facilitar o impedir el aprendizaje de la lengua extranjera. Por ejemplo, si la ansiedad está presente en nuestro aula, hace que los alumnos se sientan nerviosos y preocupados y está directamente relacionada con un uso pobre de la lengua; además al estar preocupados se desperdicia energía vital para la memoria (Eysenck 1979). En cambio, debemos fomentar la inhibición de nuestros alumnos teniendo en cuenta que cuando se aprende una lengua hay que arriesgarse un poco, y dejarse llevar por corazonadas acerca de la lengua corriendo el riesgo de equivocarse. Esto afirma la autora Jane Arnold en su libro *Affect in Language Learning* donde también añade que: "las inhibiciones se desarrollan cuando los niños pequeños reconocen que su personalidad es distinta a la de los otros, y es en este momento cuando sus rasgos afectivos comienzan a definirse. Con una mayor conciencia de sí mismo llega la necesidad de proteger un ego frágil evitando incluso aquello que pudiera amenazar su personalidad. Fuertes críticas y palabras que ridiculicen debilitan el ego, y cuanto más débil es el ego, más altas son las paredes de la barrera de la inhibición."

Otro aspecto crucial del aula son las relaciones sociales que emergen de este contexto. La clase se convierte en una estructura social con una cultura propia conformada por las aportaciones de cada individuo. Me refiero a que a través de la lengua los alumnos se definen a sí mismos y verbalizan su proyección social; con las intervenciones orales de un alumno el profesor puede estimar el grado de competencia del niño en la lengua meta, y si sus intervenciones son numerosas también se puede inferir que se siente cómodo y no le da miedo cometer errores. En cambio, otros alumnos intentan esquivar las preguntas comportándose como si fueran invisibles, no obstante es en estos casos cuando el profesor debe buscar estrategias para extraer comentarios o respuestas de aquellos alumnos que no participan cuidando siempre no dañar su autoestima. En la clase algunos alumnos actúan de forma protectora con sus compañeros, si perciben que un compañero necesita ayuda actúan movidos por la empatía, y es esta actitud de cooperación la que se debe fomentar entre nuestros alumnos.

La escuela debe ser capaz de ofrecerle a los alumnos multitud de interacciones comunicativas para hacer uso de la lengua extranjera, y así aumentar su competencia comunicativa. Cuanto mayor sea el conocimiento que tiene el niño de la lengua mejor será capaz de describir su entorno familiar, de expresar sus ideas y sentimientos, y es así como ampliará los límites de su mundo como afirmaba L. Wittgenstein. Además, si tenemos en cuenta que la lengua es un filtro que influye en nuestra forma de ver el mundo (Sapir-Whorf Hipótesis) cuanto más lenguas conozcamos más rica será nuestra percepción del mundo; por eso es necesario que se transmita a los alumnos la necesidad de estudiar lenguas extranjeras, también demostrando respeto por la cultura que vehicula. Y como no, los profesores tenemos que mostrarles a los alumnos la trascendencia que tienen nuestras palabras y las suyas, porque también debemos enseñarles a transmitir tolerancia y respeto a través de la lengua ya sea materna o extranjera.

Bibliografía:

- ARNOLD, J. AND H.D. BROWN. 1999. A map of the terrain. In J. Arnold (ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LIGHTBOWN, P. M. AND SPADA, N. 1999. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Inés González Bejarano

COMMUNICATIVE GAMES FOR THE PRIMARY ENGLISH CLASSROOM

Inmaculada Adán Cordoncillo

TITLE: *"CROSS AND NOUGHTS"*

AVERAGE DURATION: 10. – 15 minutes

SITTING ARRANGEMENT: Whole class divided into two groups/ teams. **VARIATIONS:** Two groups/ teams of 4 SS, working in pairs.

LANGUAGE LEVEL/ AGE: Basic/ Primary, 3rd (8 – 9 - aged SS).

Primary SKILLS: *Listening & Speaking.*

Procedural Contents: Strategies: *Oral Production Strategies:* making associations of *language (food vocabulary items) and visual clues: Images, "picture cards"/ flashcards and "word cards".*

VARIATIONS: *"Integrated Skills":* Listening & Speaking; listening and understanding (*game rules*); Reading and Writing.

SPECIFIC OBJECTIVES OR AIMS:

- Practicing the oral production of vocabulary related to food through a game, while reinforcing the vocabulary which has been previously learnt.
- Making associations of linguistic and visual clues.
- Promote *language awareness* in order to improve both language learning and language production.
- Promote curiosity for language functioning and learning processes.

VOCABULARY: Food: Revised. Active. *"fruits", "vegetables", "oranges", "pears", "apples", "bananas", "cherries", "mushrooms", "sandwiches", "cheese", "olives", "ice-cream", "pizza", "cake", "chicken", "ham".*

FUNCTION: Talking about food. **KEY STRUCTURE:** *Optionally "I like ..."*

MATERIALS: 16 Food flashcards and their matching "word cards"; blue, red, vanilla sentence strips; 8 A-4 papers for the game board; otherwise, white chalk (optional blue and red chalk); blue tack. or sello –tape; blue, red and black permanent markers. (**Optionally:** stickers or two-coloured counters when working in groups of 4).

Observaciones: Un set de "flashcards" o "picture cards" boca abajo sobre la mesa, tantas como casillas tenga el "board game"; en este caso 16, cuatro filas (1 – 4) por cuatro columnas (A – D). Adicionalmente, un set con sus homólogos "word cards".

BASIC PROCEDURE: . Dividiremos a todos los alumnos de la clase en dos grandes grupos o equipos, los del ala derecha y los sentados a la izquierda. Unos serán "cruces" azules ("CROSSES") y los otros serán "círculos" rojos ("NOUGHTS"). Por turnos, los equipos eligen una casilla (1, C) diciendo en voz alta el número y la letra del alfabeto correspondiente en inglés, con lo que se repasarán los números y el "spelling". Para obtenerla tienen que nombrar correctamente y sin fallos en la pronunciación (*speaking*) la comida representada en la "picture card" o "flashcard" correspondiente que les muestre el profesor/ a. Si no se tienen "flashcards" se podrían utilizar recortes de folletos publicitarios o revistas con imágenes de productos alimenticios (folletos de propaganda de diferentes supermercados, etc). El primer grupo en obtener tres casillas en línea es el ganador. Si uno de los equipos cometiese algún error al responder, o bien pierde turno, quedándose sin colocar la ficha en la casilla elegida, o bien el equipo contrario colocará una de sus fichas en su lugar.

VARIATIONS:

SITTING ARRANGEMENT: Se podría jugar en grupos de 4 alumnos divididos en 2 equipos de dos parejas; una pareja de cruces ("crosses") y otra pareja de círculos ("noughts")

EXTENDING THE ACTIVITY: (*"Integrated Skills": Speaking and Reading*)

En vez de con "picture cards" o "flashcards" podemos jugar con las correspondientes "word cards". Quizás el trabajo de memorización sea menor, pero de todos modos se seguirá repasando el vocabulario de las comidas, trabajándose la destreza de comprensión escrita (**READING**)

"Match words with pictures". Incluso se podrían utilizar ambas, *"picture cards"* y *"word cards"*. El profesor les mostraría a los alumnos una *"flashcard"* y ellos buscarían su *"word card"* correspondiente en el montón de las *"word cards"*, situadas boca abajo encima de la mesa del profesor, pegándola con blue tack o papel de celo sobre el tablero de juego pegado o dibujado en el encerado.

EXTENDING THE ACTIVITY: *Adapting for higher levels. ("Integrated Skills": Speaking and Writing)*

Además de decir el nombre de la *"picture card"* correspondiente que les enseñe el profesor, deberán escribir en la casilla elegida el nombre de la comida correspondiente, utilizando colores diferentes para ambos equipos (*"crosses"*, azul y *"noughts"* rojo).

Observación: No es aconsejable utilizar las *"word cards"* en esta actividad porque sino la actividad de escritura resulta un mero copiado de la *"word card"*, aunque de todos modos estarían trabajando el *"spelling"*.

EXTENDING THE ACTIVITY: *Adapting for lower levels: REINFORCEMENT ACTIVITY*

"Match pictures with words". Aprovechando que están pegadas en la pizarra las *"word cards"* con el nombre escrito de las palabras del vocabulario de las comidas, el profesor aprovechará para pedir a los alumnos no demasiado aventajados (*"slow-learners"*) que lean la *"word card"* y busquen su *"flashcard"* correspondiente con el fin de que revisen el vocabulario de nuevo, mientras que trabajan **contenidos procedimentales** (*Speaking and Reading Skills*) y aprenden a utilizar **estrategias de comprensión lectora** (*making associations of language and visual clues: images, flashcards or picture cards and word cards*).

Observación: Mediante el juego se trabajarán muchos **contenidos actitudinales**: tales como la aceptación y el respeto de las normas de juego, con lo que se acostumbrarán a aceptar y respetar las normas de clase; el respeto de los turnos de palabra; la aceptación del saber perder, así como la valoración del trabajo en grupo y la cooperación entre iguales.

EXTENDING THE ACTIVITY: *Reinforcement Activities.*

"What 's missing? Memory Game"; & "Hot Potato"

Aprovechando que tenemos pegadas en la pizarra las *"flashcards"* de las comidas, podríamos jugar al ***"What 's missing? Memory Game"*** y a ***"Hot Potato"***.

Primary SKILLS: *"Integrated Skills":* Listening and Speaking; listening and understanding.

TITLE: **"What 's missing? Memory Game"**

AIM: Consolidar el vocabulario aprendido mediante un juego.

BASIC PROCEDURE: El profesor/ a pegará con blue-tack las *"flashcards"* de los alimentos en la pizarra. A continuación dará la vuelta a una, 2 o 3 de ellas, preguntando en voz alta a los alumnos: *"What 's missing?"* y los niños deberán responder de memoria, pronunciando en voz alta el nombre del alimento que falta. Primero se puede jugar con toda la clase, y posteriormente de uno en uno, sacando a diferentes niños a la pizarra para que contesten.

TITLE: **"Hot Potato"**

Timing: 2 - 3 minutes.

Sitting arrangement: In groups of 5- 10 students.

AIM: - Practicing the oral comprehension and production of vocabulary related to food through a game, while reinforcing the vocabulary which has been previously learnt; revise counting to 10.

VOCABULARY: **Food: Revised. Active.**

FUNCTION: Talking about food. (**Optionally:** Saying what you like).

MATERIALS: Soft ball or paper ball

BASIC PROCEDURE: Se ponen los niños en círculo en grupos de 5 a 10 estudiantes. El profesor dice el nombre de un alimento y pasa la *"patata caliente"* (soft ball) al siguiente, siguiendo el sentido de las manecillas de un reloj lo más deprisa posible, porque si no *"nos quemamos"*. El niño que la recibe dice otro alimento y la pasa a otro, y así sucesivamente. El que se queda callado o tarda en responder más de 10 segundos, se retira del juego. Los demás compañeros irán contando del 10 al 0 en voz alta para medir el tiempo, con lo que

simultáneamente repasarán los números en inglés. En las primeras tandas, el profesor puede pegar las "flashcards" en la pizarra para que los niños cuenten con el apoyo visual ("visual clue"). Gana el último en ser eliminado del juego.

Posteriormente, un nuevo grupo de 5 o 6 estudiantes saldrá al encerado a jugar, hasta que todos los niños de la clase hayan tenido su turno.

VARIATIONS: En vez de seguir el sentido de las manecillas del reloj, los estudiantes tirarán la pelota al compañero que deseen, pronunciando primero su nombre en voz alta. También quedará eliminado el que repita una misma palabra que otro compañero haya dicho anteriormente. El tiempo se limita en 5 segundos, en vez de 10. De este modo el juego se agiliza y los estudiantes permanecen activos pensando en todo momento, pues pueden intervenir en cualquier momento, sin orden predefinido.

A continuación, se detalla un resumen esquemático del total de actividades y variaciones enumeradas anteriormente:

TITLE: "CROSS AND NOUGHTS"

BASIC PROCEDURE:

1) Con "flashcards". El profesor muestra "flashcard" y ellos pegan **ficha** en la pizarra.

FOLLOW-UP:

Variations. Sitting arrangement: 4 students working in pairs.

2) Con "word cards". El profesor muestra "word card" y ellos pegan **ficha** en la pizarra.

3) Con "flashcards" y "word cards". El profesor muestra "flashcard" y ellos buscan su "word card" correspondiente. Pegan la "wordcard" en la pizarra. ("Match words with pictures")

Extending the activity: *Adapting for higher levels.* ("Integrated Skills": Speaking and Writing)

4) Con "flashcards". El profesor muestra "flashcard" y ellos, además de decir el nombre de la comida representada en voz alta, escribirán en la casilla elegida su nombre. Pegan la "wordcard" en la pizarra.

Extending the activity: *Adapting for lower levels: REINFORCEMENT ACTIVITIES.*

5) Con "word cards" y "flashcards", aprovechando que están las "word cards" pegadas en el encerado. El profesor señala "word card" y ellos buscan su "flashcard" correspondiente". Pegan la "flashcard" en la pizarra. ("Match pictures with words")

Follow-up:

6) Con "flashcards", aprovechando que están pegadas en el encerado.

"What's missing? Memory Game"

VARIATIONS: Da la vuelta a 1, 2, 3, 4, 5 "flashcards". Primero jugamos con toda la clase, luego sacamos a los alumnos de 1 en 1 a la pizarra.

"Hot Potato"

2 - 3 minutes; work in groups of 5- 10 SS.

Basic procedure: Muy rápido, "nos quemamos". El profesor participa. Seguimos el sentido de las manecillas del reloj. El que tarda más de 10 segundos en contestar es eliminado. Gana el último en ser eliminado.

VARIATIONS:

- Sin "flashcards".
- Tiran el balón al compañero aleatoriamente, pronunciando, o sin pronunciar, primero su nombre en voz alta.
- El tiempo se limita a 5 seg.
- También es eliminado quien repita palabra.

Inmaculada Adán Cordoncillo

¿CÓMO ORGANIZAR NUESTRA AULA?

Inmaculada Concepción García Blanco

La influencia y organización del entorno educativo como soporte del proceso de desarrollo invita a determinadas acciones, facilita determinadas actitudes y condiciona determinados tipos de relaciones e intercambio entre alumnado y entre alumnado-profesorado.

El aula "habla al alumnado", les dice cosas. Es, por tanto, un medio transmisor y, en este sentido, una prolongación de la acción del educador; habla también a los adultos convirtiéndose así en un reflejo de la concepción educativa de un educador. Las construcciones escolares de una comunidad son reflejo de su concepción del hombre, de la cultura y por consiguiente de su concepción educativa, por ello hay que evitar la Escuela-Cuartel con su austero pasillo al que dan las aulas-celdas, el pequeño patio casi siempre oscuro e incómodo, la falta de espacios adecuados, para satisfacer las necesidades educativas, ya sean especiales o no, que limitan la movilidad de los niños a levantarse y sentarse mecánicamente en su propia silla y les proyecta a recibir la lección impartida por el maestro.

El presente artículo pretende inducir la reflexión y cuestionamiento de las Estrategias Organizativas del aula, con el objetivo de ponernos al nivel de la altura de los niños y respondamos las siguientes preguntas:

- ¿Se utiliza la totalidad de la superficie de clase? ¿Cuál no? ¿Por qué?
- ¿De qué forma podríamos aprovecharla?
- ¿Por qué está cada elemento donde está?
- ¿Se molestan los niños unos a otros cuando pasan a las distintas áreas de trabajo?
- ¿Hay áreas ruidosas junto a otras tranquilas? ¿Cómo podríamos evitar las interferencias?
- ¿Hay un espacio para cada una de las necesidades de los niños?
- ¿Hay espacios diferentes para los diferentes niños con sus características individuales?
- ¿Qué me dice este ambiente? ¿Cómo podríamos mejorarlo?

Puesto que las posibilidades de intervención en relación a la diversidad son tantas como situaciones diferenciales podamos encontrar, los grupos y las personas manifiestan su diferencia de formas distintas, por consiguiente no parece adecuado pensar en fórmulas universales y generales, por ello hay que analizar las características y elegir la más adecuada entre, otras, las siguientes:

1. LOS AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES

Consiste en modificar el grupo-clase fragmentándolo en unidades más pequeñas (pequeños grupos de trabajo, equipos de trabajo de 3, 6 ó 7 miembros...) o uniéndolo todo entero a otro u otros grupos-clase, según momentos y necesidades específicas, son soluciones organizativas al alcance de cualquier centro, hasta de aquellos que organizan el progreso y la escolarización de estudiantes de forma graduada.

Al construir grupos flexibles es conveniente considerar varios criterios combinadamente: nivel de instrucción, coeficiente intelectual, lengua familiar... y tener en cuenta que:

- El agrupamiento flexible puede ser horizontal (agrupando a alumnado de clases paralelas) o vertical (agrupando a alumnado de diferentes grados o niveles).
- La magnitud del grupo ha de ser razonable, flexible y adecuada a la actividad.
- Los componentes de los grupos de trabajo han de tener características parecidas.
- Debe favorecerse la relación del alumnado entre sí y del alumnado con el maestro.
- La utilización de diferentes grupos ha de permitir el uso de estrategias metódicas variadas.
- Debe procurarse que los estudiantes puedan ejercer la libertad de elegir.

Ventajas:

- Acomoda a grupos de diversos tamaños.
- Permite cambios en las dimensiones de los grupos.
- Dispone de la máxima facilidad para utilizar los elementos materiales.
- Acoge todas las posibilidades de organización que permite la metodología didáctica del profesor.

2. EL SISTEMA MULTINIVELES

Consiste en organizar el currículum de algunas áreas o materias mediante una secuenciación de los contenidos muy detallada y pautada. Cada alumno puede progresar en este "itinerario" de contenidos de cada área o materia según su ritmo y capacidades, de manera que los

alumnos que pertenecen a un grupo-clase (agrupados según el criterio de edad cronológico, por ejemplo) pueden estar tratando contenidos curriculares de niveles de dificultad y profundización diferentes durante un mismo periodo de tiempo.

Este sistema es factible si cumple los siguientes requisitos:

- Se explica adecuadamente a los alumnos y a sus familias.
- Se puede contar con los efectivos suficientes (docentes, especialistas, auxiliares...).
- Se implanta de manera progresiva y cautelosa.
- Se realiza un control exhaustivo de los rendimientos y de los sistemas de evaluación.
- Se realiza una evaluación continua y un seguimiento individual del alumnado.
- Se seleccionan, se adaptan o se elaboran los materiales curriculares adecuados.
- Se desarrolla un adecuado sistema tutorial.

Ventajas:

- Permite acoger en una misma aula 2 ó 3 grados tradicionales.
- Elimina la enseñanza en masa e incorpora a la clase sistemas de atención individualizada.
- Facilita la convivencia de alumnos de edades diferentes y niveles de conocimiento distintos con un claro sentido formativo.
- Permite al alumno trabajar durante la hora en aquello que desee.
- Puede consultar a su tutor o salir del aula para consultar a otros maestros, especialistas en diversas materias.

3. LOS PROYECTOS DE TRABAJO

Un proyecto de trabajo es un modelo de acción y enseñanza en el cual los alumnos activamente y con un propósito personal muy claro investigan su entorno, forman ideas y conceptos acerca de éste, tratan de comprenderlos, forman opiniones acerca de él y actúan en él.

Un seguimiento y atención adecuados por parte de los docentes son imprescindibles para asegurar que este sistema de trabajo en grupos contribuya a desarrollar adecuadamente las capacidades individuales y las habilidades sociales de cada alumno. El trabajo a través de fichas y de contratos de trabajo ayuda a esta modalidad de enseñanza.

En su nivel más general, un trabajo por proyecto puede estar gobernado por los siguientes principios:

- Orientación hacia el problema.
- Orientación hacia el producto.
- Regla colaborativa (dirección y cooperación conjunta entre profesor y alumno).
- Interdisciplinariedad.
- Acerca de la selección del contenido ejemplar.

El funcionamiento es llevado a cabo a través de las siguientes fases:

1. Introdutoria.
2. Los participantes delimitan el problema y eligen el contenido.
3. Formulación de problemas simples.
4. Planificación de las formas de obtención del conocimiento acerca del problema, con la activa guía del profesor.
5. Llevar a cabo las investigaciones oportunas con la ayuda de la activa guía del profesor.
6. Planificar la fase de presentación.
7. Presentación y preguntas, críticas y evaluación.
8. Conclusión y comprobación de los conocimientos, discernimientos y realidades nuevas obtenidas.
9. Evaluación final, ¿y luego qué? ¿A dónde me conducen los nuevos aprendizajes? Nuevas relaciones.

Ventajas:

- Facilita el desarrollo de las capacidades de planificación y evaluación de la propia tarea del alumnado y el ejercicio en el aprendizaje autónomo.
- Habitúa al alumnado a trabajar en grupo, a cooperar con compañeros, aceptar y respetar la opinión de los otros.
- Crea discusión pedagógica, con la que el grupo creará conocimientos.
- Usa la capacidad de reflexión individual y grupal.
- Fomenta el debate y la confrontación de diferentes puntos de vista.
- Auto-construcción del conocimiento de cada individuo.
- Desarrollo, fomento y evolución del pensamiento crítico y del criticismo.
- Fomento de la utilización del diálogo interpersonal.

- Desarrollo y fomento de la inteligencia abstracta.
- Otorgar valor de las ideas del alumnado.
- Todo el mundo en una sala de clases: los proyectos ayudan a crear un ambiente de aprendizaje muy rico, al estar trabajando con proyectos, se debiera esperar el desarrollo de diversas actividades al mismo tiempo, dependiendo de los grupos de trabajo.
- Sentido de comunidad: otra ventaja del aprendizaje basado en proyectos es la creación de una verdadera comunidad de aprendizaje. Cuando el trabajo esta realmente ocurriendo, los alumnos están intensa y genuinamente sumergidos en él, y continuamente ellos se encuentran interactuando y colaborándose unos a otros. Se da un clima espontáneo de dar y recibir.
- Los Proyectos no se encuentran sujetos a un programa fijo.
- Trabajo de acuerdo al ritmo del alumnado: con el desarrollo de proyectos, cada alumno procede y trabaja a su propio ritmo.
- Éxito para todos: lo más importante del aprendizaje a través de proyectos es que estos sirven como una vía para que cada alumno experimente el éxito. Confiando en los alumnos y permitiéndoles elegir que explorar, ellos empiezan a estar intrínsecamente motivados y comprometidos por lograr resultados de calidad.

4. LOS RINCONES O ÁREAS DE ACTIVIDADES

Permiten organizar partes del currículum mediante agrupamientos flexibles que se constituyen en torno a núcleos de trabajo dispuestos ordenadamente para ayudar a desarrollar unas determinadas capacidades (Figueres y Pujol, 1980; Gerbeau, 1981; Lagía y Vidal, 1990).

Las áreas de actividades están cuidadosamente diseñadas en función de los intereses y capacidades de los alumnos.

Otras formas de organizar el currículum por áreas de actividades son los Centros de interés de Decroly (Hamaide, 1936; Basch y Muset; 1980) o renovados (Castro de Amato, 1971; la clase cooperativa siguiendo técnicas de Freinet y Pettini, 1977, 1978).

Los requisitos mínimos para llevarlos a cabo son:

- Una opción ejercida por todo el centro.
- Progresión y parsimonia en la aplicación y la generalización.
- Planificación y revisión constantes.
- Trabajo en equipo del profesorado.
- Recursos mínimos.
- Énfasis en la información.

Ventajas:

- Permite el trabajo cooperativo, el desarrollo de la capacidad de elegir, de autoevaluarse, de elaborar producciones...
- Permite organizar partes del currículum mediante agrupamientos flexibles que se constituyen en torno a núcleos de trabajo dispuestos ordenadamente para ayudar a desarrollar unas determinadas capacidades.

5. LOS TALLERES

Es una forma de trabajo en equipo para unificar criterios, contrastar experiencias, buscar soluciones comunes a los conflictos que se plantean y encontrar respuestas a los interrogantes del quehacer cotidiano.

El equipo, y cada profesor, debe dedicar una parte de su tiempo a la tarea de reflexionar e investigar acerca de su propia didáctica educativa para renovarse y profundizar en la convivencia de los medios y la validez de los objetivos que periódicamente han de someterse a crítica y revisión por exigencia de la propia realidad cambiante. Por lo que los aspectos que se van a tratar son los siguientes:

- Cultivo del ocio y tiempo libre, integrados en la escuela.
- Búsqueda de los intereses del alumnado, sus motivaciones, aficiones...
- Aula como un taller de aprendizaje.
- Consideración de las habilidades, destrezas, hábitos y actitudes que el alumnado deben desarrollar.
- Nuevas formas de organización, relación, convivencia.

Ventajas:

- El verdadero actor de las actividades es el alumno.
- Incorpora a la escuela nuevas posibilidades de actividades, que forman parte del entorno del alumnado.
- Se promueve la actividad como un proceso en el cual se crea, elabora y establecen los pasos por lo que realmente se consigue valorar sus posibilidades y limitaciones.

- Amplía las formas de expresión.
- Da más importancia al proceso que al resultado, valorando el interés que cada uno pone en lo que está haciendo.
- Fomenta la cooperación, respeto y ayuda.
- El profesor actúa como un coordinador.

Inmaculada Concepción García Blanco

LA IMPORTANCIA DE CONOCER Y DIFERENCIAR. PROCESOS COGNITIVOS, COGNICIÓN Y METACOGNICIÓN. CONCEPTOS, HISTORIA Y DIFERENCIAS.

Inmaculada del Rocío Vázquez Melo

Normalmente, en la vida cotidiana, se suele hacer un mal uso de determinados términos que tienen significados diferentes entre sí, pero que entran a formar parte de una misma área de conocimiento o materia: son palabras que significan cosas diferentes, pero similares, y que por el simple hecho de pertenecer a una misma área de conocimiento los significados se mezclan dando lugar a un uso incorrecto de esas palabras.

Habitualmente, estos términos son bien conocidos y diferenciados por personas especializadas en la materia, pero, sin embargo, no son bien conocidos y, mucho menos, bien diferenciados por personas ajenas a ella, es decir, por la sociedad en general. De ahí, surgen los problemas de significado.

Este problema de significados de conceptos es muy habitual en cualquier ámbito de la vida cotidiana: educación, arte, medicina, política, cultura, gastronomía, música, estética, televisión, etcétera.

En el caso de la Psicología Cognitiva este asunto también está presente en nociones tales como: Cognición, Procesos cognitivos y Metacognición

En este artículo, se intentará dar una respuesta a estos problemas de significado de conceptos, intentando explicar cada uno de ellos de forma clara y precisa: ¿Cuáles son sus verdaderos significados?, ¿Cuándo debemos hacer uso del concepto y cuando no?, ¿Que aspectos engloban cada uno de ellos?, etcétera.

En primer lugar, se puede definir la COGNICIÓN como el acto o el proceso de conocimiento que engloba los procesos de atención, percepción, memoria, razonamiento, imaginación, toma de decisiones, pensamiento, comunicación, escritura, lectura, comprensión y lenguaje. La cognición está estrechamente ligada con una serie de factores, que podrían englobarse en tres ramas principales: (Banyard y col. 1.995), factores fisiológicos, factores individuales (intereses, ideas, valores, etcétera, de carácter personal, individual), factores sociales (grupo social al que se pertenece, ideas y valores compartidos, etcétera).

Los PROCESOS COGNITIVOS, por su parte, pueden definirse como el estudio de la cognición o el estudio de cómo funciona la mente. (Banyard y col. 1.995).

A nivel retrospectivo, en relación con esto dos conceptos, cabe destacar que los intentos de explicar el concepto de procesos cognitivos son tan antiguos como la propia filosofía; el término, de hecho, procede de los escritos de Platón y Aristóteles. Con el nacimiento de la psicología como disciplina científica, independiente de la filosofía, la cognición se ha estudiado desde otros puntos de vista.

Desde la década de 1950 se ha establecido una escuela de psicología, denominada psicología cognitiva, que estudia la cognición desde el punto de vista del manejo de la información, estableciendo paralelismos entre las funciones del cerebro humano y conceptos propios de la informática. La fisiología de la cognición tiene poco interés para los psicólogos cognitivos, pero sus modelos teóricos han profundizado en la comprensión de la memoria, la psicolingüística y el desarrollo de la inteligencia, lo que ha permitido avanzar en el terreno de la psicología educativa.

Por su parte, los psicólogos sociales se han ocupado desde mediados de la década de 1.960 de la consistencia cognitiva, tendencia de las personas a establecer una consistencia lógica entre sus creencias y sus acciones.

Volviendo al carácter conceptual de este artículo, es el momento para atender al concepto de METACOGNICIÓN.

La METACOGNICIÓN (o el "aprender a aprender") es la capacidad que cada individuo tiene para autorregular el propio aprendizaje, es decir, de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y como consecuencia... transferir todo ello a una nueva actuación en una determinada situación. Es decir, se podría definir la METACOGNICIÓN como el conocimiento que cada persona tiene de su propio sistema de aprendizaje.

La metacognición está relacionada con dos dimensiones muy vinculadas entre sí, estas son las siguientes:

Por un lado, *el conocimiento sobre la propia cognición*. Y por otro lado, *la regulación y el control de las actividades que se realizan durante la etapa de aprendizaje*.

Aunque, como ya se ha dicho, son dos dimensiones relacionadas entre sí, el orden de aparición de las mismas es diferente. El conocimiento del propio conocimiento, es decir, de la cognición, surge más tarde que la regulación y el control exhaustivo, ya que este último depende más de la situación y de la actividad concreta.

Para comprender este último asunto, a continuación se da una explicación y una descripción más exacta, completa y precisa de cada una de las dos dimensiones:

El *conocimiento de la propia cognición* es la conciencia del funcionamiento de la forma de aprender y comprender los factores que explican que los resultados de una actividad sean o positivos o negativos. Por ejemplo: cuando una persona sabe que organizar la información en un mapa conceptual, es decir, en un esquema, favorece la recuperación (favorece el recuerdo de lo que se esté aprendiendo) de una manera significativa (estrategias para mejorar la memoria). El conocimiento del propio conocimiento no siempre implica resultados positivos porque es necesario para cada tarea utilizar una estrategia idónea y, muy probablemente, distintas entre sí.

La *regulación y control de las actividades* que se realizan durante el proceso de aprendizaje. Esta segunda dimensión hace referencia a la planificación de las actividades cognitivas, al control del proceso intelectual y a la evaluación de los resultados.

Se podría decir que la metacognición es una variable individual responsable de los logros personales, tanto en el ámbito académico como en el social.

El rol de la metacognición se podría comprender si analizamos las estrategias y habilidades que se utilizan, por ejemplo, en un deporte de equipo: la velocidad, la coordinación y el estilo son propios de cada jugador, sin que éste necesite ser consciente en cada momento de los movimientos que hace. En cambio, el entrenador hace que cada uno de los deportistas sean conscientes de sus movimientos y estrategias y de esta manera puedan llegar al autocontrol y coordinación. En nuestro caso, es el aprendiz el que ha de hacer las dos funciones, la de entrenador y la de deportista. Primero ha de desarrollar y perfeccionar los procesos básicos (capacidades cognitivas básicas) con la ayuda de las técnicas de aprendizaje. En segundo lugar, el alumno ha de tener unos conocimientos específicos del contenido a aprender.

El saber planificar, regular y evaluar... qué técnicas, cuándo y cómo, por qué y para qué, se han de aplicar a unos contenidos determinados con el objetivo de aprenderlos hace que el aprendizaje se vuelva estratégico.

Con respecto al contexto histórico del concepto de metacognición, cabría destacar lo siguiente:

La introducción del término metacognición se atribuye a John Flavell, en 1.970. Incluso hoy en día, a pesar de que la metacognición ha sido estudiada por muchos autores, Flavell sigue siendo el autor más prolífico y respetado en los asuntos relacionados con este tema.

En 1.976, Flavell describía la metacognición de la siguiente manera: *"metacognición significa el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ellos... La metacognición indica, entre otras muchas cosas, el examen activo y consiguiente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que versan, por lo general, al servicio de algún fin u objeto concreto"*.

Este concepto atrajo el interés de un gran número de teóricos del aprendizaje de la década de los setenta, por lo que se generó una considerable cantidad de nuevas investigaciones.

A pesar de este interés, surgieron críticas con respecto al pensamiento descuidado y a los métodos inapropiados para la investigación de la metacognición. Como se llegó a pensar: *"la metacognición corría el riesgo de destruirse a sí misma"*.

Entre las primeras críticas que se hicieron a los trabajos metacognitivos sobresalen las de los siguientes autores: Cavanaugh y Borbowski (1.980). Estos dos autores rechazaban la idea que consideraba que los conceptos de cognición y de metacognición iban unidos. Ellos llegaron a la siguiente conclusión: niños que conocían y comentaban sus formas de pensar y aprender realizaban mal, a menudo, las tareas intelectuales. Sin embargo, niños que demostraban tener poco conocimiento metacognitivo resolvían positivamente problemas, en muchas ocasiones. Las razones de todo esto, según Cavanaugh y Borbowski (1.980), eran las siguientes:

Por un lado, una de las razones podría ser que no había ninguna relación entre cognición y metacognición (conocimiento de la cognición). Por otro lado, se podría considerar que los métodos de investigación eran deficientes.

Wellman, en 1.981, daba una solución a esta incógnita: el concepto que Flavell había introducido en 1. 976, estaba mal definido, ya que se trataba de un término que contenía un gran número de significados, por lo que resultaba difícil apreciar las relaciones entre cognición y metacognición.

Wellman (1.981) no rechazaba la Metacognición por ser un concepto confuso y la consideraba como una forma más de conocimiento.

Cavanaugh, en 1.982, con la colaboración de Perlmutter, coincidía con Wellman en que el concepto de metacognición era confuso y criticaba a los investigadores por no distinguir entre el conocimiento de la cognición y los procesos que organizan este conocimiento.

A pesar de todas estas críticas y comentarios que a lo largo del tiempo se han ido produciendo, en los últimos años, una serie de trabajos teóricos sólidamente argumentados, han salvado el concepto de metacognición, ya que lo han redefinido y reestructurado de modo que han dado sentido a pasados descubrimientos que vinculaban la metacognición a otras corrientes importantes de ideas sobre crecimiento y desarrollo intelectual.

Una vez definidos los conceptos y haber hecho referencia a la historia de cada uno de ellos, surge un interrogante: ¿Sabemos verdaderamente cuál es la diferencia conceptual entre cognición y metacognición?

Para aclarar aún mas las ideas acerca de este tema atenderemos a lo siguiente:

La metacognición es el "conocimiento de nuestras cogniciones"; mientras que la cognición hace referencia a "cualquier operación de carácter mental", (como anteriormente se dijo: percepción, atención, memorización, lectura, comunicación, escritura, imaginación, comprensión, etcétera).

La metacognición es el conocimiento que cada individuo tenga de todas estas operaciones mentales: ¿qué son?, ¿Cómo se realizan?, ¿Cuándo hay que usar una y cuando otra?, ¿Qué factores intervienen en cada una de ellas para su operativización?, Etcétera.

La metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos mentales y de todo aquello que guarde relación con ellos.

El ámbito de la metacognición es muy amplio y engloba un gran número de "metas", entre las que destacan sobre todo la "metamemoria" y la "metaatención", por ser las mas estudiadas; pero, sin embargo, no son las únicas, ya que entre ellas también destacan: "metapercepción", "metacomunicación", "metalectura", "metacompreensión", "metaescritura", "metaimaginación", etcétera.

Para finalizar, a continuación se presenta uno de los muchos ejemplos a cerca de la "meta atención". (Nos centramos concretamente en esta meta, por ser una de las mas estudiadas hoy en ida, pero no por ello ser la meta más importante). Si queremos concentrarnos en el estudio de una materia y en el entorno hay mucho ruido, nos retiramos a un lugar silencioso o, simplemente, nos tapamos los oídos para controlar y regular las interferencias del ruido. Si tomamos estas medidas es porque conocemos cómo funciona nuestra atención y qué factores intervienen con la acción de atender.

La meta atención es el conocimiento de los procesos implicados en la acción de atender: A qué hay que atender. Qué hay que hacer mentalmente para atender. Cómo se evitan las distracciones. Este conocimiento es el que nos permite darnos cuenta de las distracciones y poner los remedios (es decir, autorregular o controlar) para controlarlas tomando medidas correctoras.

Los niños con atención dispersa, por ejemplo, no saben qué es atender ni qué deben hacer para atender, se distraen con estímulos irrelevantes y atienden a todo sin concentrarse profundamente en nada.

Inmaculada del Rocío Vázquez Melo

LA CONTINUIDAD DE LOS RINCONES EN PRIMARIA

Inmaculada Iglesias Martín

Nuestra Ley Orgánica de Educación, en su capítulo II nos establece un aprendizaje a lo largo de la vida, es por ello por lo que se debe asegurar la transición entre los diferentes niveles de un ciclo y en las distintas etapas educativas.

“La Educación Infantil ha de estar en estrecha coordinación con la etapa de Educación Primaria para garantizar un tránsito adecuado a la misma. Esta coordinación no implica la supeditación de la Educación Infantil a la Primaria, sino la necesidad de asegurar los mecanismos de enlace de modo que la transición tenga elementos de continuidad junto con los necesarios elementos de cambio y diferenciación.

Es por tanto necesario según nuestros decretos 107/92 y 105/92 que los centros establezcan unos criterios comunes que permitan que el paso del alumnado de una etapa a otra sea un verdadero tránsito lógico, no una ruptura.

Cambios más significativos con el paso a Primaria.

- Cambio de colegio porque puede darse que no exista en el centro unidades de Educación Primaria.
- Cambio de profesor.
- Cambios en el patio, de verse los más grandes del patio en Educación infantil, al pasar a Primaria se ven los más pequeños, inofensivos, y con miedo de que alguien les pueda dar un empujón o le pegue.
- Cambios en la distribución del aula, de tener un aula que tiene muchos rincones (rincón de la naturaleza y experiencia, lógico matemática, etc...) a otra que no tiene ninguno.
- Cambios en la lengua escrita, aunque en infantil es una capacidad que se puede entrenar según la Ley Orgánica de Educación.
- Tienen muchas más obligaciones como por ejemplo llevan deberes a casa, tienen exámenes...
- La metodología se basa sobre todo en actividades no autoestructurantes,(Piaget), ya que se basan en fichas y fichas y más fichas donde el niño lo único que hace es ejecutarla, sin que ellos tengan la oportunidad de planificarlas ni de reflexionar.
- Etc...

Pues como hemos visto anteriormente hay muchos de los factores que influyen en la educación, siendo para muchos niños y niñas en la etapa de Educación infantil algo positiva y enriquecedora, y que ,a veces, con su paso a primaria se ve la educación como algo estancada, llegando incluso al fracaso escolar.

Me voy a centrar en uno de los factores anteriormente mencionados como es “ **La Continuidad de los Rincones**”

Durante toda la etapa de educación Infantil estamos trabajando una de las muchas metodologías que se pueden llevar a cabo, entre una de ellas los rincones, para que los niños y niñas a través de ellos alcancen una serie de propósitos.

¿Qué son los rincones?

Son espacios organizados, dentro del aula, que tiene que ser polivalentes, es decir, tener diferentes valores y varias alternativas para conseguir objetivos, hábitos, contenidos, etc...

En ellos los niños y niñas realizan pequeñas investigaciones , desarrollan sus proyectos, manipulan, desarrollan su creatividad a partir de las técnicas aprendidas en los talleres, se relacionan con los compañeros y con los adultos y satisfacen sus necesidades.

Las actividades que se realizan en los rincones no tienen un tiempo de duración determinado, porque cada niño actúa a su ritmo según sus preferencias e intereses.

Los rincones no tendrán vida si no se les dota de un material específico y adecuado a cada necesidad. Este material es aportado por los niños y los profesores.

Objetivos o propósitos a conseguir.

A través de cada rincón se consiguen objetivos a corto y largo plazo en función del tipo de juegos o actividades que en ellos se realicen.

En cada rincón se establecen unos propósitos determinados, no obstante podemos definir como objetivos generales los siguientes:

- Propiciar el desarrollo global del niño.
- Facilitar la actividad mental, la planificación personal y la toma de iniciativas.
- Posibilitar aprendizajes significativos.

- Desarrollar su creatividad, investigación...
- Realizar actividades que el niño y niña perciba como útiles.
- Facilitar la comunicación de pequeño grupo entre compañeros y la individual con otro compañero o con la profesora.
- Potenciar el lenguaje oral y lógico en los niños y niñas, tanto en la comunicación como en la verbalización de su actividad.
- Construir y asumir su realidad personal.
- Propiciar el movimiento de los niños /as.
- Descubrir y utilizar equilibradamente sus posibilidades motrices, sensitivas y expresivas.
- Que sienta una escuela viva y cercana.
- Que cubra sus necesidades de juego, actividad, egocentrismo, etc..
- Que se exprese y se comunique con todas las formas de representación a su alcance.
- Que adquiera hábitos y normas de comportamiento en el grupo y de control de sus emociones, sentimientos...

¿Cuáles son los rincones más frecuentes en las aulas infantiles?

La elección de un rincón u otro va en función de la edad y del espacio que se disponga. En general para organizar la clase por rincones se necesita no tenerlo reducido. Los rincones que se pueden organizar en las aulas de 3- 6 años son los siguientes:

Zona de la Asamblea: es el rincón más amplio de la clase y el que más posibilidades tiene, es el lugar de reunión por excelencia, aquí se cuentan los cuentos, se proyectan actividades, se escuchan las explicaciones colectivas, se tumban en los cojines para descansar, etc..

Este rincón está dotado de material como: una alfombra o superficie cálida, un espejo, fotos de los niños /as y sus familiares, láminas para provocar conversaciones, cuentos, cojines...

Rincón de la construcción: el niño mientras que juega en pequeño grupo en este rincón, tiene la oportunidad de introducirse, con elementos tridimensionales, en el conocimiento del espacio y desarrollar el lenguaje y el pensamiento matemático. El espacio de este rincón debe tener suelo de material cálido, o situarlo también en la zona de la asamblea, para que los niños y las niñas realicen sus construcciones utilizando bloques de madera o piezas más pequeñas.

A este rincón se pueden llevar coches pequeños, animalitos, muñecos articulables, etc..

Rincón de juego simbólico, o imitación de roles: es el rincón más significativo para el niño de 3 años y debe permanecer durante toda la etapa educativa.

Aquí los niños y niñas desarrollan la capacidad de representar una cosa por medio de otra, se comunican de diferentes formas valiéndose de lenguajes no verbales, viven la fantasía y la realidad, representan roles semejantes a los del adulto, etc..

Este rincón admite varias secciones con los materiales necesarios para el desempeño de los diferentes roles y para jugar a las casitas como por ejemplo.

La cocina de juguete, la tienda, el rincón de aseo y peluquería, el del médico...

Rincón de los Matemáticos: se sitúa en la zona tranquila del aula. Permite la asimilación de conceptos básicos a través de experiencias perceptivas directas. Entre los materiales destacamos: bloques lógicos, regletas, puzzles, rompecabezas, ensartables de madera y / o plástico con sus cordones, planos de casas, etc...

Rincón de la Biblioteca: nos permite iniciar a nuestros alumnos / as en el proceso de la lectoescritura al mismo tiempo que fomentar su expresión oral. Lo situamos en la parte tranquila del aula, los materiales que nos podemos encontrar en él, son: cuentos, fotografías, revistas, diccionarios, carteles...

Rincón Informático: a través de él vamos introducir al niño en el mundo de las Nuevas Tecnologías, se colocará en un lugar seguro, para evitar el contacto con los cables del ordenador. El material que nos podemos encontrar en él son: ordenador, ratón, teclado, programas, etc..

Rincón del Artista: permite potenciar al máximo la creatividad y la expresión libre del niño /a. Los materiales van a ser muy diversos: tijeras, pegamentos, papel de todo tipo, arcilla, plastilina...

Rincón de la Naturaleza y las experiencias: permite despertar la capacidad científica a través de un enfoque del proceso experimentar y formar unos esquemas de conductas que le facilitan la inserción y el respeto por el mundo físico y social. Los materiales son muy variados: recipientes distintos, pesas, colorantes para el agua, imanes, balanzas, reloj de arena, etc.

Al igual que vamos ampliando el número de rincones con el paso de nivel 3,4,5 años, ya que al trabajar con niños /as de tres años no se pueden poner todos los rincones a la vez y se debe cambiar más continuamente de actividad, además de darles el material muy organizado, siendo 4-5 el número ideal de rincones para esta edad., en 4 años será 6-7 , donde el niño /a ha alcanzado más autonomía y en 5 años 8-10, todo esto claro dependiendo de las necesidades e intereses de los niños /as.

Pues bien al igual que no le podemos poner de golpe todos los rincones, tampoco sería conveniente quitárselos todo a la vez como ocurre a su paso a primaria , por lo que propongo lo siguiente:

¿Cómo trabajar los rincones en Educación Primaria?

En primer lugar nos pondríamos en contacto con el tutor/ a del año pasado y nos informaríamos sobre los distintos rincones que se trabajaba, su forma de trabajo, si se trabajaban rincones de trabajo, de juego libre, etc..

A principio de curso con tiempo aproximado de un mes y sirviendo de período de adaptación, semejaría mi aula de primaria a una de infantil (se tendrá en cuenta que el aula de infantil es mucho más espaciosa y que se cuenta con muchos más recursos que una de primaria), para ello pondría los mismos rincones que se ha trabajado el año anterior, se hablaría de ellos, y los niños /as pasarían por todos ellos a lo largo de la semana.

Iría reduciendo el número de rincones por semana y al finalizar el mes es decir, el periodo de adaptación, me quedaría con dos rincones: "el rincón móvil" y "el rincón de la semana" cada vez que estemos trabajando una unidad ejemplo: el carnaval, yo transformaré el rincón móvil y colocaré por ejemplo disfraces, dibujos relacionas con el carnaval, música de carnaval, etc...

Los demás rincones es decir, el rincón del matemático, el rincón del la naturaleza y los experimentos, etc..., lo iremos trabajando a lo largo de todo el curso., por ejemplo si hay siete rincones a trabajar pues cada rincón lo trabajaremos una semana, e iremos rotando.

Si recordamos en educación infantil había un tiempo de juego y otro de trabajo, pues aquí los rincones van a ser ya de trabajo.

También se podrán trabajar los rincones en la clase de música si la hubiera, poniendo en su aula el rincón de la música, en la clase de plástica, el rincón de la plástica, etc...

Algunos de los motivos por los que no se trabaja los rincones en primaria.

- Por cuestión de tiempo, ya que se le tiene que dedicar más tiempo a otras cosas como; que aprendan a leer, a escribir, sumar, restar...
- Por motivos de espacio, ya que a veces son tan pequeñas las aulas, que solo hay sitio para las mesas y sillas del alumnado y del profesor.
- Depende de la personalidad y la forma de trabajar de profesor.
- Etc.

Bibliografía:

- Decreto 107/92 de 9 de Junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil. Junta de Andalucía.
- Decreto 105/92
- Carmen Ibáñez Sandin: el proyecto de educación infantil y su práctica en el aula. Editorial: La Muralla, Madrid 2006.

Referencias "WEB".

- <http://www.psicopedagogia.com/>
- <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/>

Inmaculada Iglesias Martín

DESARROLLO DE HABILIDADES RÍTMICAS CON INSTRUMENTOS MUSICALES A PARTIR DE MATERIALES DE DESECHO

Irene María Arroyo Gallardo

1. PRESENTACIÓN.

El programa que presentamos lleva por título: "Programa de Desarrollo de Habilidades Rítmicas". Se trata de un programa modular de desarrollo, cuya finalidad es el aprendizaje de destrezas o habilidades plásticas y rítmicas, así como posibilitar que los niños/as desarrollen o potencien la imaginación con la construcción de instrumentos musicales a partir de materiales de desecho que, posteriormente utilizarán para ayudar en la adquisición estas destrezas rítmicas.

Dicho programa está diseñado para niños/as de 2º ciclo de Educación Infantil y 1º ciclo de Educación Primaria. La elección de estos niveles se sustenta básicamente en dos aspectos: por un lado, la importancia y posibilidades que la música aporta a los niños/as de estas edades y, por otro, las características propias del programa hacen que éste sirva de motivación para el aprendizaje de las habilidades que se pretenden desarrollar.

2. JUSTIFICACIÓN. BASES TEÓRICAS.

Para el diseño del "Programa de Desarrollo de Habilidades Rítmicas" nos hemos basado en el Método de Dalcroze y en el concepto de educación funcional acuñado por Eduard Claparide.

Con la promulgación de la Ley General del Sistema Educativo (LOGSE), se integra la enseñanza de la música en la educación general. Por este motivo, es conveniente saber la importancia que adquiere la música en la formación integral de la persona.

3. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

3.1 ANÁLISIS DEL CONTEXTO: El programa se puede llevar a cabo en cualquier centro en el que se ubiquen alumnado pertenecientes a educación infantil y primer ciclo de educación primaria.

3.2. FICHA TÉCNICA UTILIZADA PARA EL DISEÑO DEL PROGRAMA.

- **TEMÁTICA:** Programa de Desarrollo de Habilidades Rítmicas a partir de la construcción de instrumentos musicales con material de desecho.

- CONTENIDOS DEL PROGRAMA.

- Conocimiento y aplicación de diferentes tipos de instrumentos musicales y clasificación de los mismos.
- Manejo del propio cuerpo y sus posibilidades rítmicas, mediante el trabajo de la Eurytmia.
- Conocimiento y aplicación de las posibilidades de reutilización del material de desecho.
- Producción de elaboraciones plásticas para expresar vivencias, emociones, sentimientos y deseos.
- Utilización de técnicas básicas de dibujo, pintura, modelado y de útiles en función de la actividad que se pretende realizar.
- Aprovechamiento de las posibilidades y características de diferentes materiales y útiles en la producción plástica.
- Manejo expresivo del cuerpo.

- **DESTINATARIOS:** Alumnos de 2º Ciclo de Educación Infantil y 1º Ciclo de Educación Primaria.

- **TIPO DE PROGRAMA:** Es un programa modular que persigue las siguientes metas:

- a. Utilizar las técnicas más básicas (dibujo, pintura, ...) de la representación plástica para aumentar sus posibilidades expresivas.
- b. Interesarse y apreciar las producciones de sus compañeros.
- c. Cultivo de la sensibilidad auditiva.
- d. Cultivo del sentido rítmico (manejo expresivo del cuerpo, del lenguaje, en su aspecto rítmico; manejo de instrumentos de percusión, etc.).
- e. Desarrollo de instrumentos desde el propio cuerpo a otros sencillos de percusión, viento y placa.
- f. Descubrir y potenciar las posibilidades rítmicas de nuestro cuerpo.
- g. Disfrute personal con las actividades realizadas.

- **ESTRUCTURA DEL PROGRAMA:** El programa está organizado en 3 módulos:
 1. **"Construyo mi propio instrumento":** persigue el aprendizaje de técnicas básicas plásticas para la construcción de instrumentos musicales, así como el aprendizaje de las posibilidades que ofrece los diferentes materiales.
 2. **"Mi cuerpo, un instrumento musical":** persigue un aprendizaje para el conocimiento de su propio cuerpo y sus posibilidades rítmicas y musicales.
 3. **"Al son del ritmo, instrumentos":** se pretende que los alumnos desarrollen habilidades rítmicas a través de los instrumentos musicales que han elaborado.
- **DURACIÓN:** La intervención comprende 12 sesiones, en jornadas no lectivas de 1 hora de duración aproximadamente.
- **MATERIALES DEL PROGRAMA:** Un cuaderno para las actividades de las 12 sesiones para el profesor-tutor y material reciclable (pinceles, telas...) para los alumnos.
- **MODALIDAD DE APLICACIÓN:** El programa está diseñado para ser aplicado por sus diseñadores.
- **ESQUEMA CONCEPTUAL:** El programa se basa en el concepto de Educación Funcional de Eduard Claparide.
 - a. **Teorías:** El aprendizaje de los alumnos/as se apoyará en las orientaciones del Método de Dalcroze, sobre todo en lo referente al área de trabajo conocida como Euritmia.
 - b. **Proyecto Curricular:**
 - ↳ **Metas que persigue:**
 - ⇒ Aprendizaje de habilidades y destrezas plásticas y rítmicas.
 - ⇒ Construcción de instrumentos musicales.
 - ↳ **Oferta de aprendizaje:**
 - ⇒ Aprendizaje en contexto de grupos.
 - ⇒ Aprendizaje tutelado.
 - ⇒ Aprendizaje a través de la experiencia.
 - ⇒ Oferta de técnicas de ayuda.

3.3 MAQUETA DEL PROGRAMA DE DESARROLLO DE HABILIDADES RÍTMICAS.

Módulo 1:

Esquema general de sesiones y actividades.

("CONSTRUYO MI PROPIO INSTRUMENTO").

Sesiones de trabajo:

0. "Presentación". (Actividad grupal).
Presentación de los miembros que van a desarrollar el programa a los alumnos a los que va destinado el mismo, así como la presentación del programa y material sobre el que se pretende trabajar.
1. "Fabrico mi propio instrumento musical". (Actividad grupal).
Realización de actividades que permitan el uso de diferentes técnicas plásticas para el aprovechamiento de material de desecho en la construcción de instrumentos musicales.
- 2, 3 y 4 "Fabrico y toco mi propio instrumento musical". (Actividad grupal).
Continuación de las actividades que permitan el uso de diferentes técnicas plásticas para el aprovechamiento de material de desecho en la construcción de instrumentos musicales.

En estas sesiones además, se manipularán los instrumentos elaborados para que los alumnos/as sean capaces de reconocer e identificar los diferentes instrumentos musicales por los sonidos que emiten.

Módulo 2:

El conocimiento del propio cuerpo y sus posibilidades rítmicas y musicales.

("MI CUERPO, UN INSTRUMENTO MUSICAL").

Sesiones de trabajo:

2. "Construye tu cuerpo". (Actividad grupal).
Construcción de un muñeco de cartulina y reconocimiento de las partes del cuerpo.
3. "Escucha tu cuerpo". (Actividad grupal)
Realización de actividades que permitan el reconocimiento de los diferentes sonidos que podemos emitir con el cuerpo.
4. "El ritmo en tu cuerpo". (Actividad grupal).
Realización de una coreografía a través de actividades que permitan el desarrollo de destrezas rítmicas.

Módulo 3

El desarrollo de habilidades rítmicas a través de los instrumentos musicales elaborados con material de desecho.

("AL SON DEL RITMO, INSTRUMENTOS").

Sesiones de trabajo:

5. "Muévete al compás de las maracas, el tambor y la campanilla". (Actividad grupal).
Realización de actividades que permitan la adquisición del ritmo.
6. "Compón tu melodía". (Actividad grupal).
Realización de actividades que permitan la construcción de una melodía y el seguimiento del ritmo.
7. "Sigue el ritmo". (Actividad grupal).
Realización de actividades que permitan afianzar el desarrollo de las habilidades rítmicas.
8. "Expresa tu sentimientos" (Actividad individual).
Realización de un debate que permita conocer aquellas actividades que más han gustado a los niños/as y en el que éstos expresen cómo se han sentido en el transcurso de ellas.

3.4 **MODALIDAD DE APLICACIÓN:** El "Programa de Desarrollo de Habilidades Rítmicas" que se presenta está diseñado para ser aplicado por sus diseñadores.

- **Fases de Aplicación:** El Programa consta de las siguientes fases de aplicación:

- **Fase de Presentación:** se llevará a cabo al inicio de cada uno de los 3 módulos de los que consta el programa. En esta fase se presentará a los destinatarios todos aquellos aspectos que se trabajarán en el módulo.
- **Fase de Intervención:** al tratarse de un programa de desarrollo, la fase de intervención se desarrollará en el transcurso de cada uno de los módulos de los que consta el programa, es decir, nuestro programa se sustenta en la intervención.
- **Fase de Evaluación Final:** cada uno de los módulos constará de una fase de evaluación que se realizará de forma simultánea a la fase de intervención y de las que, posteriormente, se hará una evaluación final del programa.

- **Lugar de Aplicación:** El Programa se llevará a cabo en un aula amplia.

- **Propuesta Curricular:** La oferta de aprendizaje que se persigue con la puesta en marcha del "Programa de Desarrollo de Habilidades Rítmicas" está fundamentada en: aprendizajes en contextos de grupo, tutelado, etc.

4. DISEÑO DE EVALUACIÓN

- **Objeto y tipo de evaluación.** En el caso que nos ocupa, el objeto de evaluación es el "Programa de Desarrollo de Habilidades Rítmicas".

La evaluación se centrará en la valoración del desarrollo del programa y en la apreciación de los resultados. Por tanto, se realizará una evaluación de seguimiento y una evaluación de resultados.

- **Finalidad y función de la evaluación. Objetivos.**

La finalidad de la evaluación será ayudar a tomar decisiones relacionadas con la mejora del "Programa de Desarrollo de Habilidades Rítmicas".

De igual modo, la evaluación va a cumplir una función sumativa de ayudar a los que toman decisiones en las instituciones donde se va a aplicar el programa.

Los **objetivos** o metas que se pretenden alcanzar con el "Programa de Desarrollo de Habilidades Rítmicas" son los siguientes:

- a) Utilizar las técnicas más básicas (dibujo, pintura...) de la representación plástica para aumentar las posibilidades expresivas de los alumnos/as.
- b) Interés y apreciación por las producciones de los compañeros.
- c) Cultivo de la sensibilidad auditiva.
- d) Cultivo del sentido rítmico (manejo expresivo del cuerpo, del lenguaje, en su aspecto rítmico; manejo de instrumentos de percusión, etc.).
- e) Desarrollo de instrumentos desde el propio cuerpo a otros sencillos de percusión, viento y placa.
- f) Descubrir y potenciar las posibilidades rítmicas de nuestro cuerpo.
- g) Disfrute personal con las actividades realizadas.

- **Identificación de las audiencias:** Las partes interesadas en los resultados de evaluación serán los responsables del centro en el que se lleve a cabo y los beneficiarios del "Programa de Desarrollo de Habilidades Rítmicas".

- **Términos de Comparación:** Los términos de comparación a tener en cuenta son: el propio "Programa de Desarrollo de Habilidades Rítmicas", en términos de lo proyectado y lo realizado, y el "Método de Dalcroze" que se considera patrón de reconocido prestigio en el campo del ritmo y la musicología.

- **Criterios de evaluación:** Los criterios de evaluación a tener en cuenta de acuerdo con el programa serán:

- *Relativos a los elementos del programa a evaluar:* se evaluarán los objetivos alcanzados, los contenidos trabajados y las actividades puestas en marcha en los distintos módulos.
- *Relativos a los destinatarios:* se valorará el grado de interés y satisfacción mostrado por los alumnos/as.
- *Relativos al propio programa:* se evaluarán aquellos aspectos susceptibles de ser mejorados en el desarrollo del programa.

- **Diseño de evaluación.**

- 1) *Tipo de diseño:* El "Programa de Desarrollo de Habilidades Rítmicas" es un programa modular, de ciclo corto, de desarrollo, educativo y cerrado.
- 2) *Población y muestra:* para el desarrollo del programa contamos con una población total de 119 alumnos/as (76 alumnos/as de 2º ciclo de Educación Infantil y 43 alumnos/as de 1º ciclo de Educación Primaria), de los cuales trabajaremos con una muestra de 22 alumnos/as (13 alumnos/as de 2º ciclo de Educación Infantil y 9 alumnos/as de 1º ciclo de Educación Primaria).
- 3) *Procedimientos de recogida de información:* la recogida de información se realizará a través de métodos observacionales, es decir, los datos se recogerán directamente a través de la observación.
- 4) *Procedimientos de análisis de información:* el procedimiento a seguir para analizar la información obtenida estará basado en un análisis textual.
- 5) *Resolución del diseño:* la evaluación del programa se llevará a cabo a través de la decisión de grupo.

- **Temporalización:** La temporalización de la evaluación seguirá a la del conjunto del proyecto, de modo que cada sesión del programa tenga su parte de evaluación.

5. **BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.**

- www.musicaviva.com.mx/espanol/DALCROZE.Html
- www.filomusica.com/educacion.html
- www.dalcroze.ch/institut
- www.geocities.com/RAULTIN/AP.METODOSCOM.HTML
- <http://WEBS.SATLINK.COM/USUARIOS/t/TORNADO7>

Irene María Arroyo Gallardo

LA FORMACIÓN PROFESIONAL. UN RETO PERMANENTE.

Javier Alonso Carrión

Antecedentes Históricos

¿Donde y cuando comienza la Formación Profesional?. ¿Seríamos capaces de situarla en el espacio y en el tiempo?.

Obviando épocas remotas, me parece oportuno partir de la industrialización que sufre el mundo en el siglo XIX, donde personas con grandes conocimientos y buenas dosis de inventiva generan resultados industriales que cambian la economía y el mundo laboral. Los procesos productivos se mecanizan y surgen las cadenas de producción, necesitándose mano de obra cualificada y obreros con un mínimo de capacitación profesional.

España no es ajena a estas transformaciones y por ello a principios del siglo XX nacen las primeras escuelas de aprendizaje industrial, con un marcado carácter marginal, dirigidas a sectores sociales muy deprimidos, que dependían del Ministerio del Trabajo y se mantenían al margen del sistema educativo reglado.

Referentes previos a la Formación Profesional reglada actual

Hay que esperar hasta el año 1.955 para ver nacer una formación profesional industrial, que intenta acercarse a los parámetros existentes en la educación reglada, estableciéndose niveles de conocimiento tales como pre-aprendizaje, aprendizaje, oficialía y maestría industrial. No obstante sigue marcada por el estigma de que los alumnos que la integran lo hacen o por carecer de medios económicos para estudiar bachiller elemental, o por fracasar en el intento de estudiar este último. Totalmente desprestigiada, la formación profesional (y por supuesto la enseñanza primaria y secundaria) pertenecía a un sistema anticuado, inconexo, de espaldas a la realidad.

Coincidiendo con el despegue económico de los finales de los años sesenta, nace en 1.970 la Ley General de Educación (LGE) que aparte de reformar todo el sistema educativo, proyecta una formación profesional conexas con dicho sistema, la hace flexible en su estudio, la dota de formación humanística, y se prevé una formación profesional de primer, segundo y tercer grado, (aunque este último jamás se reguló ni entró en vigor). La gran fisura de esta Ley (que a la postre sería la muerte de toda expectativa profesional) era el hecho de permitir que el alumno que no terminara con éxito la educación general básica (EGB) pudiera cursar Formación Profesional I o de primer grado lo que generó un rotundo fracaso escolar habida cuenta de que no se llegaba con una base sólida a los estudios profesionales, aparte de identificar al alumno de formación profesional mas como a un fracasado de la EGB que a un interesado en estudiar una profesión técnica.

Si uno de los objetivos de la LGE era subsanar parte de los errores cometidos en el pasado y dotar a la formación profesional de la amplitud y plenitud que necesitaba, lo cierto y verdad es que no lo logró ya que seguía existiendo el paralelismo discriminatorio de las enseñanzas medias (factor social), y el hecho de querer y no poder interrelacionar la enseñanza académica y la profesional (factor educativo), y ello debido a:

- Las condiciones de acceso de los alumnos,
- Profesorado academicista,
- Inexistencia de orientación pedagógica en busca del perfil profesional del alumno,
- Falta de periodo de practicas,
- Profesorado sin preparación tecnológica,
- Falta de instalaciones, instrumentales adaptados a las innovaciones técnicas, etc.

El panorama actual

Habrà que esperar hasta 1.989, coincidiendo el momento mas brillante de la economía española con la incorporación de España a la Comunidad Europea tres años atrás, para que la formación profesional se potencie de tal manera que sea una opción mas que recomendable como forma de acceder a un mercado de trabajo sediento de profesionales en las nuevas tecnologías. Nos encontramos en un punto álgido respecto al mundo educativo y a la formación profesional se le debe dar un reconocimiento y un nuevo enfoque habida cuenta los avances tecnológicos, y que mejor momento que la promulgación de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1.990), que apoyada en las directrices de la Comunidad Europea podría establecer las bases de una formación profesional acorde con los tiempos que corrian.

Y así fue. Con la LOGSE se transforma la enseñanza media en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y la formación profesional queda fortalecida, (con limitaciones, por supuesto), ya que se divide estructuralmente en grado medio y grado superior, y curricularmente en ciclos formativos y en módulos, siendo el aspecto mas importante que para acceder a la formación profesional en su grado medio hay que obtener la titulación en ESO, lo que evita perjuicios morales de antaño. Asimismo, para acceder del grado medio al grado superior, o bien hay que hacer bachillerato (2 años), o bien hay que hacer una prueba de acceso. Esta segunda opción es muy coherente porque le

da a la formación profesional un estatus de solvencia para acceder con garantías a los estudios universitarios tras acabar el grado superior.

Si a lo anterior le añadimos que los ciclos formativos tienen una duración que oscila entre 1.800 y 2.200 horas, y que el 20% del horario de formación es en centros de trabajo, estamos hablando de que el alumnado tiene aseguradas entre 360 y 440 horas de prácticas laborales, dato que consideramos nuclear en la actual formación profesional reglada ya que un pleno reconocimiento de esta no se alcanza solo y exclusivamente con los medios y recursos de los que se disponen en un centro de formación profesional, haciéndose necesario ampliar los conocimientos adquiridos a los centros de trabajo, coordinando los institutos con las empresas, creando la relación tutor-pupilo, y en definitiva estableciendo una íntima relación sistema formativo-sistema productivo.

Además es preciso indicar que, aunque la formación profesional está recogida en los dos ciclos formativos citados, en la Enseñanza Secundaria se introducen materias obligatorias como la Tecnología, complementada con optativas específicas de Formación Profesional, con la finalidad de que aporten al alumno conjuntamente con la formación general, la denominada Formación Profesional de Base, esto es, un conjunto de capacidades y conocimientos técnicos básicos relacionados con amplios sectores de profesiones, necesarios tanto para cursar ciclos formativos como para poseer dominios de contenidos presentes en el contexto actual tecnológico en que se mueve la sociedad.

Es precisamente este contexto el que obliga reunir las profesiones en Familias Profesionales (un total de 22) que no son otra cosa que un conjunto de profesiones agrupadas según criterio de afinidad formativa, que poseen un tronco común de conocimientos y habilidades, que a su vez constituyen un bloque de formación base.

De este conjunto de familias profesionales y de las profesiones que las componen se deriva el Catálogo de Títulos. Este se realiza partiendo del estudio de sectores productivos, determinando el área funcional y definiendo el perfil profesional.

La Formación Profesional no reglada

Bajo esta denominación se acoge una serie de formaciones que son posteriores a cualquier otra inicial, diseñándose de manera flexible y con el objetivo de servir a políticas de fomento de empleo, reconversiones profesionales o cualquier tipo de cambio de calificación provocado por la evolución tecnológica.

En nuestro país este tipo de formación se denomina Formación Ocupacional, creada en 1.964 por el Ministerio del Trabajo y que adoptó nombres como programas de formación profesional obrera (PPO), acciones formativas laborales (AFL), etc. y que solo tras la promulgación de la Constitución Española de 1978, en su artículo 40.2 donde se recoge que"Los poderes públicos fomentarán una política que garantice la formación y readaptación profesional", y su posterior desarrollo en la Ley 51/80 Básica de Empleo, este tipo de formación adquiere carta de naturaleza dirigiéndose a personas que pretendan completar o educar su formación y siendo subvencionada, (para sufragar su coste total o parcial), por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social en concierto con organizaciones empresariales o sindicales, empresas o instituciones.

Su finalización con éxito genera la expedición de un certificado en base a:

- Perfil profesional de la profesión con expresión de las competencias profesionales exigidas, desglosadas en unidades de competencia con valor y significado en el empleo.
- Los contenidos teórico-prácticos de la acción formativa.
- El itinerario formativo organizado secuencialmente por módulos profesionales que responden a contenidos formativos asociados a unidades de competencia.
- La duración total del itinerario formativo y de cada uno de los módulos que la integran expresado en horas.
- Los objetivos formativos y los criterios para la evaluación del aprendizaje y del alumnado.

Los Programas de Garantía Social

Desgraciadamente, muchos jóvenes no disponen de los medios y recursos formativos suficientes para incorporarse con garantías de éxito en esta sociedad cambiante y exigente. Es necesario que la sociedad establezca mecanismos que permitan y faciliten ese acceso. Los Programas de Garantía Social son la alternativa contemplada en España para que un importante colectivo (de menores de 21 años que, al menos cumplan 16 en el año natural en que inicien el programa, y no hayan alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria ni posean titulación alguna de formación profesional) especialmente necesitado pueda incorporarse a la sociedad de forma mucho más efectiva y responsable.

La LOGSE en su artículo 23.2 y 3 establece que para los alumnos que no alcancen los objetivos de la ESO se organizarán programas específicos de garantía social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta Ley y, especialmente en la formación profesional específica

de grado medio a través del procedimiento que prevé el artículo 32.1 de la presente Ley. La administración local podrá colaborar con las administraciones educativas en el desarrollo de estos programas.

Estos programas no están dentro del sistema reglado porque no se enclavan en ningún nivel, etapas o ciclos del sistema educativo. Además en estos programas pueden colaborar otras administraciones aparte de la educativa, algo imposible en la formación reglada.

Sus objetivos son tanto preparar a jóvenes para su reinserción en el sistema educativo formal, como ayudarlos a conseguir afianzar su madurez y su itinerario profesional.

Se imparten tanto en centros educativos que impartan ESO, como cualquier institución pública mediante convenio con la administración educativa.

Sus destinatarios son:

- Alumnos de más de 16 años que no alcanzan los objetivos de la ESO, y desean seguir escolarizados para poder acceder a ciclos formativos de grado medio.
- Jóvenes que abandonaron la antigua Formación Profesional de Primer Grado.
- Jóvenes que abandonaron la antigua EGB sin obtener el Graduado Escolar.
- Jóvenes que abandonaron el antiguo BUP de forma prematura.
- Jóvenes internos en instituciones penitenciarias.

Curricularmente los PGS se ajustan a las siguientes áreas y temporalización:

- Área de formación profesional específica: de 15 a 18 horas semanales.
- Área de formación y Orientación Laboral: de 2 a 3 horas semanales.
- Área de formación Básica: de 6 a 9 horas semanales.
- Actividades complementarias: de 2 a 3 horas semanales.
- Tutoría: de 1 a 2 horas semanales.

Por último el profesorado debe ser un maestro (Área básica y tutoría), un profesor técnico de formación profesional (Área profesional específica), un profesor especialista (Área de orientación laboral).

Conclusiones

Mucho ha cambiado la Formación Profesional en estos años. Tanto su relevancia social como su estatus académico. El encuentro de la Educación con el mundo laboral no ha sido fácil, ni está resuelto en su totalidad pero ha sido muy enriquecedor para ambos. Y lo será más en el futuro a medida que se vaya mejorando la calidad y rigor de los conocimientos sobre los diversos factores que influyen en la formación.

No hay que olvidar la formación del profesorado fundamentalmente en aspectos de: diseño de currículum, metodología, organización de la formación y las nuevas terminologías.

Javier Alonso Carrión

PROBLEMAS NUTRICIONALES EN LA POBLACIÓN INFANTIL

José Aurelio Moyano González

Hoy por hoy y según datos ofrecidos por el Ministerio de Sanidad existen en España tres veces más niños obesos que hace quince años, traducido en cifras podemos decir que los españoles hemos pasado del 5 al 15 por ciento en cuanto a obesos infantiles en menos de veinte años, cifras que en Europa solo son superadas por Gran Bretaña.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) señalaba en su Informe sobre la Salud del Mundo de 2002/1, que la obesidad está ligada al 60 por ciento de las defunciones debidas a enfermedades no contagiosas (enfermedades cardiovasculares, cáncer o diabetes), y que esta cifra aumentaría hasta el 73 por ciento en 2020.

La causa de esta verdadera epidemia reside en la adquisición de hábitos alimenticios poco favorables sobre todo en lo referente a la alimentación y el sedentarismo. Según los doctores Vicente Varea y Nilo Lambruschini, de la Sección de Nutrición Pediátrica del Hospital San Joan de Déu, de Barcelona, los niños, en gran parte por influencia de los padres, abandonan el consumo de frutas, verduras, legumbres y pescado, en favor de la comida rápida, "chuches" (caramelos, helados, cacahuets, paratas fritas, ganchitos...), bollería y otros productos dulces y salados que se ingieren a voluntad, sin ningún control y de escaso o nulo interés nutricional, pero que reducen notablemente el apetito cuando llega la hora de comer, pues su contenido calórico, sobre todo azúcar y grasas, provoca la saciedad suficiente y la inapetencia, además de favorecer la aparición de caries.

La tendencia en la alimentación del niño propende a "una pérdida de la cultura alimentaria mediterránea, es decir, se efectúa una ingesta exagerada de alimentos grasos, fundamentalmente de procedencia animal, con una pérdida de alimentos de procedencia vegetal (ricos en vitaminas, oligoelementos y fibra) y un gran aporte de hidratos de carbono."

Por lo que respecta al sedentarismo, las actividades físicas tradicionales se están perdiendo, ya que cada vez son menos los niños que disfrutan del juego en sus calles o barrios, forma de actividad física que sustituyen por horas delante de un televisor, videojuego, ordenador...

A este respecto, la Junta de Andalucía ha publicado la orden del 6 de Abril de 2006, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los centros docentes públicos autorizados para participar en el programa "El deporte en la escuela.", que trata de introducir el deporte como solución al sedentarismo sistemático de los más jóvenes.

Como vemos nos encontramos ante una nueva problemática social. Para ser erradicada, parte de la solución pasa por la prevención del problema desde su base, lo que nos lleva a comenzar por la propia escuela.

En referencia a esto vemos como el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) recoge en su Real Decreto 1006/1991 del 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria, en su artículo 2 una serie de objetivos entre los que se encuentra el siguiente:

K) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

De igual manera, la Junta de Andalucía en su Real Decreto 105/1992 del 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación Primaria en Andalucía, en su artículo 4 presenta, entre otros, el siguiente objetivo:

A) Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo aceptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida.

Como vemos desde estos objetivos se insta a los profesionales de la educación a enseñar a nuestros alumnos a velar por su propia salud. Esto unido a los diversos factores y circunstancias que atravesamos en estos tiempos, hace fundamental que ayudemos a comprender desde edades tempranas la importancia que tiene la alimentación tanto en el mantenimiento de la salud, como en el desarrollo emocional y psicosocial. El profesorado desempeña, en este sentido, un papel fundamental. Los hábitos alimentarios adquiridos en este periodo son decisivos en el comportamiento alimentario en la edad adulta, y éste, a su vez, puede incidir en los comportamientos de las siguientes generaciones. La educación debe considerarse, por tanto, como una herramienta indispensable en la prevención de los trastornos alimentarios.

Hábitos a adquirir

Las recomendaciones enunciadas en el programa NAOS (Nutrición y Actividad física y prevención para la Obesidad) a través de AESA (Agencia Española de Seguridad Alimentaria) el número de ingestas o comidas diarias son cinco: desayuno, media mañana, almuerzo, merienda y cena.

Desayuno y media mañana

Los especialistas en dietética y nutrición observan que la primera comida del día guarda una estrecha relación con la capacidad de aprendizaje y el rendimiento escolar. La propia guía NAOS advierte que el desayuno y el tentempié de media mañana han de suponer el 25% de las necesidades nutricionales del día.

Según la revista digital El mundosalud, en un artículo publicado por Cristina Martos el 4 de Mayo de 2006, en España el 94% de los niños entre 5 y 13 años desayunan en casa. La mayor parte de ellos realiza una ingesta insuficiente de nutrientes al tomar lácteos acompañados de cereales, galletas o bollería industrial, y cerca del 40% no completa su dieta con el almuerzo.

"Los resultados coinciden con lo observado en los colegios. Hay un consumo alto de bollos y galletas, y uno indebido de fruta", explicó en rueda de prensa Mercedes González, experta en nutrición del Colegio Oficial de Farmacéuticos de Madrid.

Queda por tanto claro que enviar a nuestros pequeños a clase sin desayunar o con un simple bollo o bocadillo para tomar en el recreo no es suficiente. Citando textualmente las recomendaciones vertidas por el Comer Children's Hospital, gestionado por la universidad de Chicago: "Sirva siempre el desayuno a sus hijos aunque deba ser a la carrera"

Muchos educadores sabríamos decir que alumnos desayunan y cuales no antes de entrar en clase, tan solo con dar un vistazo. Un alumno que llega a clase recién despertado y sin desayunar no desprende la vitalidad que debiese, es tan simple como que el organismo no se encuentra a punto para el desarrollo de determinadas actividades tanto físicas como mentales.

Como venimos diciendo, el desayuno es una comida tan importante como la de medio día o la cena y debe basarse, según los expertos, en tres pilares: cereales, lácteos y fruta. Siguiendo estas indicaciones, un buen desayuno para un niño entre 6 y 12 años podría suponer lo siguiente:

- Zumo de frutas (naranja, piña, melocotón....) acompañado de una tostada con aceite de oliva o mantequilla con un poco de jamón de York estaría bastante bien.
- Para completar este desayuno, a media mañana podríamos añadir un batido o un buen yogurt, preferiblemente bebible (es más fácil y limpio de consumir, transportar y desechar), concluyendo así las dos ingestas matinales. Evitar el consumo de bollería o pasteles en esas horas sería algo fundamental.

Almuerzo

Uno de los problemas de mayor actualidad dentro de la nutrición infantil es la llamada "comida chatarra" (Golosinas, bebidas carbonatadas y la comida rápida, rica en hidratos de carbono y grasas). La enorme predilección de los niños por estos productos viene dada en el 95% de los casos por la enorme carga publicitaria que hay tras ellos (algunos pensamos que si estas técnicas se utilizaran con los alimentos adecuados, quizá hablaríamos de otra cosa en este artículo).

El almuerzo debe suponer, según el programa NAOS el 35% de la ingesta de nutrientes diaria, por tanto es la comida más consistente del día y por ello debemos ser cuidadosos a la hora de prepararlo.

La guía de la Alimentación Saludable y Prevención de los Trastornos Alimentarios creada en conjunto por los ministerios de consumo, educación e interior propone una serie de alimentos para la creación de menús recomendados y saludables para nuestros hijos y alumnos. Como primeros platos se recomiendan:

- Legumbres, arroces, pastas o guisos de diferente índole, como pueden ser unas patatas guisadas con carne, pescado, etc.
- También son recomendadas las sopas de verduras, arroz o pasta.

Como segundos platos expone las siguientes opciones:

- Carnes: ternera, cerdo, cordero, etc... (2 ó 3 veces por semana como máximo.)
- Pescado: ya sea blanco o azul (4 ó 5 veces por semana.)

- Aves: Pollo, pavo, etc... (2 ó 3 veces por semana.)
- Huevos: 4 ó 5 unidades semanales.

En cuanto a las guarniciones se recomienda ensalada siempre y cuando los primeros platos hayan sido legumbres, arroces, pastas o algún guiso. Algunos menús resultantes del uso de estos productos podrían ser:

Menú 1

- 1er plato: Macarrones con chorizo y queso.
- 2º plato: Lenguado frito con ensalada.
- Postre: Fruta, (naranjas) y leche.

Menú 2

- 1er plato: Judías verdes con salsa de tomate.
- 2º plato: Huevos fritos con patatas.
- Postre: Macedonia de frutas y queso.

Las cantidades que se usarán en cada uno de estos platos variarán en función de la edad.

Merienda

No suele ser una comida problemática para el niño, (supone el 10% de la ingesta diaria). A la hora de preparar la merienda podemos hacer uso de una gran variedad de alimentos entre ellos frutas, lácteos, bocadillos, etc. No recomendamos que la merienda sea abundante un sándwich de pavo y un zumo o leche serían suficientes.

Una vez más se recomienda no hacer uso de la bollería como norma general. Se conocen muchos casos de padres que dan a sus hijos dinero para que compren su merienda en la escuela en vez de preocuparse de prepararla y guardarla diariamente en sus mochilas.

Cena

Supone el 30% de la ingestas diarias de nutrientes y tendremos que prepararla teniendo en cuenta los alimentos tomados durante el día. Es la segunda comida más consistente, pero aún así debe observarse un menú bastante suave ya que una cena copiosa podría incidir en el sueño de nuestros pequeños. Por el mismo motivo se recomienda cenar temprano, con vistas a guardar un espacio de tiempo entre la ingesta y el sueño.

En cuanto a que cenar la guía de la Alimentación Saludable y Prevención de los Trastornos Alimentarios recomienda entre otras, cenas tipo como la siguiente:

- 1er plato: Ensalada de lechuga y zanahoria rallada.
- 2º plato: Tortilla de patata con cebolla y pimiento verde y pan.
- Postre: fruta o yogur

Recomendaciones energéticas

Según Francisco Martín Bermúdez, profesor de la asignatura de alimentación en la práctica deportiva de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), los aportes energéticos necesarios para un niño en edad escolar (entre 6 y 12 años) están en un intervalo de entre 1800 y 2450 kcal, los porcentajes de nutrientes serían:

- Proteínas: Sobre el 15% del total energético.
- Hidratos: Sobre el 50% del total energético.
- Grasas: Sobre el 35% del total energético.

Si nos encontramos ante niño o niña que realiza algún tipo de deporte habría que calcular el gasto calórico que supone esa actividad deportiva extra y añadirsele a los valores que se indican. El incremento que se produciría en las calorías se ajustaría respetando en todo caso las proporciones señaladas.

Consejos prácticos

Podemos encontrarnos situaciones de rechazo o aversiones ante determinados alimentos, sobre todo si el pequeño no ha seguido estas rutinas anteriormente, por ello ofrecemos las siguientes premisas:

Los niños y niñas que se quedan a comer en el colegio se les entrega una plantilla con el menú semanal. Si no es así, se puede exigir que lo haga al centro o a la empresa de restauración colectiva que gestione la alimentación. De esta manera, los padres y madres conocen lo que han comido sus hijos cada día y pueden elaborar una cena variada, para complementar la dieta de nuestros hijos.

Una manera de evitar estos problemas es hacer que el niño participe activamente de la preparación del desayuno el almuerzo o la cena, eso sí, tendremos que tener mucho cuidado para evitar pequeños accidentes domésticos como cortes o quemaduras.

La presentación es fundamental para que el niño coma. No es lo mismo un filete de pescado a la plancha en un plato, que acompañarlo con un poco de perejil, tomates cherry, huevo duro rallado y formas dibujadas con ketchup. Depende de los gustos del pequeño, así elegiremos los 'adornos' de la comida.

Hacer participe a los pequeños de nuestras compras. Ejercicios tan sencillos como dejar que elija sus cereales puede suponerles una motivación extra y evitarnos una "batalla campal" a la hora de comer.

Tener cuidado por donde paseamos en el hipermercado, ya que estos están perfectamente preparados para llamar la atención de nuestros pequeños sobre determinados productos.

Otro de los sistemas para conseguir que un niño coma de todo es 'esconder' los alimentos que le producen rechazo por su aspecto. El uso de purés es un sistema cómodo y sencillo de introducir en la dieta aquellos productos que a los niños no les gustan.

Otros aliados de nuestra cocina son los huevos, la pasta y el arroz. Bien camuflados en una tortilla, unos espaguetis o una paella, muchos niños son capaces de comer de casi todo. Tortilla de espinacas, macarrones con atún, arroz hervido con tomate y salchichas de pollo, tortilla de jamón de York, espaguetis con carne picada... las posibilidades son muchas.

Sabemos que a veces estas opciones son muy difíciles de cumplir por el poco tiempo que disponemos (sobre todo durante la jornada laboral) por ello sería bueno hacerlo los fines de semana o bien cuando preveamos tener más tiempo (desgraciadamente no todo el mundo que trabaja descansa los fines de semana).

José Aurelio Moyano González

MODELO DE PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA

José Francisco Jiménez Camacho

Evolución de la función docente.

En cuanto a la actuación del profesor tenemos que señalar, que no es un mero práctico que actúa mediante teorías o prescripciones elaboradas por otros y se limita a aplicar métodos o seguir determinadas recetas.

Al profesor se le considera como un investigador de su práctica, mediante el diseño, la acción, la reflexión y la toma de decisiones sobre ella, lo que le permite resolver problemas complejos, como es la enseñanza y aprendizaje de la Educación Física, atendiendo a las situaciones que se va encontrando.

Nos encontramos con un profesional que va elaborando un conocimiento práctico, a consecuencia de la comprensión de los procesos.

La función docente no es siempre la misma, es cambiante y compleja, determinada por el concepto de escuela, de enseñanza y currículo que prevalece en cada momento. La función docente no es una actividad sencilla y menos aún su formación. Dependerá de la concepción que se tenga de ella y lo que la sociedad le pueda demandar, en función de ello se podría establecer un programa de formación que cualifique al futuro profesional para que se dedique a la profesión de enseñar.

¿Qué es ser profesor de Educación Física?

En cuanto a que es ser profesor de Educación Física, se puede resumir en las siguientes líneas; es aquel profesional que colabora en la formación integral del alumno, es decir, a la conservación de la capacidad física, movilidad de las articulaciones, el funcionamiento de los músculos, el favorecimiento de la postura; también se puede decir que es aquella persona que investiga sobre el proceso de la enseñanza y que reflexiona sobre la misma.

Es la persona que proporciona informaciones sobre que y como hacerlo, que expone objetivos de forma clara llamando la atención de los alumnos sobre los aspectos importantes en la tarea de aprendizaje.

¿Qué modelos de profesor encontramos? ¿Cuáles son sus características?

A continuación se plasmarán los modelos de profesor que podemos encontrar:

1. El profesor ejecutor o consumidor del conocimiento generado por los expertos.
En este caso el profesor realiza una enseñanza descriptiva, esta enseñanza se encuentra al servicio de la administración, que es la que le impone el currículum que se encuentra elaborado por otros. En este caso el conocimiento no surge de la práctica, sino de las presunciones del "experto".
2. El profesor eficaz.
El profesor eficaz, proviene de la investigación dominante, busca el conocimiento de la eficacia docente y con ello conseguir el resultado final. Se centra en fenómenos objetivos, es decir, observable y medible. La variable independiente es la actuación del profesor, mientras que la dependiente es el aprendizaje de los alumnos.
3. El profesor rutinario.
Aquí la eficacia docente le lleva a la rutinización de la enseñanza, el modelo rutinario, es un modelo irreflexivo y dependiente, hay una interacción vertical profesor- alumno. Hay una ausencia de interacción horizontal entre alumnos, aquí solo se cuestiona el logro de los objetivos.
4. El profesor reflexivo.
El profesor reflexivo como su propio nombre indica, es más reflexivo, humanista y práctico. Es un profesor que toma decisiones sobre su práctica, (resuelve problemas), este profesor se adapta al contexto. Reflexiona en torno a la educación y a los problemas que inciden en ella. (Sociales, políticos, etc...). Los esquemas de pensamiento y la acción son flexibles.

¿Qué modelos de profesorado hay? ¿Cuáles son sus características?

Seguidamente, se nombrarán los modelos de profesorado que existen y las características propias de cada uno:

- Modelo práctico tradicional como referencia original del profesor de educación física.

Con anterioridad a 1883 el centro de formación de profesorado se caracteriza por:

- Mantenimiento constante de una referencia dicotómica en la concepción de la naturaleza humana.
- Orientación higiénica de los fines de la Educación Física.
- Una metodología poco eficaz, producto de una base científica y empírica poco sólida.

Los profesionales de la gimnástica provienen de la medicina, pedagogía, magisterio o la milicia, y ejercitan su profesión al margen del sistema educativo en los gimnasios bajo el título de profesor.

Se produce una enseñanza más intuitiva que científica, lo que contribuye a que el profesor se enmarque en un modelo práctico, ya que realiza una actividad que podemos calificar de artesanal, en donde el profesor es un artesano.

El profesor de Educación Física en sus orígenes sigue un modelo práctico, pero de enfoque tradicional, para diferenciarlo de otros enfoques prácticos actuales, caracterizado porque el conocimiento a transmitir se ha ido acumulando lentamente dando lugar a una sabiduría profesional mediante el contacto directo y prolongado con la práctica.

- El nuevo modelo emergente: la perspectiva académica (1883-1939)

La formación del profesorado derivó hacia la transmisión académica de conocimientos, vinculándose directamente al estudio de la disciplina académica y a las investigaciones realizadas en torno a los procesos conceptuales de la enseñanza, de tal manera que la formación consiste en dominar el contenido que hay que enseñar.

La rigidez de formas, meticulosidad y construcciones de ejercicios y la organización militar es caracterizada por las distribuciones asimétricas y un estilo de dirección.

La Educación Física no era considerada como una de las necesidades que constituían la urgencia cultural que había de atender el nuevo maestro

Se puede afirmar que un dato denominador común del modelo del profesor de Educación Física es la concreción de los rasgos, ya que la ausencia de un referente único en cuanto a la formación inicial de dicho profesorado impide el asentamiento de un perfil común, antes bien, la multiplicidad de centros de efímera existencia, cuando no la ausencia de los mismos contribuye a la enorme dispersión de la imagen profesional. La formación inicial de maestros en centros de profesores se concibe una Educación Física bioeducativa y a su profesor como un especialista de la disciplina.

- El profesorado de Educación Física como agente político de régimen autoritario.

La formación del profesorado va a estar mediatizado por grandes condicionamientos ideológicos hasta el punto que la propia materia constituye uno de los elementos más sobresalientes al servicio del nuevo régimen.

La formación del profesorado podría ser a través del ejército o de la Facultad de Medicina de la Universidad Central de Madrid.

Los profesores formados hace tiempo son conscientes de la escasa e incompleta preparación que han tenido para la obtención del título de profesor de educación física, asemejándose más al animador o adiestrador que al educador o científico.

- La transición al modelo técnico (1961-1990).

La formación del profesorado se realiza en dos vertientes y en ambas la educación física está presente en el currículo tanto en su vertiente de formación técnica que incluye Anatomía y Fisiología funcional, higiene, juegos y deportes, Educación Física de Base y otras actividades como didáctica.

El modelo de profesorado de Educación Física evoluciona dentro del marco conceptual positivista pero en esta ocasión a la luz del paradigma proceso-producto porque para investigar la eficacia de la enseñanza no se fija en lo que el profesor es, sino en lo que el profesor hace (producto). Por tanto, estudia la interacción entre los profesores y alumnos con objeto de identificar las variables que influyen en el aprendizaje.

- El modelo actual, práctico.

No presenta un enfoque tradicional, se caracteriza porque el conocimiento a transmitir se ha ido acumulando lentamente dando lugar a una sabiduría profesional mediante el contacto directo y prolongado con la práctica. A su vez dicho conocimiento se haya impregnado de vicios epistemológicos, constituyendo un saber de opinión puramente inducido.

¿Cuáles son las características más significativas del profesor reflexivo y eficaz de Educación Física?

El maestro debe ser un profesional de la enseñanza que necesita de un conocimiento científico y práctico de la Educación Física.

El profesor debe de ser mediador en el aprendizaje de sus alumnos, a la vez que autónomo, responsable de la sociedad, trabajador en equipo y abierto al intercambio de experiencias con otros profesionales, un educador más que un enseñante, investigador reflexivo y creador del currículum y evaluador de su práctica docente.

Deberá ayudar a los alumnos a adquirir la capacidad de aprender, como de resolver los problemas en las tareas motrices presentadas, creando ambientes de aprendizaje cálidas, sabiendo trabajar en la sala-gimnasio-pista deportiva desde una enseñanza general a un enseñanza individualizada, comprometido con los contenidos de carácter motriz y con la difusión de los valores sociales y humanos favoreciendo la tolerancia, la comunicación, igualdad entre los sexos y las distintas culturas.

¿Qué entendemos por cambio educativo? ¿Cómo puede generar el maestro de Educación Física el cambio en sus clases?

Por cambio educativo se entiende la evolución social, política y económica tanto fuera como dentro del centro escolar. Este cambio educativo se produce dentro del centro, en el cambio del currículum, cambio de ideología, etc.

El maestro de Educación Física puede generar cambio en sus clases variando la metodología y favoreciendo la participación de los alumnos, provocando en ellos una respuesta motivante y satisfactoria.

Conclusión

Para concluir, sería necesario resaltar que la práctica docente del profesor de Educación Física va a depender, en gran medida, del contexto en el que se enclava el centro, es decir, de su nivel sociocultural, de las características personales del alumnado que asiste al mismo...

Es por ello, que el profesor de Educación Física debe ser una persona motivada por el trabajo que realiza, que disponga de variedad de estrategias y que renueve su práctica día a día, huyendo de la monotonía.

José Francisco Jiménez Camacho

LOS ESTIRAMIENTOS. FUNCIÓN Y DESARROLLO EN LA ETAPA ESCOLAR.

Juan Beltrán Sanz

El mundo de la actividad física y el deporte ha estado sometido, en los últimos tiempos, a numerosas investigaciones y experiencias desde diversas áreas como pueden ser la Psicología y la Medicina. Éstas investigaciones que, indudablemente, han contribuido a la superespecialización del deporte, han conseguido avances no sólo en el mundo de la competición, aunque quizás éste sea su objetivo principal, sino también en el deporte de ocio y salud.

Desde la selección de deportistas para determinadas pruebas a través de bases científicas, hasta los nuevos planteamientos del entrenamiento, se ha producido una optimización del rendimiento, demostrado en las pulverizaciones de records que hasta hace poco parecían impensables.

Muchos de éstos avances han estado dirigidos a una parte específica de la práctica deportiva, el calentamiento, el cual, está demostrado que tiene una influencia determinante en el posterior rendimiento así como en la prevención de lesiones.

El calentamiento ha sido objeto de debate durante mucho tiempo y casi seguro que lo seguirá siendo, debido a su utilización, su metodología o su composición.

Nosotros nos centraremos en una parte importante del calentamiento, aunque no específica de él (como mas adelante veremos), los estiramientos y ejercicios de movilidad articular.

La práctica de actividad físico-deportiva requiere la presencia de actividades de movilidad articular y estiramientos, como factores esenciales para la mejora del rendimiento y la consecución de hábitos saludables en relación a dicha práctica.

Es muy extendida, sobre todo, entre algunos deportistas, la creencia errónea de que un trabajo de movilidad y de estiramientos no ayuda a la "mejora", o que su influencia es escasa. Incluso que éste trabajo puede ser una traba en las exigencias de actividades de fuerza muscular.

La amplitud de movimiento, como cualidad física básica, configurará la condición física del deportista y por ello es necesario reconocer y estudiar la "mejora" sobre el rendimiento y la salud que produce.

La práctica físico-deportiva puede clasificarse a diferentes niveles y sobre todo con relación a diferentes objetivos. Nosotros hemos englobado la actividad física en relación a dos bloques:

- Rendimiento.
- Salud.

Tanto en las actividades encaminadas al rendimiento como en las encaminadas a lograr una práctica saludable, el estiramiento es determinante como medio para:

- Conseguir una adecuada preparación muscular para el esfuerzo, mediante una correcta prevención de accidentes músculo-tendinosos. Todo eso se logrará en función de los efectos sensitivo-motores, mecánicos y térmicos que desempeñan.
- Favorecer la recuperación de los esfuerzos musculares, tanto a corto como a medio plazo.
- En los ejercicios de musculación son necesarios antes y después del esfuerzo, dadas las intensas concentraciones musculares que se producen.
- Es uno de los elementos constitutivos más importantes de la preparación física general.

Al iniciar las sesiones de trabajo, al final de la misma, en la última parte del calentamiento, etc. Todas éstas, son localizaciones o momentos en los que los diferentes entrenadores, deportistas y profesionales del mundo del deporte ubican las actividades de movilidad articular y estiramientos.

Existe una gran variedad de opiniones sobre el momento de la realización de éstas actividades, pero todos apuntan a la necesidad de realizarlos y su importancia en el rendimiento y la salud.

Debemos decir que el trabajo de estirar, debe adecuarse a los fines que persigamos en nuestro entrenamiento, por lo tanto no existe un momento único para realizar trabajo de movilidad y estiramientos de manera general, sino que existen situaciones en las que debido a la finalidad que persigamos, se realizarán éstas actividades (en un momento u otro).

- (EN EL CALENTAMIENTO) Preparación para la actividad física posterior.
- (PARTE PRINCIPAL) Como foco principal de la sesión de trabajo.
- (PARTE FINAL) Como medio de recuperación tras la actividad física.

En este artículo y como enuncia el título, nos centraremos en el estiramiento como preparación para la práctica física orientada a la salud en la etapa escolar.

Siempre que hablamos de práctica orientada a la salud debemos partir de las siguientes premisas:

- Será una práctica con un eminente trabajo aeróbico.
- Las actividades que se desarrollen serán de intensidad leve o moderada.
- El tiempo de práctica será menor (comparada con la actividad encaminada al rendimiento).

También debemos aludir a la relación existente entre la amplitud de movimiento y la edad y el sexo de los practicantes.

Con respecto a la edad, de forma general, la movilidad alcanza sus valores máximos entre los 2 y los 3 años de edad. Esta movilidad se irá reduciendo paulatinamente. Desde los 8 años hasta que sobreviene el período de desarrollo, entre los 11 y 14 años es necesario trabajar la flexibilidad. Posteriormente el gran desarrollo muscular que se produce repercute en un descenso rápido e inevitable de esta cualidad, que seguirá disminuyendo de forma progresiva hasta la vejez. Por tanto, de los 12 a los 17 años hay que intensificar el trabajo de flexibilidad, con el fin de que no se produzca un descenso excesivamente manifiesto de la misma. A partir de los 17 años, es cuando no podrá llegarse a unos niveles adecuados de flexibilidad si antes no ha sido trabajada. (Antón et al. 1989).

En relación con el sexo, parece evidenciarse que las mujeres, por norma general, suelen ser más flexibles que los hombres. Esto es debido a que las mujeres presentan una mayor laxitud articular, al igual que un menor tono muscular.

Dicho esto, plasmaremos las líneas de intervención para la puesta en acción de los estiramientos en la etapa escolar:

Durante el primer Ciclo (6-8 años), debido a las condiciones madurativas del niño, no será necesario, e incluso estaría contraindicado, la puesta en marcha de actividades de estiramientos y movilidad articular. Debemos desechar todo tipo de actividades analíticas y monótonas en el calentamiento y apostar por un calentamiento lúdico, basado en juegos motores de creciente intensidad y en los cuales intervengan adecuadamente los segmentos que tendrán una mayor participación en el trabajo posterior (durante la fase principal). Teniendo en cuenta la gran movilidad de los niños de esta edad, sería conveniente que los juegos motores abarcarán todos los segmentos del cuerpo.

En el Segundo Ciclo (8-10 años), se produce un crecimiento tanto cualitativo como cuantitativo del niño. Así pues, el trabajo que realizaremos durante el calentamiento será diversificado. Existirán dos partes dentro del calentamiento; la primera de ellas, será similar a la del 1º ciclo, con juegos motores de intensidad creciente seguido de realización de ejercicios de movilidad articular dinámica (columna vertebral, articulación de la cadera y hombro, en especial). A esta parte le seguirá otra en la que realizaremos juegos que presenten a la parte principal de la sesión; en éstos juegos se aumentará el grado de movimiento.

En este ciclo podemos programar sesiones que tenga como foco principal los estiramientos y el desarrollo de amplitud de movimiento. La labor fundamental será de concienciar al alumno sobre la importancia de un calentamiento adecuado previo a la práctica física. Así se realizarán estiramientos de los principales grupos musculares aunque no se llegue a calentamientos específicos. Sería muy adecuado aprovechar los estiramientos para que los alumnos conozcan las más importantes articulaciones y músculos implicados en la actividad física.

Con respecto al Tercer Ciclo (10-12 años), se debe seguir haciendo hincapié en asegurar una correcta movilidad articular de las principales articulaciones relacionadas con la actividad posterior. También focalizaremos la atención en la importancia de los ejercicios de estiramiento, dentro del calentamiento, previos a cualquier actividad.

Se podrán realizar ejercicios de movilidad articular estáticos y estiramientos musculares de los núcleos esenciales de movimiento previos a los ejercicios de locomoción. Se seguirá con ejercicios de movilidad dinámicos.

Como último apunte, es recomendable recordar la inexcusable incorporación de los estiramientos a los programas de higiene postural, ya que se observa como entre los alumnos se ve incrementado el número de desalineaciones del raquis, los cuales podrían verse reducidos con un adecuado trabajo de estiramiento.

Juan Beltrán Sanz.

REPOBLANDO DESDE LA ESCUELA

Julio Bensusan Delgado
Inmaculada del Pino Fernández

Introducción.

Hoy en día se hace necesaria una educación en valores basada en la experiencia práctica, puesto que es de esta forma como se consiguen los aprendizajes más significativos.

Partiendo de esta premisa se visionó la idea de trabajar la Educación Ambiental partiendo de la problemática de la desertización y los incendios en nuestra Comunidad Autónoma Andaluza (Decreto 105/92).

A través de la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, concretamente de la Unidad Didáctica "Las Plantas", decidimos llevar a cabo la plantación de bellotas de encinas y alcornoques durante el curso escolar 2005-2006 con 5º curso de Educación Primaria, con posibilidad de continuar este proyecto en el curso 2006-2007 con 6º Curso de Educación Primaria.

Además se une la especial relación con la Naturaleza de los maestros y maestras que llevamos a cabo esta experiencia.

Veamos qué objetivos nos marcamos, qué actividades llevamos a cabo, los resultados obtenidos y las visiones de futuro de esta actividad.

Desarrollo De La Experiencia.

Objetivos a desarrollar.

- Reconocer la diferencia que existe entre un alcornoque y una encina, comenzando por las diferencias en su crecimiento.
- Conocer la problemática de los incendios y la desertización en Andalucía, resaltando la reforestación como medio de resolver estos problemas.
- Observar el crecimiento de una planta (encina o alcornoque en este caso).
- Aprender a plantar una bellota.
- Cuidar la bellota plantada para que crezca con armonía.
- Respetar el Medio Ambiente en general, creando hábitos de conservación y cuidado de la naturaleza.
- Crear una responsabilidad en el alumnado en cuanto a la conservación del medio natural.

Actividades realizadas y por realizar.

- 1º Estudio del tema de "Las Plantas" en el área Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural a través del cual se lleva a cabo esta práctica.
- 2º Elaboración de un Cuaderno de Campo (ver ANEXO I), donde se anotarán las observaciones y características de todo el proceso.
 - Materiales: azadas, regadera, mantillo, maceteros, bellotas de encina y alcornoque...
 - Lugar: Huerto Escolar.
 - Proceso: (lo que se ha hecho)
 - Observación Diaria: (anotaciones sobre el cuidado y mantenimiento de la planta).
- 3º Adquisición de los materiales.
- 4º Recolección de bellotas de encina y alcornoque.
- 5º Preparar la tierra en la maceta o maceteros y en el Huerto Escolar.
- 6º Plantar y regar.
- 7º Observar.
- 8º Al año siguiente, sobre el mes de febrero o marzo, plantar en una zona habilitada por el Ayuntamiento las encinas y alcornoques, fruto de la plantación de los niños y niñas (REFORESTACIÓN).
 - Charla sobre qué es la Reforestación, dirigida por un monitor/a de Educación Ambiental del Ayuntamiento.
 - Plantación.
 - Actividades lúdicas relacionadas con el Medio Ambiente como una gymkhana en la que con un mapa de orientación tendrán que buscar y resolver enigmas relacionados con la naturaleza.

- 9º Charla con las niñas y niños sobre la actividad llevada a cabo.

Proceso seguido.

A finales de noviembre realizamos una salida con los niños y niñas 5º para la recolecta de bellotas en una Dehesa de Santa Olalla del Cala (Huelva) para su posterior siembra. Es precisamente en este momento cuando las bellotas se encuentran curadas y dispuestas para su siembra en los maceteros o directamente en el suelo de nuestro Huerto Escolar.

Una vez que tenemos las bellotas, el siguiente paso es disponer de los maceteros y el mantillo para que las niñas y niños siembren su bellota. Antes de sembrar la bellota hay que explicarle a los niños y niñas la forma de introducir la misma en el macetero que se hará con el extremo más fino hacia arriba, de esta forma saldrán a la luz más temprano los pequeños brotes.

Después de introducir las bellotas en los distintos maceteros, con su correspondiente mantillo, se aprieta bien éste para que no queden bolsas de aire que dificulten el posterior desarrollo de ésta. Tras esto regamos con agua corriente nuestra bellota.

Se ponen los maceteros en un lugar con abundante luz y que esté reservado del frío, ya que esta siembra tiene lugar durante los meses más frescos, noviembre y diciembre. Hasta el nacimiento de las bellotas, sobre principio del mes de marzo, tenemos que regarlas una vez por semana, de esta manera la bellota mantendrá la humedad necesaria para germinar.

Cuando nacen los primeros brotes explicamos a los niños y niñas que no los deben tocar, puesto que perjudicarían su normal crecimiento.

Las encinas y los alcornoques tienen un crecimiento muy lento y para que este árbol sea adulto tienen que pasar muchos años, además el motivo de sembrar encinas y alcornoques es por que existe una visible diferencia en cuanto al crecimiento de ambos. La encina crece más lenta que el alcornoque: la bellota de encina que sembramos a finales de noviembre puede alcanzar unos 10 o 15 centímetros de altura para finales de junio, mientras que el alcornoque medirá el doble (20 o 30 centímetros) teniendo los mismos cuidados, algo que bien pudieron observar nuestros alumnos y alumnas.

A parte de esta diferencia, la bellota de la encina es más dulce que la del alcornoque, esto lo comprobamos degustando una y otra el día que las recolectamos en Santa Olalla del Cala, es más nos explicaron que las pjaras de cochinos que se crían en las dehesas dejan las bellotas de los alcornoque para la final de la montanera porque están más amargas.

Otra diferencia entre ambos árboles es que el alcornoque produce corcho, producto de un alto valor económico, el cual se descorcha de éste cada 9 años.

Conclusiones.

La primera parte de la actividad ha resultado muy motivante, sobre todo los periodos de recolecta y plantación, además de la expectación que ha creado en las alumnas y alumnos su continuación durante el presente curso escolar.

Ha hecho que los niños y niñas se conviertan en los principales responsables y protagonistas de la experiencia. Por ello animamos a los maestros y maestras de otros Centros que lleven a cabo esta actividad u otra similar, puesto que las experiencias y conocimientos adquiridos han sido increíbles.

Anexo I.

<i>CUADERNO DE CAMPO</i> - CURSO 2005-2006		<i>"LA ENCINA Y EL ALCORNOQUE"</i>	
ALUMNO/A: _____		CURSO: _____	
MATERIALES NECESARIOS			
LUGAR DE LA SIEMBRA			
PROCESO DE SIEMBRA			
OBSERVACIONES DEL PROCESO			

<i>OBSERVACIONES SEMANALES</i> ALUMNO/A: _____ CURSO: _____				
MESES	SEMANA 1	SEMANA 2	SEMANA 3	SEMANA 4
NOVIEMBRE				
DICIEMBRE				
ENERO				
FEBRERO				
MARZO				
ABRIL				
MAYO				
JUNIO				

Julio Bensusan Delgado e Inmaculada del Pino Fernández

¿QUÉ ENSEÑAR A PARTIR DEL ADVENIMIENTO DE INTERNET?

Lourdes Cortés Merino

Las principales necesidades de la educación en la sociedad actual, la sociedad del conocimiento, son:

- Aprender a aprender. Antes el sistema educativo se orientaba a la transmisión de información. Hoy resulta imposible ni siquiera retener una pequeña parte del enorme y creciente volumen de conocimientos disponibles, de manera que lo importante no es el conocimiento sino la capacidad de adquirirlo, saber buscar la información adecuada en cada caso (aprender a aprender con autonomía)
- Consolidar la personalidad. Las mentes "flexibles y autoprogramables" necesarias en la sociedad de la información sólo pueden desarrollarse en personalidades fuertes y adaptables en esta sociedad inestable en permanente cambio. Los roles sociales que proporcionaba la educación tradicional no bastan, ahora que no hay modelos es necesario desarrollar más el criterio personal y una personalidad sólida para adaptarse a lo largo de la vida a diversas formulas familiares y laborales.
- Desarrollar las capacidades genéricas. Además de saber utilizar el ordenador es necesario saber analizar cómo y para qué utilizarlo, lo que exige capacidades genéricas de razonamiento lógico, numérico, espacial (matemáticas, lenguaje...)
- Aprender durante toda la vida es una necesidad que impone nuestra cambiante sociedad. Buena parte de esta formación se obtendrá de los sistemas on-line complementados con formación presencial.

Para aprender a aprender utilizando Internet, en primer lugar debe producirse una alfabetización en TIC. Los conocimientos básicos necesarios son:

- Conocimiento básico del sistema informático: elementos del hardware (ordenador y periféricos), tipos de software, redes,...
- Gestión básica del equipo: administración de archivos y carpetas, antivirus,...
- Uso del procesador de texto.
- Navegación en Internet: búsqueda y selección de información.
- Uso del correo electrónico.
- Creación, captura y tratamiento de imagen digital.
- Elaboración de documentos multimedia: presentaciones, páginas Web, ...
- Conocimientos básicos de la hoja de cálculo y las bases de datos.

¿Cómo enseñar con Internet?

En el marco actual de la emergente Sociedad de la Información, donde los conocimientos se renuevan de manera continuada, la escuela no puede proporcionar a todos los estudiantes la multitud de saberes que ahora integran su mundo científico, tecnológico y social.

Las actuales corrientes pedagógicas socioconstructivista y las nuevas posibilidades simbólicas, comunicativas, de acceso a la información, didácticas, no solo propician un cambio en los tradicionales papeles docentes sino que también los estudiantes se deben enfrentar al uso de las nuevas tecnologías y pautas de actuación. Se espera que los estudiantes desarrollen los siguientes aspectos:

- Usar las TIC para procesar la información y como instrumento cognitivo.
- Usar las Tic para comunicarse.
- Usar las fuentes digitales de información para el aprendizaje.
- Aprender en la red.
- Observar con curiosidad.
- Trabajar de forma individual y colaborativa.
- Responsabilizarse del aprendizaje y autodirigirlo.
- Estar motivado y perseverar.
- Actuar con iniciativa y autonomía para tomar decisiones.
- Trabajar con método.
- Buscar causas y efectos, y saber relacionarlas.
- Utilizar diversas técnicas de aprendizaje.
- Pensar críticamente y actuar con reflexión.
- Ser creativo y estar abierto al cambio y a nuevas ideas.

Por otro lado, el profesor ha de admitir que en la Sociedad de la información su papel como instructor es bastante modesto, y como exclusivo canal de información no tiene nada que hacer. El profesor no debe competir con otras fuentes informativas, sino erigirse en elemento aglutinador y analizador de todas esas fuentes incluyéndose él mismo como informador. La tarea del profesor se dirige a que los alumnos aprendan por ellos mismos, para ellos realizarán numerosos trabajos prácticos de exploración. Aparece así la figura del profesor como facilitador frente al profesor centrado en la transmisión de conocimiento.

En la nueva sociedad el profesor deja, por tanto, de ser considerado como almacén o depositario del saber y por tanto dispensador del mismo para convertirse en facilitador del conocimiento, guía y dinamizador del aprendizaje de los alumnos.

Para llevar esto a cabo dispone de nuevas técnicas de aprendizaje, que han nacido gracias al desarrollo informático e Internet; una de ellas son las WebQuest. Y por otro lado, han aparecido lugares donde exponer sus conclusiones e ideas, las blogs.

Las WebQuests.

- Definición.

Son actividades estructuradas y guiadas que evitan perder el tiempo buscando información de forma frustrante. El profesor proporciona al alumno una tarea bien definida, así como los recursos e información que le permitan realizarla.

Una WebQuest es una actividad enfocada a la investigación, en la que la información usada por los alumnos se descarga de Internet. Es una exploración dirigida que acaba con la producción de una página Web, donde se publica los resultados de la investigación, o un tipo de presentación (Power - Point).

- Tipos.

- WebQuest a corto plazo. Se diseña para ser terminada de una a tres clases. Su meta es el conocimiento de un determinado contenido.
- WebQuest a largo plazo. Se diseña para ser terminada de una semana a un mes. Implica mayor número de tareas, y se culmina con una presentación informática (Power Point, página web,...).
- MiniQuest. Es una versión reducida de una WebQuest. Tiene tres pasos: escenario, tarea y producto. Se crea en tres o cuatro horas y se realizan de una a dos clases. La utilizan losa profesores que se están iniciando en su aplicación.

- Estructura:

- Introducción: clara, concisa, que proporcione la información necesaria para iniciar la actividad.
- Tarea central: interesante y concreta.
- Recursos: sitios Web, fundamentalmente, donde encontrar la información necesaria.
- Proceso: pautas para organizar la información adquirida (preguntas que deben contestar, etc.,).
- Evaluación de la actividad.
- Conclusión: repaso de lo aprendido y ver cómo se puede aplicar en otros temas.

Los Blog.

Es un sitio web donde el usuario escribe periódicamente sobre cualquier tema. Los últimos escritos se escriben en la parte superior, para que las personas que visiten el sitio sepan cuál es la información más reciente. Una vez leída esta información, puede comentarla, enlazar con ella o escribir un mensaje al autor, o nada de esto. Esto ha permitido que millones de personas expresen sus opiniones y se pongan en contacto entre sí.

Conclusión.

Internet y las Nuevas Tecnologías son herramientas a nuestro alcance, una gran fuente de información y también un lugar donde publicar nuevos contenidos.

Como hemos dicho, en Internet circula una enorme cantidad de información; pero no toda la información es de calidad, cantidad no es sinónimo de calidad. Nuestros alumnos se encuentran con ella sin tener unos criterios claros para filtrar la adecuada.

Como respuesta, aparecen las WebQuest, actividades de enseñanza-aprendizaje basadas en Internet. Es una técnica dirigida a facilitar la integración del uso de Internet en el aula, basada en una estrategia constructivista y técnicas de aprendizajes cooperativos.

No es sólo una manera de enseñar, sino una forma de aprender.

Lourdes Cortés Merino

COMPARACIÓN DEL MODELO TRADICIONAL Y ALTERNATIVO SOBRE ALGUNOS CONTENIDOS TÉCNICO-TÁCTICOS DEL FÚTBOL

Luís Miguel Correa Rubio

INTRODUCCIÓN.

Tenemos que empezar hablando del contenido del trabajo, de su estructura y su significado.

Como contenido del trabajo vamos a destacar el tema principal del mismo: diferenciar en actividades, que se realizan para practicar un medio técnico-táctico, el método tradicional y alternativo.

Tocando el tema de su estructura, tenemos que decir que todas las actividades se diferencian por escrito (mediante explicaciones escritas de las actividades).

En lo que respecta a su significado, se diferencian en muchos aspectos el método tradicional del alternativo. Concretamente se tocan todos los puntos diferenciales entre estos dos tipos de enseñanza. Se valoriza también el significado que tienen estos dos métodos en Primaria.

El deporte que se ha utilizado para ser analizado es el fútbol, indiscutiblemente hoy en día, el "deporte rey" en España, tanto por el número de seguidores como de participantes.

Los medios técnico-tácticos más importantes del fútbol son los siguientes:

- Medios técnico-tácticos individuales. Golpeo. habilidad, conducción, regate, tiro, desmarque, entrada, marcaje individual, control, fintas, anticipación, despejes, desvíos, portero.
- Medios técnico-tácticos colectivos básicos. Pase. pared, relevo técnico, contraataques libres, espacios libres, cobertura táctica, permutas.
- Medios técnico-tácticos colectivos complejos. Ataque posicional, transición de defensa a ataque, amplitud de ataque, profundidad en el ataque, transición de ataque a defensa, repliegues.

Nosotros en el trabajo nos vamos a centrar en diferenciar los modelos de enseñanza de los medios técnico-tácticos más aplicables en Educación Primaria, es decir, a los que se le van a dar mayor importancia. Estos son los que se nombran a continuación: golpeo, habilidad, conducción, regate, tiro, control, finta, pase y pared.

CONTENIDOS.

Parte teórica

En esta parte voy analizar teóricamente los dos modelos (tradicional y alternativo) para su mejor comprensión. Antes de analizar ambos modelos tenemos que saber que un modelo hace referencia a la perspectiva con la que se enseña la Educación Física. En dicha enseñanza hay muchos y variados factores que influyen a lo largo de la misma éstos son los siguientes: motivación, edad, conocimiento, objetivos, instalaciones, número de alumnos, organización, formación, etc.

Modelo Tradicional.

Este modelo es el que se ha utilizado a lo largo de toda la vida, basándose en una enseñanza por imitación, ya que los niños copiaban las actividades de los adultos (padres, profesor, entrenador, etc.) para aplicarlas después en la práctica.

Una de las características de este modelo ha sido la obsesión por los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, relacionados, sobre todo con la técnica individual, pero apenas se trabajaba su aplicación en el juego, la táctica.

Romero Granados (200) resume en cinco los postulados generales en los que se basas este modelo: preocupación por la eficacia con objeto de conseguir un buen resultado final, se realizan las actividades según estereotipos, el progreso se mide en función del grado de dominio de la técnica específica, las situaciones se encasillan en esquemas preestablecidos de antemano, el volumen de trabajo y el número de repeticiones son las claves de la eficacia.

Aspectos negativos:

- En dicho modelos el profesor era un "elemento" muy importante ya que él era el que tomaba todas las decisiones dentro de la clase.
- Otro aspecto negativo bajo mi punto de vista es que las reglas no se adaptaban ni a las características de los alumnos/as, ni a sus edades, etc.

Modelo Alternativo.

Plantean la situación de enseñanza de un deporte partiendo de situaciones más reales y globales basadas en la táctica y evolucionando de ésta a la técnica.

- Técnica: es la ejecución del movimiento tal cual, relacionándose estrechamente con dicha ejecución.
- Táctica: se relaciona sobre todo con la percepción y con la decisión.

Contreras Jordán (1998), plantea dos criterios básicos que nos ayudan a identificar estos modelos de enseñanza deportiva: por una parte, la orientación deportiva dirigida a unos o varios deportes; por otra parte, la relevancia de los principios tácticos normalmente centrados en el juego.

Aspectos positivos:

- Este modelo tiene un fin totalmente educativo, basándose en un modelo totalmente escolar.
- Las reglas son mucho más flexibles que en el modelo anterior, además se adaptan a las necesidades de los alumnos.
- En este modelo los deportes realizados plantean la posibilidad de nuevas prácticas deportiva.

Parte Práctica

Medios técnico-tácticos en el fútbol.

Golpeo. *Actividad:* con el balón en el suelo, el jugador deberá lanzar con el interior del pie dominante hacia la pared, con trayectoria rasa en repetidas ocasiones, (modelo tradicional).

Juego: balón-bolos. Consiste en una partida de bolos, pero con los pies. Los bolos serán 10 conos. Cada jugador (situado a 10 m de los conos) anotará los puntos (bolos derribados), en cada partida (1 tiro con cada pierna). Se golpea con cualquier superficie del pie, (modelo alternativo).

Habilidad. *Actividad:* elevar el balón con la puntera-empeine del pie (derecho), 2 golpes con el empeine a la altura de la cintura y posteriormente parada con la planta derecha. (modelo tradicional).

Juego: que no caiga. En grupos de 3 jugadores. Se intenta que el balón no caiga al suelo, golpeándolo con la zona del cuerpo deseada (menos las manos). Se compete contra otros grupos. Gana el equipo que más toques de al balón sin que se caiga, (modelo alternativo).

Conducción. *Actividad:* llevar el balón con la planta del pie derecho, mediante una conducción recta y hacia delante; hasta la pared; donde se parará el balón con la planta del pie izquierdo y se cambiará de sentido hacia el compañero situado en el punto de salida, (modelo tradicional).

Juego: conduce sin multas. Conducir el balón por un circuito establecido (con señales de stop, ceda el paso, prohibido el paso, etc.), alternando distintas superficies para conducir y para el balón, (modelo alternativo).

Regate. *Actividad:* realizar la bicicleta con el pie derecho hacia fuera, y salida hacia la derecha. Este ejercicio se realizará múltiples veces. Variante: cambiando de pie y de dirección o cambiando de pie pero manteniendo la misma dirección, (modelo tradicional).

Juego: regate y suma. La mitad de la clase con balón y la otra mitad sin él. Los que no tienen el balón intentan quitárselo a los jugadores que lo poseen. Los que tienen el balón tienen que hacer todo tipo de regates para "burlar" a sus compañeros. El autopase sumará 1 punto, la bicicleta 2 puntos y el túnel 3 puntos. Gana el jugador que consiga más de 15 puntos, (modelo alternativo).

Tiro. *Actividad:* balón parado fuera del área de Penalti. Tirar a portería (sin portero) con la puntera de cualquier pie. Variantes: se dispara a puerta con el interior y con el empeine de cualquier pie, (modelo tradicional).

Juego: un 21. Compiten 3 jugadores. La portería es una diana con puntos (1,2,3 puntos). Los jugadores tirarán desde el punto de penalti. Gana el jugador que consiga 21 puntos. Si algún jugador se pasa se 21 puntos, tendría que llegar a 31, (modelo alternativo).

Control. *Actividad:* realizar un amortiguamiento, a un balón a media altura, con el muslo de cualquier pierna. Variantes: controlar con el pie, con la cabeza o con el pecho, a distintas alturas (balón raso, balón alto), (modelo tradicional).

Juego: está todo controlado. Una persona lanza balones a distintas alturas a un grupo de jugadores. El jugador del grupo que reciba el balón tiene que controlarlo, de modo que lo amortigüe y lo mantenga, sino quedará eliminado. Gana el último jugador que no quede eliminado, (modelo alternativo).

Finta. *Actividad:* mientras conduce el balón en línea recta, el jugador irá realizando amagos de golpesos con distintas superficies, así como cambios de dirección y sentidos, (modelo tradicional).

Juego: lo mantengo y no lo toco. En un cuadrado de dimensiones reducidas (10 x 10 m...), realizar un 2 x 2 tratando de mantener el balón en poder de un equipo, el cual realizará todo tipo de fintas (de desmarque, de regate, de golpeo, etc.). Al final gana el partidillo quien mantenga el balón más tiempo en su poder, (modelo alternativo).

Pase. *Actividad:* por parejas (separados a 10m). El jugador A pasa con el interior (derecho) al jugador B, éste sin parar el balón, hace lo mismo que A, es decir, se dan pases al primer toque. Variantes: se pasa el balón y se controla. Se dan pase altos, se controla y se devuelve, (modelo tradicional).

Juego: mini-gol. Por parejas. Ambos jugadores deberán estar separados a unos 15 m, con una valla en la mitad de ambos. El juego consiste en pasarse el balón entre ambos, tratando de meter gol por el interior de la valla. Gana el jugador que meta 10 goles, (modelo alternativo).

Pared. *Actividad:* por parejas (separados a 6m). El jugador A pasará con el interior (derecho), mientras el jugador B se lo devuelve al primer contacto con el interior (izquierdo). Todo esto lo hace mientras están en movimiento, (modelo tradicional).

Juego: el acordeón. Los 2 jugadores situados frente a frente a unos 3 m; se pasarán el balón con cualquier superficie, aun sólo contacto. A cada golpeo darán un paso atrás, hasta una separación de 10 m; a partir de aquí, comenzarán a acercarse con un paso, cada vez que golpeen el balón hasta la posición inicial; y así sucesivamente. Gana la pareja que contabilice más recorrido adelante-atrás, (modelo alternativo).

CONCLUSIONES.

Después de haber analizado todas las actividades podemos sacar una serie de conclusiones que diferencian al método tradicional del alternativo.

A continuación se muestran como síntesis de todas las actividades un resumen de estos dos métodos de enseñanza.

En el modelo tradicional las actividades son de mayor duración que en el alternativo, se realizan muchas repeticiones cosa que en el tradicional no pasa, la motivación es menor en el tradicional por ser muy analítico, en cambio en el alternativo los juegos motivan más por su carecer lúdico, las reglas en el tradicional son muy estrictas y en el alternativo se adaptan a los niños/as, en el tradicional el profesor es el elemento más importante en el alternativo es al revés y por último en el tradicional la competición se usa como fin y en el alternativo como medio.

Como hemos visto, las diferencias entre estos dos métodos de enseñanza son múltiples.

Esto no quiere decir que el método tradicional no se deba utilizar, sólo que es más dificultoso de trabajar en los niños por su falta de motivación, y esa es la clave. Si el niño se divierte haciendo práctica deportiva, se formará mejor como deportista competente. Siempre ser tolerante con este método.

Pero sí decir que en Educación Primaria debe reinar el método alternativo, un método hecho específicamente para los niños. Éste método está hecho a medida para el niño, para que al realizar cualquier actividad se sienta cómo en todos los aspectos, porque él es el que importa.

Luís Miguel Correa Rubio

¿QUÉ HAY DE DEMOCRÁTICO EN LA ESCUELA?

Luna García Rodríguez

Quizás los profesores/as tengan la libertad de moverse dentro de su propia metodología, elegir las formas que crean más adecuadas para impartir una materia, los ejercicios o actividades que deseen, etc., pero la escuela es una **"microsociedad"** que tiene poco de democrática, pensamos que menos de lo que debería tener.

Partimos de que, como maestros/ as, tenemos que basarnos en unas normas establecidas e impuestas primero desde el gobierno (Leyes) y posteriormente desde la administración de nuestras Comunidades Autónomas. A pesar de ello, existen pequeños márgenes de democracia que pueden darse dentro del aula (opinión del profesor/ a y supuesta consideración de las opiniones de los/ as alumnos/ as)

Si hacemos una comparación histórica, creemos que actualmente las escuelas están siendo cada vez más democráticas de acuerdo con lo que establece y demanda la sociedad ("formación de personas libres y con sus propias opiniones que puedan ser expresadas sin prejuicios"), pero esta democracia sigue siendo aún insuficiente, si partimos de la existencia de diferentes estamentos en un Centro Educativo (Director/ a, profesor/ a, alumnos/ as...)

Por otro lado, la escuela se basa únicamente en el desarrollo de un currículo, pero para su creación no se tienen en cuenta los verdaderos intereses de los alumnos/ as ni tampoco los del profesor/ a. Esta es la principal razón por la cual creemos que **la democracia en la escuela está "trucada"** y que se quiere vender una escuela en la que todos tenemos derecho a dar nuestras opiniones, pero esta participación es nula en el aspecto principal, que es lo que se va a enseñar y aprender. Éste **currículo** "no se actualiza según las demandas de las sociedades, depende más bien de los intereses políticos y económicos". Seguramente aquí está el verdadero problema, ya que se quiere y se propone que **"el alumno/ a sea el punto de partida y el centro del proceso educativo"**, pero no se toman las medidas necesarias para que esto se lleve a cabo de una manera justa y del agrado de la sociedad.

Pensamos que es muy importante partir y fomentar una educación que sea del interés de todos/ as, en cuya elección tome parte toda la Comunidad Educativa y que no se limite a la elaboración del Proyecto de Centro. Se debe tener en cuenta el grado de interés de los alumnos/ as por las diferentes materias trabajadas en cada uno de los niveles de Educación. Pensamos que la base de la educación de nuestros alumnos/ as debe estar fundamentada en dichos intereses y necesidades, teniendo en cuenta las posibles diferencias individuales y dando respuesta a cada una de ellas con una metodología variada y adaptada.

Otro punto importante a destacar, es la diferencia entre la "supuesta" democracia existente en un colegio público y en otro concertado o privado. La política de gobierno de las aulas en estos últimos es muy diferente a la de los colegios públicos, debido al pago que se efectúa por tener ciertas comodidades o recibir una enseñanza de otro tipo, más acorde con nuestros pensamientos.

Esperamos que este documento sirva para provocar en los maestros/ as una **reflexión** sobre lo que hacemos en nuestra vida cotidiana de aula o de centro, y sobre el verdadero grado de participación en la educación, de cada uno de los "estamentos" presentes en nuestra Escuela actual.

Luna García Rodríguez

LA INTEGRACIÓN EN LA ESCUELA ORDINARIA: ¡UNA EXPERIENCIA DIGNA DE ADMIRAR!

M^a Dolores Carrión Prada

Venimos hablando de la integración de personas con Necesidades Educativas Especiales desde hace ya bastante tiempo. El concepto de necesidades educativas especiales para el alumnado, tuvo su origen en el Informe Warnock, a partir de ese informe dicho concepto a evolucionado mucho hasta que en la LOE el concepto de alumnos con Necesidades Educativas Especiales se dice que son aquellos que presentan una discapacidad o tienen trastornos graves de la conducta.

Desde entonces hasta ahora, hemos evolucionado mucho respecto a la integración de estas personas en los centros escolares ordinarios, ya que se dice en la LOE que el alumno que presente necesidades educativas especiales, estará escolarizado, prioritariamente, en centros ordinarios y sólo cuando aquí no sea posible atender a sus necesidades por falta de medios y recursos, es entonces cuando se recurrirá a un centro específico de Educación especial.

Después de esta breve introducción, pasaré a contar una experiencia digna de admirar sobre la integración de niños diagnosticados como de educación especial en un centro ordinario de un pueblo cercano a Sevilla.

“Desgraciadamente y muy a mi pesar, hoy en día, aunque nuestra sociedad esté lo suficientemente avanzada en el tema referido a la integración de personas con algún tipo de discapacidad (física, sensorial o psíquica) o algún trastorno grave de la conducta, se siguen presenciando episodios en los que se rechazan a estas personas.

Afortunadamente, no he presenciado ninguna situación en la que se haya podido ver algún tipo de rechazo o exclusión a personas con las características descritas anteriormente, y gracias a Dios, tampoco he vivido ninguna otra experiencia de ese tipo; de lo que sí puedo hablar es de que he tenido la suerte de presenciar la integración plena de muchos niños, de educación especial, a los que he llegado a tratar”.

Durante las prácticas de enseñanza realizadas en el tercer año de mi carrera universitaria, he podido ver la integración en la escuela ordinaria de algunos niños que son diagnosticados como Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, en estos casos, permanentes.

Estos niños están escolarizados en un centro ordinario en sus respectivas aulas ordinarias y reciben apoyo fuera del aula todos los días de la semana durante varias horas (aula de apoyo a la integración) por parte de una profesora de Pedagogía Terapéutica.

Durante mi estancia en ese centro, pude comprobar como estos alumnos estaban totalmente integrados con el resto de sus compañeros y que además, algo que es aún más importante, todos los alumnos y compañeros y amigos de clase los ayudaban en todo lo que ellos necesitaran y los querían como si fueran uno más de ellos, algo que es digno de ver y apreciar en niños.

Estos niños participaban en todas las actividades escolares que se realizaban en el centro, excepto en aquellas que debido a su graves dificultades les era imposible participar, además también se adaptaban muchas de las actividades para que así pudieran realizarlas como todos los demás.

La verdad que me sentí muy satisfecha y orgullosa de haber podido estar en ese centro, en el que se respiraba aires de integración por todos lados, tanto en alumnos como en padres y por supuesto en los profesores.

Además de existir esta aula de Apoyo a la Integración para estos niños, existe un aula Específica de Educación Especial en la que hay también algunas niñas. Decir de estas niñas que aunque su afectación ya es demasiado elevada, los alumnos de este centro las adoraban e incluso asistían una vez por semana al aula para poder compartir con ellas cuentos que las tutoras contaban.

Las circunstancias y condiciones en las que se produjeron esa integración, personalmente no la pude vivir puesto que estos alumnos ya llevaban tiempo escolarizados en ese centro y solo estuve allí poco tiempo; aunque podría imaginar como aceptaron todos los alumnos a estos compañeros tan especiales y cariñosos que durante toda su escolaridad les iban a acompañar.

Concluir diciendo, que ojala en toda nuestra sociedad, no solo en los centros educativos, también en el día a día fuera de ellos, pudiéramos vivir una integración tan plena con personas que tengan Necesidades Educativas Especiales, tan graves o más leves, como las que presentan estos niños, ya sea para toda su vida o en algún momento de la misma, para que de este modo **TODOS** podamos sentirnos **IGUALES** y no haya rechazos por parte de nadie, sino que haya los **MISMOS DERECHOS Y DEBERES** para todos/as las personas de esta sociedad.

M^a Dolores Carrión Prada.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Manuel Vargas Sánchez

Como futuro docente, creo que este es un tema actual que nos preocupa a todos los que nos vemos inmerso en el mundo de expresión (tanto musical como artística). El área de Educación Artística es la más "mal usada" en el mundo de la educación.

Como ya apunta el D. 105 / 92, es un área formada por tres grandes bloques comprendidos por la Educación Plástica, Educación Musical y Dramatización. Pero... ¿qué contenidos son los que realmente se imparten en los centros?

En el ámbito de Educación Plástica se pretende que el niño fomente el uso de la creatividad, la imaginación, acercarlo hacia creaciones artísticas. Pero esto dista mucho de la realidad, ya que en la mayoría de los casos, el maestro se dedica a dar unas fichas en las que el alumno /a ha de colorear una serie de dibujos, sin relación alguna con otras materias, salvo que se aproxime días como el de la Paz, la Madre, el Padre,... donde se aprovecha esa hora para realizar cualquier trabajo especial.

En cambio, si nos dirigimos a la Educación Musical, los que pertenecemos al "gremio" nos vemos en la obligación de dar un temario que no vemos lógico, pues es imposible que el alumno, con una hora semanal de música consiga desarrollar todos los objetivos que se aprecian en el decreto antes mencionado. Más aún cuando nos quieren incorporar además de la Música, la Dramatización. No nos queda tiempo.

Llámesese Dramatización, Expresión Corporal,... creo que son términos tan iguales y con tantos elementos y objetivos comunes, que ni la Educación Musical, ni la Educación Física deberían impartirlos. Debería de haber un área externa a la Plástica y a la Música que se podría denominar Expresión y Movimiento, por ejemplo, donde se trabajen esos contenidos tan relacionados con la Educación Artística y la Educación Física.

Si nos vamos a cualquier centro podemos apreciar que tanto para maestros como para alumnos, la Educación Artística es un área de descanso, en el sentido literal de la palabra. En el caso de los primeros, la inmensa mayoría desea que llegue esta hora para relajarse, para realizar trabajo atrasado, para descansar. Y en el caso de los segundos, pues ni que decir tiene que viendo que su educador se dedica a relajarse, pues ellos se identifican, y terminan viendo esta hora como de descanso, diversión, recreo... y no es así.

Hago este reclamo para todos los componentes del mundo de la Educación, los que ya estáis dentro y los que pronto estaremos: no debemos permitir que esto siga sucediendo, debemos pensar que aunque sólo sea una hora a la semana el tiempo que estemos con el alumno /a, hemos de aprovecharlo, pues ni las Matemáticas, ni cualquier otra área se dedicará a formar a personas, sino a futuros científicos, lingüistas, matemáticos,... que está muy bien, pero antes de todo eso, debemos a enseñarles a ser personas, y ahí entramos los educadores, en especial los que nos dedicamos a los bloques de expresión musical y artística, sin restar protagonismos a sus tutores que en la mayoría de casos son maestros de Educación Primaria.

Sin más, espero que esto sirva para futuras y presentes reflexiones propias, que ayuden a la sociedad en la formación de personas; que cambie un poco la visión de la escuela por parte de agentes externos como los padres... y sobre todo espero que nos vayamos aproximando a un mundo educativo saludable, sano y que se pueda aprovechar: para ello tenemos que pensar que todas las áreas son igual de importantes.

Manuel Vargas Sánchez

EL LIBRO DE TEXTO: ¿INSTRUMENTO EDUCATIVO? ¿EDUCADOR?

María Ángeles Landeira Frías

Comenzaré señalando mi intención de realizar una reflexión acerca de la función y la eficacia del libro de texto como instrumento de aula, apoyándome en los textos que he considerado más funcionales de todos aquellos que he consultado.

Partimos de la base de que el libro de texto ha sido instrumento decisivo y único durante siglos en las escuelas y que por ello goza de un sentimiento general de apoyo, gratitud... Quizás todo el problema del que vamos a hablar tenga su raíz en este sentimiento creado a lo largo de años y años, lo que hace que la gente lo considere como poseedor de toda verdad acerca del conocimiento, pensamiento que tiempo atrás en una Convención en 1973 se dejó entrever en un informe en el que se decía "es necesario editar buenos libros de textos escritos por personas sabias ya que son los únicos capaces de dar a los libros claridad, precisión, nitidez..." demostrando ahí esa mitificación del libro de texto sólo pudiendo participar en ellos los más sabios del momento, aunque ni siquiera ellos fueron capaces de percibir esa situación hasta que Juan Amós Comenio (*Orbis sensualium pictus*, 1658) lo hizo, señalando que toda información teórica necesita un apoyo ilustrativo para facilitar en gran medida su comprensión y aprendizaje.

De lo primero que me gustaría hablar es acerca de lo que a su funcionalidad se refiere.

"El libro de texto debe ayudar al profesorado en su misión" (Torres) ya que es, o debería ser, un mero instrumento junto con tantos otros. Considero que está bien que los libros vayan en función de los ciclos y que para cada ciclo se estipulen una serie de conocimientos, lo que no me parece tan correcto es que según el Gobierno vigente en el momento los contenidos de los mismos varíen o si son los mismos se encuentren enfocados de manera diferente. En el momento en el que no existe objetividad, el libro empieza a perder su utilidad, puesto que debe ser un instrumento de reflexión y si te lo enfoca de tal forma o te da los contenidos ya terminados y sin posibilidad de reflexión, el libro está dejando de ser un instrumento para pasar a ser un elemento adoctrinador al igual que puede llegarlo a ser el profesor por falta de conocimientos didácticos que le hagan comprender que es necesario presentar a los niños la información de manera imparcial e induciéndolos a la reflexión, esto junto al horario sobrecargado que tienen los profesores se convierte en el escenario adecuado para la entrada masiva de libros de textos que, como hemos mencionado anteriormente, buscan la transmisión de una cultura determinada (Torres). ¿A qué problema nos lleva esto? A que exista una confrontación entre lo que los niños aprenden en las aulas y la información que después encuentran en otros medios de divulgación de información. (Torres).

A todo ello, se une que "el control de estos libros de texto está en manos del Estado que deciden los requisitos para considerarse una "persona educada"" (Torres) de forma impuesta. Esto quizás, lleve al profesor a situarse como mero intermediario acomodándose poco a poco en esa postura, sin hacer nada por buscar nuevos métodos para enseñar a sus alumnos y ayudando así a las editoriales a convertir los libros de textos en el "profesor", ya que cumple su función que es la de enseñar a los niños. Bajo mi punto de vista un profesor es aquel que hace PERSONAS a sus alumnos, no aquel que le transmite el mayor número de conocimientos memorísticos, pero si hablamos de utilizar los libros de texto como único instrumento y el profesor como mediador, estamos igualando la función de uno y otro. Esto me lleva a pensar entonces que obviamente la función del libro no está bien determinada y que, debería de emplearse como una parte más de ayuda a la enseñanza al igual que otras cosas como actividades recreativas en la naturaleza etc...

Otro problema en este sentido, lo encontramos en los padres como bien dice el autor, existe tal creencia de que la escolarización y el aprendizaje se realizan en torno al libro de texto, hasta el punto de que incluso los padres opinan que la metodología activa es tan sólo una forma de perder el tiempo, no dándose cuenta que "nada hay en el entendimiento que no haya estado antes en el sentido" (Piaget), es decir, que para aprender significativamente algo, debemos ser capaces de entenderlo, visualizarlo etc... no basta con memorizarlo.

"Los libros de texto son por tanto el medio de reproducir y lo que reproduce es lo que se considera Cultura valiosa" (Gimeno, J., 1994). Ante esta creencia las grandes editoriales y empresas encuentran una mina de la cual nutrirse no para sobrevivir si no para VIVIR, encontrándonos con un mercado alucinante alrededor de la enseñanza.

Esta "situación lleva a encontrarnos con tres grandes editoriales que tienen el monopolio y que, crean filiales para disimular tal situación" (Gimeno, J., 1994). No se conforman con eso, si no que cada vez el número de libros por curso aumenta. Antiguamente, un solo libro servía para varios cursos y, ahora, a parte del libro para cada asignatura y cada curso, existen y son de carácter obligatorio libros de ejercicios además de ofrecerte también, de manera opcional, otros materiales que sirven al niño de ayuda, produciéndose por tanto un considerable aumento en el presupuesto necesario para poder aprobar cada materia. No obstante, la cosa no queda ahí ya que su caducidad es de un curso porque los fabricantes se encargan de cambiar las portadas y alguna página para que deban comprarlos de nuevo y además utilizan trucos como poner ejercicios que deben hacer los alumnos en el propio libro imposibilitando aún más su utilización al curso siguiente (Torres.J).

Es realmente vergonzoso bajo mi punto de vista el negocio montado alrededor de la enseñanza, cuando ésta debería ser de libre acceso a todas las personas, puesto que lo que se busca es crear personas que sean capaces de razonar, de pensar etc..., es decir ciudadanos independientes y para ello necesitan un conocimiento ya que "El conocimiento es lo que hace libre a la persona". Cualquiera pensaría en

este momento que me equivoco porque la Enseñanza es libre, pero deja de serlo en el momento en el que requiere un presupuesto económico al que no todo el mundo, ni con el mayor esfuerzo que pudieran realizar, pueden llegar.

Por ello, también se aprovechan de esto los grandes almacenes, que añaden este tipo de mercancía a sabiendas de que las familias miran por su economía. Aún así no se utilizan nada más que en las escuelas por lo que su venta se ve reducida a los meses de Septiembre y Octubre. (Torres.J).

Probablemente esta situación se dé ya por la conocida manipulación de la información en los manuales escolares, por ello la gente que quiere adquirir información va a buscar en otros medios que le permitan llegar a una información un poco más objetiva a través del contraste de diferentes informaciones, ya que los que hacen los libros de texto los tergiversan para redactar la información acorde con el Gobierno vigente en el momento, no dan ciertas informaciones, otras las desfiguran,... de modo que la información se presenta a los niños en función de una ideología vigente, convirtiéndose en productos políticos (Torres Santomé, J., 1991) y sin dar lugar a ningún tipo de cuestionamiento (Torres.J), parece que se trata más de una moda que de la información, cosa que para mí no es más que coartar la libertad de pensamiento de las personas ya que esta forma de presentar la información no hace más que atrofiar el desarrollo de los niños no dándoles pie al desarrollo del sentido crítico, no estimula la curiosidad... (Torres Santomé, J., 1991).

A todo esto se le une las erratas (Ej: Gráficos mal elaborados (Delval, J., 1983)) que siempre se encuentran en este tipo de textos, la falta de explicaciones de los porqués (Torres.J), el lenguaje complejo que utilizan que no permite a los niños una fácil comprensión (Suzzane de Castell, 1990) y les lleva a estudiar de memoria para aprobar y punto, sin inquietarse por entender y formar su propia idea acerca de lo estudiado. Relatan la información como si de verdades universales se tratase llevando a los niños en su ingenuidad, a creérsela tal y como ahí les viene sin buscarle más explicación ni entendimiento.

El autor Torres, J en su libro *Globalización e interdisciplinariedad. El currículo integrado*, capítulo V, realiza un paralelismo entre lo que significa el libro de texto para la actividad escolar y La Biblia en la evangelización. Quizás la comparación no sea la más apropiada pero a mí me lleva a concluir que un libro NUNCA puede tener la verdad absoluta o no debemos pensar que la tiene, si antes no lo hemos leído, contrastado con otra información, analizado etc... Al igual que el cristiano lee la Biblia, la interpreta, saca sus conclusiones... el niño/a debe poder realizar todo ese proceso para poder saber si la información que ahí le han dado es verdadera.

Si este proceso no se puede realizar llevamos la Educación a una "Educación Bancaria" (Pablo Freire) en la que la finalidad de la enseñanza queda reducida a que los niños/ as acumulen conocimientos al igual que un capitalista atesora su capital llevando a los niños a convertirse en receptores pasivos y a limitarlos, como ya hemos dicho, en su desarrollo como persona. Por tanto, debemos entender que el libro nos sirve para ordenar conocimientos, estructurarlos y más cosas pero que no es el único recurso y que debemos complementarlo con otros tipos de procesos, estrategias de enseñanza... Existen muchos recursos pedagógicos que nos sirven para trabajar con los niños, recursos que antes no podrían haberse considerado como parte de un aula, pero que sin embargo hoy día sirven para que los niños aprendan (Juegos de mesa, carteles, cómics, cintas magnetofónicas, discos y compact discs, etc...) y otros que sí han sido utilizados desde antaño (mapas, colecciones de documentación, diccionarios, Equipos de laboratorio etc...). El único problema en este tipo de recursos se encontraría en el profesor, en sus ganas de trabajar, de enseñar... y en que sea capaz de encontrar y utilizar la información adecuadamente. Tenemos un claro ejemplo en las películas de Disney, es un instrumento muy atractivo para niños de un amplio abanico de edades y que puede llegar a resultar muy educativo siempre y cuando sepamos enfocarlo y trabajarlo. Tras esos dibujitos encontramos muchísimos valores sociales que el niño puede aprender como es la higiene, el respeto por los animales y muchas cosas más, además de contravalores, si es que se pueden calificar de este modo, como el machismo, la maldad... que nos permiten enseñar a los niños lo que es bueno y lo que no lo es tanto. Ellos lo verán reflejado además de nuestra explicación y podrán ir formándose una idea sobre las cosas de una manera o de otra. Les permitimos de este modo pensar, sopesar información...

Son recursos diferentes al libro de texto que también pueden formar un papel importante en el desarrollo del niño, en su adquisición de nuevos conocimientos, etc y que al ser más cercanos a su realidad captan mejor su atención y despiertan su interés.

Si conseguimos aceptar todo este tipo de recursos y desmitificamos el libro, se queda en un instrumento descontextualizado que puede ser más o menos válido según el uso que de él se haga y la capacidad de adaptarlos al contexto educativo ayudando en mayor o menor medida al proceso necesario para cualquier enseñanza/ aprendizaje, que no es otro que la bidireccionalidad (interacción alumno-profesor) (Zabalza, A., 1990).

Probablemente seremos capaces de llegar a esa situación si conseguimos descifrar sus características y lo que es más importante, **sus limitaciones**. Entenderíamos así su función entre tantos otros materiales y en relación a las variables en los procesos de enseñanza/aprendizaje. (Mauri, T y otros, 1990).

Lo primero que nos llama la atención si intentamos descifrarlos es que existe un factor limitador que es el número de páginas, un número en el cual deben explicar ciertos contenidos, limitando así no sólo la cantidad de contenidos a explicar a lo largo del libro, si no que también cuántas hojas puede el autor utilizar para explicar determinado tema, sin tener en cuenta el diferente interés o importancia de los temas y el tiempo de dedicación que estos requieren, impidiendo a lo mejor el que pueda explicarlo con claridad para el alumno. Por

tanto, se convierte en un instrumento que debe ser complementado con explicaciones del profesor, actividades, manipulación de experimentos que complementen la base teórica que nos ofrece éste y más aún si se encontrara escasa o no con suficiente claridad.

También tener en cuenta que no todas las áreas precisan de un libro de texto de igual modo, puesto que como bien dice el autor antes mencionado, no es lo mismo la importancia de éste ante una asignatura de Historia que de Física por ejemplo, ya que la Física precisará más de métodos experimentales.

Existen ya muchas críticas acerca de los libros de textos que están recogidas en "El currículo en el centro Educativo", (Mauri y otros, 1990) y que además están clasificadas según dos perspectivas; una primera, los objetivos y contenidos de los libros de texto y la segunda, El libro de texto como inductor de estrategias didácticas. En el primer apartado hablan de lo que hemos tratado ya a lo largo de este ensayo como son la unidireccionalidad de los contenidos (siguiendo con el ejemplo de Historia y Física, la unidireccionalidad en Historia se podría medio admitir puesto que no requiere un entendimiento sino una capacidad de situarse en el tiempo y de recoger datos mientras que Física precisa de una explicación por parte de una persona que pueda aclarar tus dudas), que se tratan en función de las ideologías vigentes... pero es el segundo el que quizás tiene una importancia mayor, ya que se centra más en la necesidad de presentar al niño la información de forma no mecánica, abierta, etc. A través de esta metodología en el que todo el proceso se basa en leer el libro, estudiarlo de memoria y plasmarlo en el examen para obtener la nota, hacemos a los alumnos como bien dice Mauri, T, PASIVOS, sin ofrecerles la posibilidad de contrastar la realidad con esa información, impidiéndoles el acercamiento con la experiencia etc... lo que nos llevaría a la misma reflexión que hice antes, impedimos la libertad de la persona puesto que no damos opción a que contraste, vea otras informaciones, experimente cosas relacionadas con la teoría estudiada... ¿Qué podemos concluir de esta reflexión?

Yo concluiría que el libro de texto es un instrumento teórico que debe ser acompañado de otras perspectivas teóricas y de experimentación. Para ello debemos buscarle alternativas, métodos que nos ayuden en ese proceso de interacción profesor-alumno de otra forma y que haga posible algo que no hace el libro de texto que es la interacción alumno-alumno, a través de los trabajos en grupo.

Podríamos utilizar alternativas como el fichero escolar (Ferran Zurriaga y Teresa Hermoso) que consistiría en una serie de documentos elaborados por los propios maestros o sacados del trabajo de los alumnos en las clases, que, controlados por una comisión, eran experimentados en sus aulas y posteriormente divulgados. La idea podría llevarse a cabo ya que, a parte de servir como base, hace que los niños se involucren, se sientan parte activa de la clase y por tanto se interesen por lo que en ella hay. Formaría parte de esta alternativa también la organización de los temas que no deberían clasificarse según el título o el orden sino según la idea (Mervil Dewey). Otra forma sería también establecer en la misma aula como queremos organizar las fichas para que los niños también puedan participar en eso.

Una segunda sería el taller de documentación que puede darse a raíz del fichero y sirve para facilitar al alumno los conocimientos útiles para establecer criterios de selección etc... (Ferran Zurriaga y Teresa Hermoso). Este taller podría ser muy beneficioso para el desarrollo cognitivo de los niños ya que debe aplicar muchas habilidades diferentes.

La Biblioteca de trabajo (Ferran Zurriaga y Teresa Hermoso) sería también una buena opción para trabajar ya que consistiría en una enciclopedia creada por profesores y alumnos que permite además que los niños avancen a su ritmo obteniendo como resultado fichas similares a las del fichero escolar.

Además existiría también un centro de documentación e información de la escuela que ayudaría al alumno a crecer y llegar a ser seleccionador y consumidor crítico de la información, a **dominar la información** (Ferran Zurriaga y Teresa Hermoso).

En definitiva puedo decir que personalmente creo que como estas alternativas que nos presentan, hay muchas que permiten un aprendizaje activo por parte de los niños, que no nos limitan a leer lo que unos autores nos dicen sobre los diferentes temas ya que la información puede estar distorsionada y que por ello el día que me enfrente a un aula yo sola, pienso sacar lo mejor de mí misma y buscar las técnicas que más le convengan al grupo de alumnos que tenga, ya que pienso que lo más importante es que los niños aprendan a buscar la información, leerla, analizarla, organizarla y sacar sus propias conclusiones ya que este modo, será el más efectivo a la hora de que esos niños incluyan esos conocimientos en su esquema cognitivo, permitiéndoles recuperar esa información cuando les sea necesario.

Obviamente necesitarán base teórica para todo ello y la tendrán, pero podrá ser más amplia que el libro de texto del curso en el que se encuentren.

No digo con esto que los libros no sirvan de nada, ni que no haya cosas que las personas debemos aprender de memoria (un ejemplo claro son los números de teléfono que en muchas, ya que muchas veces nos quedamos sin batería del móvil y necesitamos llamar, ¿qué hacemos si no nos sabemos los números?), por tanto la memoria hay que ejercitarla, pero los libros para mí son un instrumento que nos proporciona lo que necesitamos saber para realizar un experimento o una actividad práctica que nos lleve a la visualización de lo que hemos leído a completar la información y nos permita entenderlo y de este modo integrarlo, convirtiéndose así en conocimiento adquirido.

El libro de texto es un instrumento para adquirir el conocimiento, no el conocimiento.

Bibliografía

- Ferrán Zurriaga y Teresa Hermoso, Julio-Agosto 1991, "Alternativas al libro de texto", *La pedagogía Freinet*, Cuadernos de Pedagogía 194, páginas 39-41.
- Torres.J, *Globalización e interdisciplinariedad. El currículum integrado (Capítulo V)*, Ediciones Morata, S.L.
- Mauri, T. y otros 1990, *El currículum en el centro Educativo*, Capítulo II "El libro de texto como referente o excusa para abordar el análisis de los materiales", Barcelona, Editorial Horsori

María Ángeles Landeira Frías

LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EDUCACIÓN INFANTIL

María Aurora Bohórquez Ortega

Por medio de la realización de este artículo pretendo hacer énfasis en uno de los aspectos más importantes en el desarrollo de los niños en la etapa de educación infantil, el juego.

El juego es un recurso educativo fundamental en la maduración infantil. Con el juego el niño pone en marcha los mecanismos de su imaginación, expresa su manera de ver el mundo que le rodea, de transformarlo, desarrolla su creatividad y le da la posibilidad de abrirse a los demás.

El niño antes de llegar a la escuela, ha realizado ya aprendizajes imprescindibles para su desarrollo como ser humano, por medio del juego. El juego es importante para el desarrollo de los aspectos lógicos, sociológicos, biológicos...de la vida del niño.

En la escuela infantil, el juego tiene un lugar importante en el horario y las rutinas diarias. Se desenvuelve a través de los llamados rincones o zonas de juego donde el niño encuentra todo lo necesario para desarrollar el juego simbólico (representación del mundo que le rodea, con el que así se identifica), como en la zona de la "casita" tanto para niñas como para niños; en la zona de construcciones y puzzles desarrollan su creatividad y dominio del espacio y los materiales; el rincón de los disfraces donde juegan a ser "mayores" (bombero, médico...) y desarrollan su fantasía representando al pirata o a la princesa de sus cuentos, también en el rincón de la biblioteca, con libros infantiles o el rincón del artista a través del trabajo manual, los dibujos, la plastilina o pintura, expresan su imaginación.

Por el juego el niño:

Desarrolla sus aptitudes físicas, intelectuales, y su capacidad para la comunicación.

Permite el encuentro entre el adulto y el niño, sirviendo de válvula en su seguridad vital.

Constituye un factor de exploración y comunicación más amplio que el lenguaje verbal, porque los símbolos son más asequibles a los niños y llevan al lenguaje comprensivo.

Por el juego simbólico, hay un reparto de papeles que genera una microsociedad donde se inicia su primer aprendizaje de vida social.

En el juego se origina un espacio preferente para la exploración y la creatividad.

Permite el aprendizaje y entrenamiento en valores culturales de la sociedad, proyectándolos de manera simbólica en sus representaciones.

Instaura una fluida comunicación de los niños entre sí y con el maestro, aún cuando el lenguaje no ha sido totalmente constituido o existe dificultad.

Es la vía natural por la que el niño aprende a establecer una relación entre hechos y valores; la formación de los criterios de moralidad (ej: cuando hace de protagonista en los papeles).

Permite exteriorizar sus vivencias y pensamientos.

Promueve un ajuste armónico entre el mundo interior y exterior, entre subjetividad y objetividad.

Primer encuentro más allá del "yo" con el mundo de la cultura.

Juego y afianzamiento afectivo son pilares fundamentales en el afianzamiento del "sí mismo" personal, en el que se asientan la autonomía y la seguridad básicas. Porque está en su propio terreno y sigue su propio ritmo. El juego es indicador sustantivo de la situación afectiva del niño.

Por todo ello el/ a maestro habrá de esforzarse para que el juego encuentre su verdadero lugar en el currículum de educación infantil.

Aportaciones de pedagogos ilustres.

Pedagogos que han sabido proyectar el juego en la vida escolar:

FRÖEBEL. Fue el primer descubridor del valor educativo del juego, es considerado el padre de los Kindergarte (jardín de niños), ideados para facilitar una enseñanza apropiada desde los primeros años.

Según Fröebel, el juego es un instrumento básico en la educación porque es una de las más claras necesidades del niño, y al poderla satisfacer de manera natural, éste experimenta el mayor agrado posible.

DECROLY. Es un clásico en la utilización educativa del juego. Considera el proceso evolutivo del niño y sus peculiares necesidades ("Centros de interés").

Acuñó el término "globalización" que se proyecta en los útiles lúdicos diseñados y se basa en la percepción sincrética del niño. La exploración, la experiencia, la comunicación y colaboración entre los niños juegan un papel fundamental en su metodología siempre atenta a sus necesidades e intereses.

PIAGET. Analizó la concepción del juego en su libro <<La formación del símbolo en el niño>> (1986), dedicándole una parte central y vinculando la capacidad de jugar a la capacidad de representar o de simbolizar.

Los útiles de juego como elemento educativo.

El niño en sus juegos aprende haciendo, experimentando,...lo esencial es que puede explorar, manejar, probar y descubrir, a través de ellos y con ellos.

Durante el proceso del juego podrá ir elaborando "los hábitos de sentir, pensar y actuar que, en última instancia, definirán su personalidad".

Los útiles en la actividad lúdica han de ser un estímulo, no un inconveniente para el aprendizaje del niño. El material didáctico ha evolucionado mucho en los últimos años, debemos procurar que facilite la ejercitación sensoriomotriz, configurativa, simbólica y existencial. Abrirse a las nuevas tecnologías es importante porque pueden ampliar el círculo mágico y permitirle una mayor vivencia de lo infantil, no así dejarse devorar por el consumismo sin sentido y falto muchas veces de valores.

El juego simbólico en la educación infantil y su relación con el currículum.

El juego simbólico o de ficción puede considerarse como el más típico y el que reúne los caracteres de juego en forma más sobresaliente.

El juego simbólico se nos ofrece como un proceso natural, privilegiado para el desarrollo de los tres ámbitos de experiencia en que se estructura el currículum de educación infantil: el de experiencia de la identidad y autonomía personal, del medio físico y social, y de la comunicación y representación. Todas ellas funcionan como vasos comunicantes.

Desde el ámbito de la identidad y la autonomía personal, el juego simbólico puede aportar aspectos valiosos en el desarrollo afectivo del niño y en el plano psicomotor (al ayudarlo a tomar conciencia de sus movimientos y a inscribirlos en pautas de acción), así como una actividad radicalmente creadora promotora de libertad y por ello esencial para el desarrollo de la personalidad.

En el ámbito del medio físico y social, da ocasión al niño de establecer una dialéctica ininterrumpida con los seres y hechos de su entorno, a la vez que es un canal por el que la vida del niño se hace intersubjetiva, compartida, interindividual y colectiva, al presentar situaciones tipificadas de la vida cotidiana.

Desde el ámbito de la comunicación y la representación juega un papel muy importante respecto al lenguaje y respecto al campo de las relaciones, medida y representación en el espacio y el movimiento.

Corresponde al maestro/ a guiar el paso progresivo desde el juego espontáneo al juego orientado en educación infantil, para ello utilizará y tendrá en cuenta todos los recursos disponibles tanto en el patio como en el aula.

El maestro/ a considerará la gran importancia que tiene en los juegos del patio el desarrollo motor, y la observación de los comportamientos de los niños. En el aula aprovechará la riqueza que depara cada uno de los "rincones".

En definitiva, el juego tiene un gran poder socializante pues ayuda al niño a salir de sí mismo, a respetar las reglas que hacen posible una convivencia pacífica, a compartir y a cuidar su entorno.

María Aurora Bohórquez Ortega

RADIOGRAFÍA DEL SISTEMA ESCOLAR ACTUAL

M^a del Carmen Ruiz Martín

Hasta el momento tres son ya las Reformas Educativas que en 15 años se han acometido en nuestro país; tres han sido los intentos (pues hasta el momento sólo han sido eso, meras intenciones dada la brevedad de su vigencia), por hacer realidad un sistema educativo que de respuesta a la nueva sociedad española. Tres han sido las ocasiones de otorgar a nuestro país una educación capaz de ajustarse a las necesidades e intereses actuales: *cambios tecnológicos, heterogeneidad del alumnado, nuevos valores e ideales*,... Pero, ¿a qué ha conducido esta triple intención?. Pues sólo ha conllevado a sembrar y cultivar sentimientos de desconcierto, incertidumbre e inestabilidad, no sólo en los profesionales docentes, sino en todos aquellos ciudadanos preocupados por una verdadera EDUCACIÓN.

Por este motivo, y ante la situación por la que atraviesa nuestro país en lo que en materia educativa se refiere, parece ser el momento de realizar una "radiografía" al actual sistema escolar, o dicho de otro modo, a las hasta ahora reformas educativas promulgadas, con el propósito de identificar los daños aún no subsanados.

En este sentido, podemos señalar como primeras "fisuras educativas" el tema relacionado con la Financiación. ¿Para qué tanto gasto de papel y tinta comprometiéndose con dotar al sistema escolar de financiación económica si después no se hace realidad? Bien es cierto que para conseguir un verdadero sistema de calidad, es necesario invertir; esto es, realizar un presupuesto real que cubra las carencias existentes: infraestructura, mejoras salariales, creación de centros,... necesidades que hasta el momento no han sido cubierta, y que dan como resultado continuar entre los países de la CEE que menos invierte en educación. Invertir significa dotar al profesorado del status y reconocimiento social y salarial que se merece, invertir implica disminuir la ratio profesor- alumno para poder atender a la diversidad de forma eficaz y digna; en definitiva, a través de la inversión educativa se proporciona a las Escuelas los medios para dotar al alumnado de la formación que les permita desenvolverse en la sociedad.

La segunda de las grandes roturas de nuestro sistema está relacionada con la Formación del Profesorado. Cabría preguntarse si realmente consideramos que el profesorado se encuentra formado para desempeñar su labor profesional. Respuesta que tendría cierto carácter negativo. Enseñar no constituye una tarea fácil. La enseñanza no consiste sólo en la mera transmisión de conocimientos de una determinada materia; el acto educativo va más allá de sentar una sólida base de conocimiento en nuestro alumnado. Su objetivo está centrado en contribuir en el desarrollo de todas las dimensiones de su personalidad (social, cognitiva, moral, psicológica,...). De ahí pues la importancia de formar, tanto inicial como permanentemente, al colectivo docente para poder hacer frente a la ardua tarea de EDUCAR.

El tercero de los daños, y no por ello menos importante, la que parece ser la obsesión de las Reformas Educativas: el Currículo escolar. Numerosos han sido los esfuerzos por hacer realidad el que podríamos denominar "currículo ideal"; aquel que incluye todos los saberes habidos y por haber, que trata de integrar todos los aspectos formativos, sin descuidar ninguno, el que no tiene en cuenta la jornada escolar y trata de masificar el horario con materias y conocimientos con los que se piensa que otorgamos una completa formación. Y, ¿cuál es el resultado? Un currículo irreal, difícil de llevar a la práctica por el profesorado y de ser cumplimentado por el alumnado dada su densidad y complejidad, generándose como consecuencia que se esté más preocupado por impartir todo lo que en él se incluye, que por formar adecuadamente a los discentes, aún olvidándose de algunos de los aspectos exigidos en el mismo.

Por tanto, es el momento de dejar de promulgar "intenciones educativas" y de proveer a nuestra sociedad del remedio y tratamiento que subsane estas grandes fisuras. Un tratamiento que perdure en el tiempo y cicatrice estas heridas, lo que conocemos como una verdadera Reforma Educativa.

M^a del Carmen Ruiz Martín

IMPORTANCIA DE LA OBSERVACIÓN DIARIA: CONOCER A NUESTROS ALUMNOS/AS.

María del Rocío Pradas Martín

Si miramos la definición en el Diccionario de la Real Academia Española el término "observación" nos dice: Acción y efecto de observar.

Durante el desarrollo de una clase aumenta la necesidad de que el maestro/a adopte o busque un sistema o herramienta que le asegure y facilite el exacto conocimiento de lo que le sucede a cada uno de sus alumnos/as. A partir de la puesta en marcha de una enseñanza individualizada y la evaluación continua, dos aspectos innovadores en nuestro sistema educativo, son muchos los profesionales de la enseñanza que se sienten preocupados por el mero hecho de que la organización de la clase llegue a ser más complicada o compleja, viendo aumentada la dificultad para observar los progresos de sus alumnos. No hay que dejar de reconocer que estas innovaciones han llegado a enriquecer el sistema educativo al no limitarse a la simple explicación por parte del maestro/a.

El conocimiento de los alumnos/as es necesario para cualquier maestro/a. La observación, es la forma más idónea de obtener información pero una observación realizada de modo arbitrario no resultaría muy útil ya que no llegaríamos a tener una idea completa de la persona. Por ello, se intenta objetivar la información a través de fichas de alumnos/as, escalas, sociogramas, rejillas, etc.

En la clase organizada sería necesario que el maestro/a pueda dar respuesta a las siguientes cuestiones cuando el alumno/a lleva a cabo una actividad:

- ¿Conozco al alumno/a que está realizando dicha actividad?
- ¿Cuándo la ha llevado a cabo?
- ¿Con qué grado de perfeccionamiento la ha realizado?

El maestro/a que da respuesta a estas preguntas indica de un suministro evidente de cómo es el alumno/a, del contenido de sus actividades y de su progreso.

Para poder disponer de información adecuada sobre cómo son nuestros alumnos, podemos utilizar unos métodos o técnicas de recogida de datos que deben cumplir estas características:

- Debe ser práctico.
- Debe ser fácil de cumplimentar.
- El contenido debe ser preciso.
- La información obtenida debe ser útil.
- Las preguntas o cuestiones deben ser concisas...

La recogida correcta de estos datos puede ser la base para nuevas averiguaciones sobre nuestros alumnos/as.

A continuación, vamos a citar dos métodos o técnicas que nos permiten recoger información útil sobre nuestros alumnos/as. Uno de ellos es la Ficha del Alumno que consta de los siguientes apartados: datos personales del alumno/a, datos sanitarios, datos alimenticios, datos sobre horario de descanso, datos sobre rasgos y costumbres, datos de carácter académicos y otros aspectos,...

Estos apartados están a disposición del maestro/a para poderlos modificar, adaptar o ampliar, si lo cree conveniente. Los datos que obtenemos a través de esta técnica son proporcionados a través de los padres ya que son una buena fuente de información.

El segundo método es una rejilla en la que vamos a hacer más hincapié y en la que los datos obtenidos son proporcionados a través de la observación directa del propio maestro/a en su jornada escolar. Esta rejilla puede contener los siguientes epígrafes:

- Área de Comportamiento.
- Área de Recreo.
- Área de Atención.
- Área de Rendimiento.
- Área de Asistencia.
- Área de Higiene y Salud.
- Área de Lectura.
- Área de Escritura.
- Área de Cálculo.

Los aspectos indicados en cada una de las áreas constituyen un guión de observación y no una lista de preguntas, por lo que a veces habrá cuestiones que no tendrán respuesta o que no podrán ser observadas y, en consecuencia, podrán aparecer en blanco.

En todo caso lo más interesante de esta rejilla es poner en práctica nuestra observación para poder recoger la mayor información posible sobre nuestros alumnos/as y así poder conocerlos mejor y ayudarles en todo lo que podamos durante todo su proceso de aprendizaje.

Para poder llevar a cabo esta técnica tendremos en cuenta las siguientes instrucciones generales:

- 1º Se realizará un cuaderno para cada uno de nuestros alumnos/as en el que se recojan todas las cuestiones de las distintas áreas.
- 2º Al lado de cada cuestión le pondremos tres casillas: una con la respuesta SIEMPRE, otra A VECES y una tercera NUNCA.
- 3º La respuesta correcta la anotaremos con una X en la casilla donde corresponda. Ejemplo: ÁREA DE COMPORTAMIENTO "Está callado" casilla SIEMPRE marcamos con una X.
- 4º Este tipo de observación hay que realizarla durante la jornada escolar: en el aula y durante el recreo.
- 5º Esta observación la llevaremos a cabo en tres periodos, es decir, una por trimestre.
- 6º De esta manera podremos contrastar dichos datos a lo largo del curso, es decir, podemos observar la evolución del niño/a.

ÁREA DE COMPORTAMIENTO

- Está callado.
- Se relaciona bien.
- Ayuda a los compañeros.
- Acepta la ayuda de los compañeros.
- Pregunta dudas.
- Acepta críticas.
- Acepta y cumple normas.
- Se ofrece voluntario para las tareas.
- Se implica y es líder en trabajos en grupos.
- Está sentado normalmente.
- Obedece órdenes directas.
- Es sincero.

ÁREA DE RECREO

- Juega con sus compañeros.
- Es líder en los juegos.
- Resuelve positivamente conflictos.
- Es flexible al mantener su posición.
- Defiende a sus compañeros.
- Participa activamente en juegos.
- No inicia conflictos.
- Acepta las normas de sus compañeros.

ÁREA DE ATENCIÓN

- Atiende.
- Tiempo de vigilancia.

ÁREA DE RENDIMIENTO

- Tareas bien hechas.
- Limpieza.
- Termina las tareas.
- Intenta superar las dificultades.
- Trae las tareas hechas de casa.
- Constante en el trabajo.
- Ordenado.
- Interés por el estudio.
- Creativo.
- Trabaja voluntariamente.

ÁREA DE ASISTENCIA

- Asiste a clase.
- Justifica las faltas.
- Puntualidad.

ÁREA DE HIGIENE Y SALUD

- Llega aseado.
- Postura correcta.
- Mira correctamente.
- Usa ropa adecuada.
- Oye y escucha correctamente.

ÁREA DE ALIMENTACIÓN

- Merienda adecuada.
- Se come lo que trae.
- Pide o quita la merienda a sus amigos.

ÁREA DE LECTURA

- Comprensión correcta de lo que lee.
- Pronunciación clara.
- Conoce el orden de las cosas.
- Alcanza el nivel medio de sus compañeros.

ÁREA DE ESCRITURA

- Letra de forma correcta.
- Expresión escrita correcta.
- Alcanza el nivel medio de sus compañeros.

ÁREA DE CÁLCULO

- Conoce el orden de los números.
- Lectura correcta de los números.
- Entiende las operaciones.
- Acierta con frecuencia.
- Alcanza el nivel medio de sus compañeros.

María del Rocío Pradas Martín

LA DIABETES EN LA ESCUELA

M^a Dolores Torres Villalobos

Introducción.

Últimamente nos están bombardeando las noticias que nos transmiten la importancia de llevar un ritmo de vida saludable, la necesidad de practicar ejercicio físico, de llevar una dieta sana etc... pero desgraciadamente como consecuencia de los cambios en el estilo de vida, todos estos consejos no se llevan a la práctica, en la mayoría de los casos.

Esto va a suponer que la diabetes sea un problema de primera magnitud en el siglo XXI a nivel mundial.

Por esta gran cantidad de niños diabéticos existentes, he creído necesario informar brevemente lo que supone esta enfermedad. Así como también, la importancia de que los educadores estén bien informados, ya que hoy en día hay niños que se sienten discriminados en los colegios, por este problema.

Diabetes mellitus tipo I.

La diabetes mellitus tipo I es una enfermedad que aparece, generalmente, en personas de menos de 30 años.

La enfermedad se desarrolla por el ataque del sistema inmune contra las células beta del páncreas, encargada de producir la insulina.

Las causas por las que se desarrolla dicha enfermedad no se pueden determinar con exactitud. Se ha comprobado que existe una predisposición genética, y además parece necesario que ocurra un factor ambiental desencadenante (infección viral, estrés, toxinas, etc.)

El tratamiento consiste en el suministro a diario de insulina mediante inyecciones, normalmente antes de cada comida. Esto variará según el tipo de insulina que se utilice.

Como consecuencia de estos niveles de azúcar en sangre no adecuados se producen hiperglucemia o hipoglucemia.

Hiperglucemia: Se produce cuando los valores de glucosa en sangre se encuentran elevados (valores de glucosa superiores a 250 mg/l).

Los síntomas que se producen para detectar una posible hiperglucemia son:

- Ganas de orinar con frecuencia.
- Mucha sed.
- Hambre.
- Fatiga
- Aliento con olor a acetona.
- Olor a acetona en la orina.

Hipoglucemia: Se produce cuando los niveles de glucosa en sangre están por debajo de la normalidad. Se empiezan a sentir los síntomas cuando los niveles están en 55 mg/dl o menos. Las señales mas comunes para detectar que se está produciendo una hipoglucemia son:

- Sudoración (sin calor).
- Sensación de hambre.
- Debilidad.
- Palidez.
- Temblores.
- Nerviosismo.
- Palpitaciones.
- Irritabilidad.
- Sensación de mareo.

Pautas para detectar la enfermedad.

- Sensación de hambre, comer en exceso, y aún así, pérdida de peso drástica.
- Necesidad de beber mucha agua.
- Necesidad de orinar con frecuencia y en cantidad abundante.
- Calambres musculares, sobre todo por la noche.
- Dolor de cabeza.

- Dolor abdominal.
- Picores corporales, sobre todo en la parte genital.
- Cansancio.

La dieta.

Habitualmente el niño con diabetes deberá realizar tres comidas diarias: desayuno, almuerzo y cena, intercalando tres tomas de alimento suplementario: a media mañana, en la merienda y a media noche. Esta distribución de la comida está justificada por la necesidad de adaptar la ingesta de carbohidratos a la utilización de la insulina inyectada. Por esta causa es importante respetar los horarios de comida establecidos, evitar comer "entre horas" y realizar ingesta de suplementos cuando sea necesario: hipoglucemias, ejercicio intenso, etc.

Ejercicio físico.

El ejercicio físico mejora el control de la glucosa. El niño con diabetes puede y debe realizar ejercicio diariamente como los demás niños de su edad.

El tipo de ejercicio recomendable para estos niños es el de baja resistencia (aeróbico). Antes de realizar ejercicio físico se debe controlar la glucemia y tomar las precauciones adecuadas (comida extra y reducción de la dosis de insulina); además, el niño debe llevar consigo hidratos de carbono de absorción rápida (pastillas de glucosa, zumo, terrones de azúcar).

Si el niño está mal controlado, con cifras de glucosa en sangre mayores de 240 mg/dl el ejercicio no está recomendado.

Niño y adolescente diabético en el colegio.

Ha de considerarse al niño y adolescente diabético igual a sus iguales, no haciendo otras distinciones respecto a sus compañeros exceptuando:

- Respetar los horarios de comidas.
- Permitir la salida al servicio en caso de que el alumno lo necesite.
- Debe procurarse un intercambio de información sobre la diabetes del niño entre sus padres y profesores.

Aspectos psicológicos.

Normalmente suele existir una tendencia de los padres a la sobreprotección, aunque, a través de la educación diabetológica el niño irá adquiriendo independencia y autonomía en el control de su enfermedad.

Dependiendo de la edad del niño y de la edad en la que se presente la diabetes existirán unas características y otras:

1. En niños pequeños suele haber una aceptación de la enfermedad y las limitaciones que impone, aunque rápidamente aparecen signos de rechazo y rebeldía, sobre todo en las comidas.
2. En niños mayores y adolescentes puede aparecer esta rebeldía relacionada con los horarios y además hacer "manipulaciones", inyectándose mas cantidad de insulina de la que necesita en ese momento, para aprovechar, e ingerir alimentos no permitidos (chucherías, dulces ...)
3. Durante la adolescencia la rebeldía propia de la edad hacen que aparezcan actitudes de negación de la enfermedad, probar "límites", dejar de ponerse insulina para estar mas delgados/as (si no se inyecta la insulina nuestro cuerpo no puede eliminar el azúcar y entonces pasaría a eliminar las grasas).

En adolescentes más mayores que han recibido una Educación en Auto cuidado adecuada la adaptación a la enfermedad suele ser positiva.

Recursos en el colegio.

- Teléfonos de emergencia.
- En clase: azúcar o bebidas azucaradas.
- En enfermería: glucacón (se inyecta en caso de pérdida de conocimiento por una hipoglucemia), debe permanecer en la nevera, revisar la fecha de caducidad, debe de facilitarlo los padres junto a una autorización firmada para poderlo administrar en caso necesario.
- Glucosa IV: únicamente si hay personal sanitario.
- Aparato medidor, lancetas y tiras para la determinación de glucosa en sangre y en orina.

M^a Dolores Torres Villalobos

EL HOMESCHOOLING O EDUCACIÓN DESDE EL HOGAR

María Herrera Romero

"Para educar a un niño hace falta la tribu entera"
Proverbio africano

¿Qué es el Homeschooling?

En España más de cien familias no mandan a sus hijos e hijas a centros escolares. Han decidido que se eduquen fuera del sistema. Es el llamado Homeschooling.

El Homeschooling es la opción elegida por un cierto número de padres y madres, consistentes en educar a sus hijos e hijas *exclusivamente* en el contexto del hogar familiar o en círculos un poco más amplios (vecindarios, parroquias, etc.), pero en todo caso de forma totalmente ajena al sistema público de escolarización.

El fenómeno Homeschooling nació a mediados de los años 80 del siglo pasado en los países anglosajones y en la reacción de determinados grupos religiosos ante una escuela carente de contenidos acordes con sus intereses y creencias más íntimas. Los que educan en familia creen que la educación tradicional es insuficiente.

En países como EEUU, Reino Unido, Francia o Italia sí han regulado esta práctica, estableciendo pruebas y controles de supervisión. En la actualidad, sólo en EEUU se calcula que existen dos millones de niños en edad escolar que están siendo educados a través del Homeschooling. Este movimiento alternativo a la educación estatal cuenta con numerosas asociaciones encargadas de promocionarlo, facilitar a los padres los materiales educativos necesarios, organizar congresos y en general, apoyar a los interesados en abandonar el sistema de educación pública para proporcionar una enseñanza individualizada a sus hijos de acuerdo con los patrones morales y religiosos de su elección. En efecto, en el último informe oficial elaborado al efecto en los EEUU, los padres que optaron por esta opción destacaron algunos motivos por los que hicieron esta elección: el deseo de dar a sus hijos e hijas una educación religiosa y moral de acuerdo con sus creencias, opinan que los niños y niñas acaban perdidos en un sistema masificado y que propugna una excesiva competencia.

En los EEUU de Norteamérica, el Homeschooling está reconocido legalmente en todo el territorio de la Unión desde 1993; si bien, según los estados, el grado de regulación es distinto. En 10 de éstos no existe regulación estatal y por tanto los padres ni siquiera han de notificar a las autoridades que están educando a sus niños y niñas en el hogar. En 14 estados, los padres están obligados solamente a notificar esta circunstancia al mismo. En otros 15, además de lo anterior, los padres deben enviar los resultados de los exámenes y ciertas evaluaciones para "comprobar el progreso académico". Finalmente, en los 11 restantes, los padres y madres además han de permitir la visita en su hogar de los funcionarios encargados de las tareas de inspección y además están obligados a usar el material educativo homologado por el Estado.

Sin embargo, la responsabilidad de educar en familia es considerable, hasta el punto de que en muchas ocasiones uno de los padres termina por quedarse en casa y renunciar a su sueldo además de situarse frente a la Ley, porque hoy en España el homeschooling aún no es legal. Por el momento, hoy en nuestro país sacar a los niños y niñas del colegio puede suponer la intervención de los Servicios Sociales e incluso de un juez.

Tal vez por ello, el Gobierno se ha mostrado dispuesto a regular la situación. Y los miembros de la Asociación para la Libre Educación se reunieron el pasado mes de Septiembre con el Ministerio para dar un paso más. Su objetivo es que no se les impongan un currículo, aunque se muestran dispuestos a someterse a mecanismos de control.

Acostumbrada nuestra sociedad a lo largo del siglo pasado a considerar la educación, tanto como un bien que había que impulsar, en cuanto que su generalización ayudaba a resolver el problema de las desigualdades sociales, como uno de los medios imprescindibles para reducir el atraso del país en relación con los más avanzados económicamente, el debate sobre la educación se centra desde unos años esencialmente, sobre su calidad. Pero en sus orígenes, en el siglo XIX, en el impulso a la educación estaba presente el deseo de autoentendimiento y autodeterminación. Ésta según dicen olvidada vinculación entre educación y libertad la reclaman para nuestros días.

Por todo ello, las instituciones deben esforzarse en que la educación tenga la calidad que se pide, y también, una demanda, concretada en las familias, cuya opinión sobre el sistema educativo es interesante conocer.

En cualquier caso, ¿es lícito privar a los niños y niñas de la experiencia que supone educarse en una escuela? ¿Tienen los padres la suficiente formación académica para la tarea de enseñar solos? ¿Reflejaría este tipo de educación acercarnos de lleno a valores como la interacción entre iguales, la resolución de conflictos, la participación en la comunidad educativa, la multiculturalidad?

A continuación, ejemplificaremos tres estilos de vida a los doce años: chicos y chicas que asisten a: una escuela pública, otra privada y desde el hogar, donde podremos observar los distintos momentos que pasan cada uno de ellos en cada institución:

Pedro, homeschooler:

Se levanta, se viste, desayuna, recoge la mesa y quita el polvo. Lee la prensa en Internet y practica al piano. Recibe clases de inglés de una nativa y lee hasta el mediodía.

Hace la ensalada para el almuerzo y come con su familia. Ayuda a recoger la cocina. Luego estudia matemáticas, merienda y queda con sus amigos.

Tras la cena ve una película que comenta con sus padres y finalmente se va a la cama.

Alfonso, escuela pública:

Se levanta, se viste, desayuna, coge el autobús que le lleva al cole. Recibe clases hasta el mediodía con un recreo intermedio de 30 minutos.

Almuerzo en el comedor escolar y luego juega un rato antes de entrar a las actividades extraescolares. Sus padres le recogen a las 17:00. Ya en casa, merienda, hace los deberes y juega un poco.

Cena, ve la tele y a las 23:00 se va a la cama.

Ana, escuela privada:

Se levanta, se viste, desayuna, coge el bus escolar y tiene clases hasta las 12:00. Luego asiste a una actividad extraescolar. Sus padres la recogen para comer en casa.

A las 15:00 vuelve al cole, donde permanece hasta las 17:00. Luego merienda, hace los deberes y juega un rato.

A las 21:30 cena y ve la tele hasta las 23:00, que es su hora habitual de dormir.

Tras haber conocido estas tres experiencias de estilos educativos, vamos a proponer algunas de las ventajas e inconvenientes que caracterizan a cada uno de ellos, dejando siempre la ventana abierta a nuevos puntos de vista:

A) Homeschooling:

Ventajas:

- Educación individualizada.
- Regulación que el Ministerio de Educación realiza mediante el sistema de exámenes libres. (Caso de otros países ya que en España esta práctica educativa todavía no está legalizada).
- Académicamente, situación óptima porque tienen un profesor/a únicamente para ellos.
- Interactúan más tiempo con las familias.

Inconvenientes:

- La familia como entidad educadora no puede abarcar todas las áreas que los niños y niñas necesitan aprender.
- No experimentan la vida en la sala de clases, ni las reglas del sistema escolar, sino que es otra realidad.
- Excluirlos de la vida del colegio.
- No tienen referentes, no aprenden a vivir frustraciones.

B) Escuela pública:

Ventajas:

- Impulso de un modelo de escuela comprensiva, constructivista e integradora.
- Sustentada sobre el principio de dar más a quien más lo necesite.
- Favorece la tolerancia, la multiculturalidad e interculturalidad, para erradicar el racismo y la xenofobia.

- Fomenta una enseñanza en valores laicos que garantiza los aprendizajes en el mutuo conocimiento y en el respeto a la diferencia permitiendo, así, construir una convivencia democrática.

Inconvenientes:

- Absentismo escolar.
- Problemas de convivencia, haciendo referencia al alumnado que no respeta las normas, que son desafiantes y que no muestran arrepentimiento alguno por los hechos negativos que han cometido.
- Los apoyos especiales, no se tramitan con la máxima agilidad que requieren.
- La permanencia del profesorado; nos referimos a la interinidad, a la provisionalidad, que no les permite hacer escuela, ni comprometerse a fondo con un proyecto educativo ni hacer un seguimiento a una promoción del alumnado.

C) *Escuela privada:*

Ventajas:

- Facilidades para la familia ya que el horario escolar puede llegar a ser compatible con sus horarios laborales.
- Basadas en el principio de la libertad de enseñanza, entendido como la libertad real de elección de las familias.
- Calidad educativa similar a la enseñanza pública (hay estudios que muestran que los resultados de diversas pruebas de matemáticas y lectura entre el alumnado de las escuelas privadas y estudiantes equivalentes de las escuelas públicas, no mostraban diferencias significativas).
- Algunas familias cuando eligen la escuela privada se fundamentan en que dicha escuela es un medio social más homogéneo con su origen social.

Inconvenientes:

- Influenciada por creencias religiosas o militares.
- Horario escolar partido que puede afectar a los ritmos biológicos de los niños y niñas.
- Educación separada, donde valores como la coeducación no aparece con el grado de importancia que merece.
- Selección del alumnado (actividades extraescolares caras, material escolar caro, etc., son mecanismos económicos que actúan como filtros de entrada para los hijos e hijas de familias de clase baja.

Como conclusión tras este análisis, la educación debe entenderse como fuente de conocimiento, cuyos objetivos fundamentales sean la convivencia, tanto con nosotros mismos como en interacción con los demás, la motivación, la comunicación, la igualdad, resolver problemas y no solo enseñar, potenciar la importancia de los sentimientos, enseñándoles a que tengan un pensamiento e imagen de sí mismos positivo, en definitiva *enseñar a vivir*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALZAGA, ÓSCAR.1985. *Por la libertad de enseñanza*. Barcelona. Planeta.
- ARENDT, HANNAH.1977. *"The crisis of education"*. Nueva York: Penguin
- CEAPA.1999. *Padres que no escolarizan a sus hijos*.
- LYMAN, ISABEL. 1998. *"Homeschooling.Back to the future?"* Cato Policy Analysis, 294
- NATIONAL HOUSEHOLD EDUCATION SURVEY, en crust realized by the National Home Education Research Institute.2003

María Herrera Romero

PAPÁ, MAMÁ, TOMA NOTA

María Jesús Bonilla Carreño

Análisis del origen y concepto de Escuelas de Padres, así como de las situaciones en las que se trabaja y cuáles son sus fines. Haremos mención de los programas de formación para padres y las diversas dificultades que se presentan en la actualidad.

Las Escuelas de Padres han aparecido hace bastantes años, con diversas formas y estilos. Después de un cierto período de latencia, han vuelto a surgir voces e instancias reclamando su puesto en marcha y su renovación. Se invoca su necesidad urgente. Examinando las expresiones de esta demanda, percibimos nuevas motivaciones y el deseo de involucrarse en esta común actividad. Fernando de la Puente. Revista Padres y Maestros, No. 246, septiembre de 1999.

En la actualidad, la Escuela de Padres ya no es un elemento decorativo para el Colegio, sino una de las estrategias en prácticas más interesantes que crea un ámbito de diálogo educativo acerca de los fines y medios de la educación (como el por qué educamos, cómo educamos) entre padres, madres y profesorado. Así que, somos más (padres y profesionales) los que conocemos el término Escuela de Padres, los que formamos parte de ella y reconocemos su valor educativo que años atrás. Pero, ¿realmente sabemos que es la Escuela de Padres?

Nace la escuela de padres

La Escuela de Padres nace en los Estados Unidos y en Francia. Surge como una necesidad educativa. Los padres acuden a una escuela, para aceptar la necesidad de una educación permanente. Y hoy en día, son cada vez menos quienes no comprenden esta necesidad y acuden a la escuela a formarse como "educadores".

¿Escuela de padres?

Podríamos definir Escuela de padres como: un grupo de adultos que pretende intercambiar experiencias y aprender formas útiles de educar a los hijos y mejorar su interacción como padres. Las experiencias son muchas y únicas, múltiples objetivos y metodologías muy diversas.

Objetivo

El objetivo prioritario es la formación continua de los padres, la temática será aquella que contribuya a ese fin: como personas, en la relación padres-hijos, de pareja, familia-escuela, social; en la orientación profesional de los hijos y en la función pública (escuela, asociaciones,...).

Como diría Sra. Vérine, el objetivo sería:

- "Que los padres desarrollen mayor seguridad y confianza en su función educativa".
- "Que logren conciliar los principios de autoridad paterna con las ideas de autonomía de la persona del niño".
- "Que cada niño sea atendido por sus padres no sólo como un caso singular y distinto sino además como un ser libre".
- "Que los padres, además de una instrucción psicológica adecuada, que se entreguen como personas".

Diversas situaciones

La escuela y la familia pretenden alcanzar un mismo objetivo, una formación global y funcional para la vida de alumnos e hijos. Para ello, la Escuela de Padres, se inserta en el área de la comunicación o conversación, la reflexión, el diálogo, el consenso para lograr una decisión operativa a corto o largo plazo. Una escuela de diálogo que de igual modo puede estar formada por padres e hijos, tarea pendiente de la educación familiar actual. Los padres y la escuela se necesitan. No es posible una educación en valores ignorándose o prescindiendo mutuamente del propio mundo educativo.

La formación y orientación a padres para el trabajo diario con los niños y niñas, el establecimiento de líneas comunes de actuación que puedan ser trasladadas y generalizadas al ambiente familiar ayudan y benefician enormemente a la evolución del alumnado. La ayuda de los padres y familiares es fundamental. El avance que experimentan los niños en es sentido estará en gran parte mediado por el nivel de colaboración del entorno familiar.

Los distintos profesionales que forman el equipo de la Escuela de Padres, han promovido la creación del servicio de ayuda mutua y apoyo familiar para abordar y afrontar desde un primer momento la discapacidad que presentan algunos de sus hijos y poder superar positivamente los desequilibrios emocionales y afectivos que sufren a raíz de la detección y diagnóstico del problema. Paralelamente el servicio de atención a padres y madres de niños y niñas con necesidades educativas especiales elabora una programación individual, de la

cual los padres estarán informados de todo y de cada uno de los programas educativos de su hijo con el fin de que puedan llevar el seguimiento de la evolución del niño. Para ello necesitará la orientación y apoyo de profesionales especializados cuyas líneas básicas de asesoramiento podrían ir encaminadas a lo siguiente:

- Prestar apoyo psicosocial a padres y familiares.
- Capacitar a los padres en el afrontamiento e la problemática de sus hijos.
- Reducir al máximo los problemas psicológicos y emocionales de los padres manteniendo el equilibrio psicoafectivo de las familias.
- Capacitar a los padres para su labor como padres y educadores.
- Asesorar y orientar a los padres para lograr una adaptación positiva a la nueva situación en la que viven.
- Formación continua a padres y familiares sobre pautas de intervención terapéutica y educativa adecuada.
- Favorecer los contactos con otras familias afectadas.
- Ayudarles a construir una visión realista de los trastornos que favorezca la implicación de las familias sin que se "exalte" demasiado la fantasía.

Un lugar para los padres y las madres de adolescentes. Muchos de estos padres sufren el agobio de resolver día a día las dificultades que les presenta el crecimiento de sus hijos/as (entre 13-20 años). Las amistades, los estudios, la sexualidad, la conducta, las drogas, el ostracismo, el pasotismo..., son temores o realidades en cualquier caso preocupantes. Desde la Escuela de Padres se propone dar una respuesta alternativa a las encontradas hasta ahora en el seno de cada familia. A cada padre o madre que se encuentre en esta situación se le ofrece este espacio para encontrar soluciones diferentes y más operativas: ¿Cómo ayudarlos?, ¿Cómo ayudarse?, ¿Cómo evitar o paliar los efectos negativos de las tensiones que se crean en el entorno familiar?. El propósito es formar un grupo de padres y madres para intercambiar experiencias, pensar en común y buscar salida a los problemas con el asesoramiento de una profesional especializada.

Programas de formación

Para ello, son diversos los programas que se proponen desde las Escuelas para Padres dirigidos a padres y madres con hijos desde muy pequeños hasta adolescentes. Con los programas los participantes podrán:

- Mejorar la información y conocimientos que poseen acerca de los distintos momentos evolutivos de sus hijos.
- Conseguir herramientas para mejorar la comunicación con sus hijos y su familia.
- Fomentar la comunicación y participación entre las diferentes partes implicadas en la educación de sus hijos: padres, educadores, profesionales y escuela.
- Optimizar las relaciones interfamiliares mediante una mejor utilización de las propias habilidades y recursos personales.

Entre los diversos cursos de formación para padres y madres, podemos encontrar:

1. Programas para el nivel inicial y primaria:

- La comunicación en la familia.
- La función educativa de los padres y madres.
- Educar para la libertad.
- Límites sí, límites no. ¿Qué es lo mejor?

2. Programas para padres de hijos adolescentes:

- La adolescencia llega a la familia.
- Cómo encuentra la adolescencia a los padres.
- Mi hijo no me escucha.
- La adolescencia cuestionada.
- ¿Los padres deben decir o callar las expectativas que tienen de sus hijos?

Ciertas dificultades

Recogiendo una serie de consultas de una extensa bibliografía, siguen presentándose frecuentes dificultades, entre otras, podríamos señalar como principales: la homogeneidad de grupos, que terminan aburriéndose; falta de realismo, problemas individuales de interacción en el grupo, conductores de grupo demasiado directivos o ausentes; convertir las reuniones de grupo en un encuentro social, sin tarea concreta de aprendizaje; falta de variedad de técnicas, absentismo de padres; no existen programas que permitan una continuación o se repiten los mismos temas continuamente y otros no se tratan nunca; falta de metodología activa, ritmos de reuniones no adecuados, horarios o fechas inconvenientes, sitio de reuniones poco funcional y grupos demasiado grandes o muy pequeños.

Conclusión

Resulta evidente que tener una Escuela de Padres dota de mayor autonomía en su gestión y una mayor capacidad para preservar los intereses de los padres y madres. Por otro lado, la acumulación de experiencias formativas y el conocimiento del contexto permitirán a los participantes de la Escuela de Padres salvar numerosos obstáculos inherentes a la labor educativa en el hogar y en la escuela.

Añadido a lo anterior la creación y desarrollo de una Escuela de Padres tiene como consecuencia una mayor capacidad de trasladar inquietudes a otras instancias del Centro. Por esta razón, una Escuela de Padres va a permitir también que existan vías de comunicación más fluidas con el resto de la Comunidad Educativa, pudiéndose incrementar las acciones conjuntas y las colaboraciones con alumnos y profesores.

La formación de padres potencia la capacidad de estos para conseguir beneficios para los niños y las niñas en tres planos complementarios: el familiar, el educativo y el social. Cada uno de estos tres campos resulta fundamental para el desarrollo de cualquier persona y son objetivos naturales de todo padre y madre y por consiguiente de la Escuela para Padres.

Bibliografía y Referencias Web

- Fernando de la Puente. Revista Padres y Maestros, No. 246, septiembre de 1999.
- www.educoweb.com
- www.educadormarista.com
- www.andares-web.com

María Jesús Bonilla Carreño

LA ATENCIÓN A LOS ALUMNOS DESFAVORECIDOS POR DEPRIVACIÓN SOCIOCULTURAL

María Trinidad Ramos Sánchez

En la atención al alumnado desfavorecido podemos congregiar todas aquellas estrategias y actuaciones curriculares en pro de desarrollar una pedagogía adecuada y adaptada a las necesidades de estos alumnos y, a la vez, aplicar y desarrollar programas o intervenciones compensadoras para posibilitar la normalización escolar, es decir, facilitar el acceso al sistema educativo en igualdad de condiciones que el resto de los alumnos.

Del mismo modo podremos pues completar aún más los ámbitos de atención a la diversidad en nuestro contexto educativo en relación con los objetivos que queramos alcanzar: la *Compensación de las desigualdades* en el contexto y entorno educativo del alumno a través de actuaciones e intervenciones solidarias y/o atender la *Compensación de las dificultades* en el aprendizaje escolar a través de las actuaciones curriculares determinadas para atender las necesidades educativas especiales que se manifiestan en el aula.

Desde la perspectiva curricular, la incidencia de los condicionantes intrínsecos o extrínsecos puede ser motivo de posibles adaptaciones curriculares y procedimientos de actuación o intervención en los niveles educativos pero siempre bajo el mismo marco comprensivo que permite la igualdad de oportunidades educativas.

Aunque la graduación de las actuaciones e intervenciones curriculares que prevé la LOGSE en la actualidad se corresponden con las distintas estrategias de atención a la diversidad que los centros pueden llevar a la práctica con sus alumnos y alumnas, podemos seguir los procesos de graduación desde la propia concepción curricular preventiva hasta las acciones terapéuticas o reparadoras como los programas de garantía social:

- 1º. *Actuaciones preventivas* en el marco de la atención a la diversidad, concretando la actuación desde los distintos ámbitos educativos y por extensión a los ámbitos sociales y familiares en relación con las distintas variables de riesgos que pudieran surgir.
- 2º. *Actuaciones Curriculares* que condicionan su desarrollo a las distintas planificaciones y programas que se determinen en los Proyectos Educativos y Proyectos Curriculares de Centro así como en los distintos elementos que favorecen los procesos de adecuación y adaptación del currículum a las características del alumnado: Proyecto Curricular de Etapa, Programas de aula, Plan de acción Tutorial, Plan de Formación del Profesorado, Plan de Evaluación, etc. Asimismo tenemos que tener en cuenta en este apartado las características de currículum como medio de contextualización: abierto, flexible y comprensivo. Desde mi punto de vista son estas actuaciones junto con las preventivas las que en realidad deberían desarrollarse con mayor energía, intensidad y compromiso por parte de todos los docentes. Si no tenemos un currículum válido para todos nuestros alumnos, no estaremos siendo fieles a la demanda de la diversidad, y pro consiguiente, no estaremos en condiciones de atender a la diversidad y, lo que es aún peor, no estaremos teniendo en cuenta a la diversidad.
- 3º. Aplicación de las *Estrategias Curriculares específicas* internas a los centros de atención a la diversidad como medio de atender las demandas de los alumnos en relación con las necesidades educativas especiales, o no, que manifiestan en el aula. Estas medidas han de aplicarse de forma gradual y tienen su referencia en el currículum ordinario, aunque adaptado intencionadamente a las dificultades y necesidades que presentan los alumnos, tanto de forma individual como de forma grupal, estableciéndose una menor o mayor significación en función de la menor o mayor lejanía o coincidencia con el currículum ordinario: el refuerzo educativo, la optatividad, las adaptaciones curriculares y los Programas de Diversificación Curricular.
- 4º. *Actuaciones correctoras* (terapéuticas) como aquellas que se aplican a los alumnos que por distintos motivos no han alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria. Dentro de estas actuaciones incluiríamos a los Programas de Garantía Social, Programas de Transición a la vida Adulta (específicos para alumnos con NEE asociadas a capacidades personales gravemente afectados), Programas de Formación Ocupacional, etc.

En relación con la atención al alumnado con privación sociocultural debemos seguir el mismo proceso señalado anteriormente: desde las acciones preventivas y curriculares hasta las estrategias específicas y las correctoras. Pero insisto, cuanto mayor sea el esfuerzo realizado en las dos primeras fases (Actuaciones preventivas y Curriculares) mayores serán las probabilidades de haber atendido con garantía las necesidades de todos los alumnos y, por otro lado, habremos "filtrado" por el tamiz del propio currículum la atención a la diversidad con instrumentos normalizadores y ordinarios sin llegar a la aplicación de estrategias reduccionistas o correctoras.

Del mismo modo esta graduación debe ser entendida como la lógica evolución en las tomas de decisiones sobre la planificación escolar de un centro ya que la verdadera apuesta para y desde la diversidad debe estar asumida en la oferta ordinaria del currículum. Cuanto mayor y mejor este contemplada la diversidad en el currículum y cuanto mayores sean los mecanismos utilizados para contextualizar y adecuar

la oferta educativa a las características de los destinatarios, mayores garantía de éxito tendremos con nuestra propuesta. Este es el verdadero reto de la atención a la diversidad. En este mismo sentido, podemos asegurar que son las estrategias generales las que deben atender a la diversidad con mayor dedicación e intencionalidad, compatibilizando en los procesos de adecuación las materias curriculares a las necesidades educativas.

Los procesos de adecuación de las materias curriculares a las necesidades educativas consisten en analizar, contextualizar, seleccionar, secuenciar y valorar los elementos curriculares que se ponen en juego en la planificación educativa. Ni que decir tiene que para realizar tal proceso se debe tener un conocimiento total y certero de los alumnos, de sus características y sus condiciones. Es necesario también conocer dentro de la oferta curricular, qué elementos curriculares son imprescindibles que el alumno conozca y aprenda; esto es, distinguir los conocimientos nucleares y básicos de los que no lo son y reforzar en la medida de lo posible la "carga" educativa en ellos.

Los principales elementos a analizar en cada materia serían los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación. Creo necesario resaltar que de los elementos curriculares mencionados es la metodología la que, a mi modo de ver, es más importante y decisiva a la hora de hablar de currículum y diversidad, ya que es el que permite mayor margen de maniobra y posibilidades de adecuación y adaptación. Ello exige reconocer que la diversidad del aula debe propiciar diversidad en la metodología y huir de planteamientos estandarizados, estereotipados y, por consiguiente, homogeneizadores que no den lugar a la consecución de una educación integral para todos.

María Trinidad Ramos Sánchez

¿ES POSIBLE LA INCLUSIÓN?

Matilde María Guerra Rodríguez

Para poder abordar esta cuestión: “¿Es posible la inclusión?”, lo primero que debemos tener en cuenta es el significado del término inclusión.

La inclusión es un término un poco ambiguo, ya que los profesionales no encuentran una definición específica para dicho término; aunque podemos decir, que la inclusión significa “acoger a todos, a todos los alumnos, a todos los ciudadanos, con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades”.

Este es el primer punto de partida para que la inclusión sea posible en las aulas y las escuelas, ya que, para que exista la inclusión, es necesario partir de la idea de abordar una educación para todos, donde las diferencias de cada uno sirven para aprender a vivir y a valorar la calidad de vida de cada uno.

Con ello, se pretende acabar con los estereotipos de alumnos, ya que para que se pueda dar una educación satisfactoria y plena, es importante, estar todos los alumnos juntos y aprender unos de otros.

Para lograr una educación inclusiva, no debemos olvidar un término que ha marcado historia años atrás en el sistema educativo, este término es la integración. La integración ha constituido uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el campo de la educación.

Según algunos autores, “La reforma educativa ha supuesto el reconocimiento del derecho de todas las personas con discapacidad a ser escolarizadas siempre que sea posible en un centro ordinario, confirmando las prácticas integradoras iniciadas ya unos años antes.” El sistema educativo aborda la solución a la inclusión como un problema de organización, y no consiste sólo en eso, ya que, la inclusión no se basa en colocar a diferentes alumnos con distintas capacidades en clases ordinarias, sino que consiste en crear una educación para todos, donde se desarrolle un aprendizaje mediante la participación y colaboración de todos, sea cual sea el tipo de problema que presenta algún alumno.

Por ello, se ha producido un cambio del concepto de integración por el de inclusión total.

Cabe destacar que el término inclusión es mucho más completo que el de integración ya que, con la inclusión no se hace ninguna diferenciación de ningún alumno, sin embargo, el término integración se limita a reintegrar a alumnos que habían sido excluidos anteriormente, por lo que, el término integración llega a ser un término contradictorio.

Para llegar a conseguir la inclusión, se requiere dos procesos: aumentar la participación de los alumnos en las culturas y los currículos, ya que, un principio básico en el proceso de enseñanza – aprendizaje es el aprendizaje significativo, es decir, el niño va aprendiendo de sus conocimientos propios mediante otro principio como el de actividad; y la reducción de la exclusión, que durante años se había llevado a cabo en las aulas, con los alumnos con dificultades educativas.

Es grande la diferencia entre estos dos conceptos, puesto que la integración, clasifica más a los alumnos con problemas, ya que son los alumnos integrados los que tienen que asistir a las clases de apoyo, mientras que la inclusión, no hace distinción entre los alumnos con necesidades educativas de los que no necesitan apoyo, ya que dan las mismas clases y en la misma clase unos que otros.

Otra diferencia que existe entre estos dos términos es que la integración se ocupa de los alumnos que presenta dificultades en el aprendizaje, una vez que han fracasado, intentando mejorar el problema elaborando un programa individual para el alumno con dificultades fuera del aula ordinaria, por lo que el profesor tiende a desentenderse. Mientras que la inclusión se ocupa de la resolución de problemas en colaboración con todas las personas que intervienen en vida del alumnado que presente necesidades educativas especiales, elaborando estrategias para el profesorado, para que de esta manera tenga apoyo en el aula ordinaria sin necesidad de tener que asistir a aulas especiales.

La inclusión es posible, pero para ello, no hay que olvidar la necesidad de que los miembros que componen el sistema educativo, es decir, los educadores, los padres y los alumnos, cambien la perspectiva de educación, ya que, la finalidad de la inclusión no consiste en cómo podemos integrar a un alumno, que anteriormente ha sido excluido del aula ordinaria, sino, en la aceptación y reconocimiento de las diferencias y necesidades de cada alumno, utilizando éstas, como oportunidades básicas en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para poder llegar a conseguir una posible inclusión plena, es necesario tener una idea de comunidad para poder fomentarla en las escuelas y así poder llevar a cabo de manera positiva, la inclusión, y una idea de participación, donde la ayuda y colaboración entre los alumnos y demás miembros del sistema educativo sea uno de los factores que predomine en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La idea de comunidad en las escuelas inclusivas, consiste, en el caso de los alumnos, en ayudar y respetar a los otros alumnos, aceptando a cada uno tal y como es, ya que de esta manera, entre los alumnos se aportarán diferentes conocimientos.

El aspecto más importante para que la inclusión sea posible consiste en aceptar a todos y que todos se sientan miembros del mismo grupo. Esto da origen a una educación general, y heterogénea donde es de gran valor que los alumnos se apoyen mutuamente.

Los maestros deben de ser conscientes de el grado de aprendizaje de cada alumno según las necesidades de cada uno, por lo que es tarea del maestro saber valorar a cada alumno, no solamente por las cualidades que tiene en común, sino también por las características exclusivas de cada cual.

El maestro debe ayudar a todos los alumnos a conseguir resultados como el desarrollo de una actitud positiva hacia ellos mismos y hacia los demás, el trabajo cooperativo y el respeto hacia los demás, ya que pienso que, teniendo en cuenta estos valores generales de la educación, se obtendrá mejores resultados en el aprendizaje de los conocimientos tradicionales. Tampoco hay que olvidar el clima de trabajo que se respira en las aulas, ya que es fundamental, que el ambiente sea de respeto entre alumnos y profesores y entre los alumnos mismos.

El trabajo cooperativo es de gran importancia, para alcanzar la inclusión en el aula, ya que: "Los alumnos aprenden a establecer y tratar de conseguir objetivos con sus compañeros, a ayudarles y a recibir su ayuda y a emplear habilidades sociales como escuchar, negociar y poner en común. Los niños aprenden que todos los miembros del grupo pueden aportar algo al esfuerzo común."

La inclusión plena no será posible hasta que en las clases y escuelas sigan centrándose en evaluar las destrezas académicas y profesionales, diseñando objetivos y actividades específicas, sin darle gran importancia a las relaciones, la aceptación y la amistad.

Estos valores son fundamentales para el aprendizaje, ya que a través de la amistad y de las relaciones empieza a surgir el aprendizaje significativo, por lo que la socialización es un factor básico en el aprendizaje de los alumnos.

Mediante la socialización de los niños con otros compañeros, los alumnos aprenden, ya que entiendo la socialización como un proceso interactivo necesario porque en él se adquieren los valores, normas, costumbres, roles, conocimientos de tradición cultural y conductas sociales que son necesarias para conformar la personalidad social e individual y garantizar la continuidad del mundo social. Por ello, es fundamental las relaciones entre alumnado y el trabajo cooperativo entre ellos.

Como consecuencia de este trabajo cooperativo, se estimula la participación del alumnado, factor fundamental para la consecución de una escuela inclusiva, por lo que, de esta manera, los alumnos pueden proponer actividades, conseguir materiales y así ayudar al maestro a organizar y diseñar el currículo para sí mismos y para sus compañeros.

En definitiva, la inclusión es posible siempre que se tenga en cuenta unos factores a seguir en el proceso de enseñanza- aprendizaje, como es la aceptación y validez de cada una de las diferencias del alumnado. Estas diferencias las utilizará el maestro para ampliar las estrategias de conocimientos de los alumnos. Ninguna discapacidad puede ser tabú en la comunidad escolar, para que, de esta manera, los alumnos valoren y acepten las diferencias entre ellos.

La enseñanza hay que planificarla de tal modo que asegure que todos los alumnos disfruten del éxito que conlleva el aprendizaje y que se diviertan con él.

Después de todo lo expuesto, decir que está en manos de todos, el futuro de la educación, por lo que depende de cada uno de nosotros, el cambiar el proceso de enseñanza hacia una educación más eficaz, aprendiendo no sólo conocimientos y técnicas, sino también adquiriendo todos los valores humanos de la vida, necesarios para llegar a desarrollar a los alumnos como personas plenas en todo su ser.

Nuestro objetivo, como futuros docentes, será que la inclusión llegue a ser una realidad tanto en la escuela como en la sociedad en la que vivimos.

Referencias Bibliográficas

- Stainback S.y W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid. Narcea.
- Giné i Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. *La atención a la diversidad*. Universidad Ramón Jul (Barcelona).
- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. *Educar en el 2000*. Universidad de Murcia. 15-19.
- Verdugo Alonso, M. A. (2003). De la segregación a la inclusión escolar. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Universidad de Salamanca. En <http://www3.usal.es/~inico/publicaciones/segregacion.pdf>

Matilde María Guerra Rodríguez

SUPERACIÓN DEL REDUCCIONISMO ECONOMICISTA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Miguel Ángel Pozuelo Díaz

La escuela, como institución, es encargada -entre otras cosas- de reproducir el orden social, esto es, mantener a cada clase social en su estrato jerárquico, generación tras generación. Para ello, es necesario controlar los contenidos y las formas que se imparten en las aulas, construyendo y reconstruyendo así el currículum a merced de lo que se vaya probando eficaz o ineficaz para tal propósito (de tal manera que, por ejemplo, se eliminarán del currículum aquellos contenidos que promocionen a los alumnos de clases bajas por encima de los de clases superiores, relegando a un segundo plano -y, en ocasiones, obviando por completo- el valor absoluto o la utilidad de dichos conocimientos).

Ésta es la tesis de la reducción economicista, promovida en mayor o menor grado por autores como Phillip W. Jackson, Henry Levin, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Carlos Lerena o Jean Claude Passeron. Bajo esta óptica, las construcciones y reconstrucciones curriculares han de llevarse a cabo sutilmente y en "connivencia" con los distintos agentes involucrados (historiadores, profesores, sociólogos), de manera que el currículum parezca algo natural y correcto en cada momento histórico y se acepte acríticamente por toda la sociedad, desviándose así la atención hacia los colegios y los profesores a la hora de buscar soluciones a la insatisfactoria marcha del sistema escolar.

Personalmente, atisbo en la realidad retazos de algunas de las claves que se explican en cuanto a procesos conformadores del currículum se refiere, pero me gustaría pensar (y, sinceramente, pienso) que hay más (y más importantes) agentes interviniendo: el sistema educativo no es un entramado *tan* maquiavélico.

La escuela ha sido, y es, una gran máquina igualadora que, dirigida por la clase política, ha dado y da oportunidades de promoción social a las clases más desfavorecidas. Y lo seguirá siendo si estas últimas dejan de tirar piedras contra su propio tejado, y aquella otra supera la eterna fiebre de lo políticamente correcto que viene sufriendo desde hace ya demasiados años.

Miguel Ángel Pozuelo Díaz

CUENTO DIDÁCTICO: ESTELA, LA ESTRELLA DE NAVIDAD

Mila Pavón Díaz

CAPÍTULO 1.

El día que Estela nació, todo el mundo quedó muy sorprendido. Era una estrella pequeña, gordita y muy brillante. Todo el mundo decía que era la estrella más bonita que nunca habían visto, su luz era preciosa. Pero había algo distinto en ella, algo que su madre descubrió nada más cogerla en brazos. La pequeña estrellita tenía algo que salía de su espalda. Era una especie de cola larga y luminosa que colgaba de ella.

En el momento en que la familia se dio cuenta del detalle se escuchó un gran ¡Ohhhhhhhhhh! en toda la habitación y la Tía Platina, con cara enfadada le dijo a la mamá de Estela:

- Caramba, Blanquita!!, esta niña es un monstruo. Hay que cortar esa cola inmediatamente, con ella nunca llegará a ser una estrella de primera categoría como es tradición en nuestra familia. No la aceptarían en la Academia de Estrellas.

La pobre Blanquita, la miró con lágrimas en los ojos, mientras pensaba que quizás, Platina, tenía razón. Ella no quería que su pequeña sufriera por ser un bicho raro.

Pero entonces, la abuela de Estela, que fue quien le puso el nombre, hizo callar el murmullo de todos los presentes con un ¡Silencio!!...

De repente todo el mundo quedó mudo a la espera de que la gran y sabia abuela, la estrella más vieja de todas las que se conocían, dijese algo al respecto. Todos respetaban a Aurora, y escuchaban atentos sus decisiones, no en vano, había viajado por miles de galaxias y alumbrado mas años que nadie que se conociera.

Muy lentamente, se dirigió a Blanquita, secó sus lágrimas y cogió a la pequeña en brazos. La observó detenidamente y después, con mucho cuidado la levantó para que todos la mirasen bien.

-Oídme bien todos:

-“Mirad bien a esta pequeña!!, Miradla todos!!. Esta estrellita no sólo será una estrella de primera categoría. Será la más grande estrella que hayáis visto nunca.”

-“Pero, pero...abuela, ¿no has visto esa cosa horrorosa que sale de su espalda?” Replicó Platina con cara de sorpresa.

- “A mi me gusta la colita”, dijo tímidamente Puntitas, la prima mayor de Estela. “Es muy graciosa, yo no quiero que se la corten, abuela”.

-“Si Puntitas, no te preocupes”, le respondió Aurora con dulzura.“Esa cola se quedará donde está. Además, no se llama cola, se llama Estela”.

Y así fue como esa pequeña y rara estrellita se quedó con el nombre de Estela, ya que a su mamá le pareció muy bonito.

CAPÍTULO 2.

Pasaron algunos años, y aunque Estela había crecido feliz con su familia en su casa, llegó el temido día en que tuvo que empezar a ir al colegio, a la temida y estricta Academia de Estrellas.

Todas sus parientes habían estado allí antes y habían sido muy famosas. La prima Casiopea, había llegado a ser estrella de cine de una galaxia lejana. Un tío suyo, el tío Acuario había salvado con su luz a unos marineros perdidos en el mar. Otras se habían convertido en joyas importantes, en coronas de reyes y reinas y habían brillado con luz propia.

La pobre Estela estaba muy preocupada por su primer día en la academia. ¿Cómo serían sus compañeras? ¿Les caería simpática? Ay qué nerviosa estoy!

Su mamá la tranquilizó, y le dijo que seguro que se lo pasaría muy bien. “No te preocupes, Estela, son sólo niñas como tú. Ve al colegio y presta mucha atención a todo lo que te enseñeme”.

- “Sí mamá. Voy a ser una buena estudiante. Ya lo verás”.

Y efectivamente, Estela era una buena estudiante, pero se encontró con un problema que no entendía: Sus compañeras la miraban con

cara extrañada, otras se reían de ella. El caso es que nadie quería sentarse con ella, ni jugar, ni siquiera le hablaban. Parecía que les daba miedo de hacerlo.

-“Pero si no me conocen, ¿Qué les habré hecho yo?”. Se preguntaba entristecida. “Ya se lo que haré, me acercaré a ellas y les preguntaré”.

Pero su sorpresa fue aun mayor, cuando intentó hablar con un grupo de estrellitas en el recreo del cole:

-“Hola, me llamo Estela, ¿queréis jugar conmigo?”

De repente todas las estrellas pararon de hablar y la miraron con cara asustada. Una de ellas, pecosa y muy repipi, se atrevió a hablarle en tono de burla:

- “¿Contigo?... Estaríamos locas si lo hiciéramos. Tú no eres una estrella, o es que no has visto esa cosa que te cuelga. Tu nunca podrás ser de nuestro grupo, así que ni te acerques”.

- “Mi madre dice que seguro que es contagioso”. Dijo otra de ellas.

- “Pero, pero....yo soy una de vosotras”. Respondió Estela muy triste.

- “Vete de aquí y no vuelvas”. Le dijeron.

La luz de Estela en ese momento se oscureció y se sintió diferente, rechazada. Ella nunca podría ser como sus antepasados. Sería el hazmerreír de todos y su familia no la querría ya, seguro.

Al día siguiente, cuando fue de nuevo al colegio, quería pasar desapercibida, que nadie la viera tan triste y humillada. Se sentó en la última banca de la clase y allí se quedó pensando en lo mala estrella que era.”

“En cuanto pueda me desharé de esta estúpida cola”, pensó.

Pero, lo que no imaginaba, era lo que estaba a punto de ocurrir.

Ese día la señorita Luzinda, les dijo que alguien importante iba a venir a la escuela para elegir a una de las pequeñas estrellas para una misión muy especial. La elegida se convertiría en una de las estrellas mas importantes de toda la historia.

Todas las estrellitas aplaudieron entusiasmadas, y empezaron a ensayar sus mejores brillos. Todas se pusieron muy guapas para la ocasión. Todas... menos Estela que las observaba desde un rincón.

Cuando llegó el momento, las llevaron al salón de actos de la Academia de estrellas y una a una fueron pasando por el escenario mostrando todas sus encantos:

-“A ver, ¿qué sabes hacer tú estrellita?” les preguntaban.

- “Yo se girar 100 veces sin parar y sin marearme”.

- “Yo soy una estrella fugaz, aparezco y desaparezco cuando quiera, y puedo conceder deseos”.

- “Mi polvo de estrellas es el más fino y luminoso que existe. Lo heredé de mi padre”.

..... Y así una tras otra, pero ninguna era lo que estaban buscando.

Ya no queda nadie más, dijo la señorita Luzinda. Pero en ese momento, reparó en un pequeño bultito escondido tras la cortina del escenario. Se acercó y vio que era Estela que lo observaba todo llorosa.

-“¿Qué haces ahí, pequeña? Es tu turno, ya han actuado todas, te estamos esperando.

- ¿A quién a mí?...

- “Claro”.

- "Lo siento señorita, pero no puedo. Todo el mundo se reiría de mí y de mi cola. Me da mucha vergüenza, yo nunca podré ser tan bonita como ellas".

- ¿Pero qué estás diciendo? Si tú eres la mejor estudiante de la clase. Simplemente, eres diferente, pero ser diferente es bueno, todos lo somos. Sal ahí y demuéstrales lo que vales".

Estela dudó un segundo, pero respiró hondo y armándose de valor decidió salir al escenario y hacerlo lo mejor que sabía.

-¿Qué sabe hacer usted?, le preguntó el comité de selección.

En ese instante Estela extendió su cola todo lo que pudo y alumbró tanto que casi se quedan ciegos todos los que estaban en el teatro.

-"Impresionante!, Bravo!, tu eres la estrella que estamos buscando. Te vendrás ahora mismo con nosotros a Oriente".

-“¿A oriente? Pero eso está muy lejos”, dijo Estela emocionada.

-“Sí a Oriente. Tienes una misión muy importante que cumplir allí.”

Y sin pensarlo más hizo sus maletas, se despidió de sus padres que la miraban orgullosos y se fue a Oriente con la curiosidad y el nerviosismo de saber pronto que era aquello tan importante que tenía que hacer.

Ese día 6 de Enero, Estela nunca lo podrá olvidar. Su misión consistía en guiar con su magnífica Estela a tres reyes muy sabios y mágicos que se dirigían a Belén a ver a un niño que acababa de nacer en un pequeño pesebre.

En ese momento, ella no lo sabía, pero ese niño iba a ser el más grande de toda la humanidad, era el niño Jesús, el niño de Dios. Y ese niño iba a bendecirla, ya que a partir de ese momento ella iba a ser la encargada de guiar a esos mismos reyes magos , todos los 6 de enero a la casa de todos los niños del mundo para que ellos les llevaran regalos, paz y alegría.

¿Qué misión iba a ser más importante que aquella?

Desde ese día, comprendió que el ser diferente puede hacerte especial. Ser distinto no es ser peor ni mejor y cada Navidad, Estela nos lo recuerda a todos desde el cielo.

Mila Pavón Díaz

LA ODISEA

Nuria Barraquero Cuerva

Este gran poema de Homero es una continuación de *"La Iliada"*. Su protagonista es Ulises, nombre latino del héroe Odiseo, que valiéndose de cuantos recursos le sugieren una sagacidad y agudeza inagotables, porfía por volver a su patria, Ítaca, y a su familia, a pesar de todos los obstáculos que le surgen a su paso, al emprender la navegación de vuelta tras la guerra de Troya.

La acción del poema está tomada de la leyenda llamada de los *regresos*, forjada entorno al regreso a sus tierras de los principales héroes griegos que concurrieron al sitio de la capital troyana. Dichos héroes, según estas leyendas, habían perecido, unos en el mar, otros víctimas de diferentes acechanzas y emboscadas, y otros, en fin, juguetes del hado, se habían visto arrastrados a todo género de vicisitudes y riesgos.

Empieza la acción de este poema, que transcurre durante los cuarenta y cinco días últimos del regreso de Ulises a su reino, Ítaca, poniéndonos al corriente de lo que acontece mientras tanto en la Corte sin rey.

En Ítaca, espera en vano la vuelta del rey Ulises, su esposa Penélope, fiel y casta, asediada por un enjambre de cortesanos que, en ausencia del rey, derrochan en fiestas y banquetes el patrimonio del héroe lejano, a quien consideran muerto. El hijo de éste, Telémaco, muy joven todavía para poner a raya a los nobles y a sus desmanes, ha conseguido al cabo, gracias a los buenos oficios de la diosa Minerva, protectora de Ulises, salir en busca de su padre.

Minerva, bajo la personificación de Mentor, proporciona al joven una nave en la que Telémaco embarca, arribando primero a Pilos y luego a Esparta. En esta última halla bastante buena acogida, y en las cortes de Menelao y Néstor, logra adquirir noticias de su padre.

Entretanto, se desarrolla el fabuloso viaje de Ulises.

Ulises, retenido por la ninfa Calipso, que se ha enamorado de él, ha conseguido que ésta le conceda al fin la libertad, obligada por una orden de Júpiter transmitida por Mercurio.

El héroe construye una balsa y se lanza con ella al mar, donde le sorprende Neptuno a los dieciocho días de navegación, y desencadena contra él una furiosa tempestad que destroza la balsa.

En tan peligroso riesgo, Ulises es ayudado por Ino Leucotea, "la de los bellos pies", que después de haber sido criatura mortal residía en el fondo de los mares con categoría semidivina, y que le entrega su velo, para que, colocándolo sobre el pecho, se libre de la muerte.

Ulises logra salvarse y llega a nado a la isla de los feacios, donde es encontrado en la playa por Nausicaa, hija del rey Alcinoos. La joven le socorre y le acompaña al palacio de su padre. Éste recibe cordialmente al naufrago, y se le agasaja, ordenando la celebración de fiestas en su honor.

Durante uno de estos festejos, Ulises se emociona profundamente al oír cantar a un rapsoda la historia de un gigantesco caballo de madera construido por Epeo con ayuda de Minerva, y mediante el cual consiguió meter dentro de Troya a sus guerreros, logrando con esta estratagema la conquista de la ciudad.

Viendo Alcinoos la emoción de su huésped, pregunta la causa, y Ulises cuenta su historia, asombrando a los oyentes con el relato de sus aventuras con los Ciclones, los Lotófagos y los Ciclopes, especialmente en la isla de estos últimos, donde pudo escapar a la muerte que Polifemo le preparaba, así como a sus compañeros, después de haber devorado a seis de éstos, abrasando el único ojo del monstruoso cíclope mientras dormía, con una estaca aguzada y puesta al rojo, y saliendo todos de la caverna en que estaban encerrados, agarrándose cada uno a los dientes de un rebaño de carneros, para no ser descubiertos por el ciego y furioso Polifemo.

Prosiguiendo Ulises el relato de sus trabajos y aventuras, cuenta como embarcó de nuevo, arribando a la isla de Eolios, cuyo rey, Eolo dios de los vientos, le dio por compañero a Cefiro, para que impulsase su nave. También entregó a Ulises un odre en el cual estaban contenidos los demás vientos.

Los compañeros de Ulises creyendo que el odre encerraba grandes riquezas, lo abren mientras aquél dormía, y los vientos al verse libres se desencadenan y ponen en grave peligro las naves. En Telépito de Lamos, ciudad de la Lestrigonia, los gigantes y hostiles lestrigones, arrojando monstruosos peñascos contra los navíos anclados en el puerto, hacen que éstos zozobren salvándose únicamente el que llevaba a bordo a Ulises, por haber cortado éste a tiempo las amarras.

Con lo que aquella sola nave llega a la Isla Ea, donde tiene su morada la hermosísima Circe, una hechicera deidad, de rizados cabellos y maravillosa voz, la cual transforma en cerdos a los compañeros de Ulises a quienes la suerte designó para desembarcar.

Con ayuda de Mercurio consigue Ulises hacerse invulnerable a los encantamientos de Circe, y ésta, asombrada, le agasaja, comparte con él su casa y desencanta a sus compañeros.

Propone luego Circe a Ulises que descienda al Orco, morada de Plutón y Proserpina, para consultar allí al ciego Tiresias acerca del camino que debe seguir para regresar a su patria.

Refiere entonces Ulises su viaje a los infiernos, los consejos que allí escuchó de Tiresias para salvarse, la conversación que sostuvo con la sombra de su venerada madre y con los diversos héroes y heroínas, entre los cuales había alguno de los que murieron en la guerra de Troya –y Agamenón, Aquiles, Ajax, etc.–, y por último, los suplicios que sufren en lugar aparte los que purgan grandes crímenes, como Ticio, a quien dos buitres roen constantemente las entrañas; Tántalo sumergido en un lago y abrasándose de sed con el agua llegándole a la barba; y Sísifo empujando una roca hacia la cumbre de la montaña para verla rodar cada vez que se aproxima a la cima.

Continuando su narración, refiere Ulises los consejos que le dio Circe cuando regresó del Orco o infierno, para que se librase de las seducciones de las sirenas, tapando con cera los oídos de sus compañeros, y amarrándose él a un mástil si no quería hacer lo mismo, y para sortear los temibles escollos donde moran Scila, el horrible monstruo de seis cabezas, y Caribdis, la deidad que tres veces al día sorbe el agua que la rodea.

Cuenta también Ulises cómo salvó esos riesgos siguiendo los consejos de la hechicera Circe y cómo, habiendo ido a parar a la isla del Sol, sus hambrientos compañeros, mientras él dormía, quebrantaron su prohibición e inmolaron las vacas sagradas que allí pastaban, de lo cual, se vengó el dios terrible que todo lo ve y todo lo oye, consiguiendo de Júpiter que desatase la tempestad y el rayo sobre la nave, salvándose solo Ulises, agarrado a unos maderos. Así fue como llegó a la isla Ogigia, donde mora Calipso, que le prestó amable acogida y cómodo albergue.

El rey Alcino, después de escuchar este relato de Ulises, hace al héroe ricos presentes, invitando a imitarle a los personajes de su corte, que colman de obsequios al héroe y le facilitan luego un navío que le lleva a Ítaca.

Ulises es desembarcado y dejado en una playa durante su sueño. Entonces se le aparece Minerva, que le hace esconder sus riquezas en una caverna, le explica el asedio de que es víctima la virtuosa Penélope por parte de sus pretendientes cortesanos, le aconseja el medio de deshacerse de ellos, le tranquiliza acerca de la suerte de su hijo, le transforma en un viejo decrepito y harapiento para no ser reconocido y se separa de él para acudir a dar aviso a Telémaco, que se haya en el palacio de Menelao, con el fin de que regrese a Ítaca a reunirse con su padre.

Ulises y Telémaco, una vez regresado éste, se entrevistan en la cabaña de Eumeo, un fiel pastor y ambos, por separado, se encaminan al palacio.

Ya en la corte, Ulises, a pesar de su aspecto exterior es reconocido por su perro Argos, que, viejo y abandonado muere de gozo al volver a ver a su amo.

Ulises, con su apariencia de mendigo, es recibido con mofas e insultos por los parásitos cortesanos, pretendientes de su esposa y especialmente por el agresivo Antinoo.

En vista de ello, Ulises se retira por el momento, decidido a esperar la llegada de la noche.

Luego, tras de darse a conocer a su esposa, consigue, con ayuda de Minerva, vencer a todos los insolentes cortesanos y quitarles la vida.

Así, puede volver a disfrutar Ulises de una bien merecida felicidad y paz, en compañía de su constante y honesta esposa Penélope, su hijo, el prudente Telémaco y su anciano padre, Laertes.

Nuria Barraquero Cuerva

SITUACIÓN ACTUAL DE EDUCACIÓN EN ANDALUCÍA

Olga Cobos Sánchez

El pasado día 19 del presente mes (Octubre), el consejero de Educación y Hacienda, Jose Antonio Griñán, adelantó las cuentas públicas andaluzas para el próximo año. Según Griñán, el presupuesto andaluz para el 2007 será "austero y netamente inversor con la finalidad de seguir reduciendo el endeudamiento y favorecer la inversión privada", destinándose principalmente a infraestructuras, y a programas de I+D+I, favoreciendo el aumento continuado de estos programas, así como a las corporaciones locales. Tres ámbitos que "tendrán un lugar preferente".

Por consiguiente, el señor consejero de Economía y Hacienda también ha remarcado el carácter social de las cuentas públicas del próximo ejercicio, "no solo porque dedicará la mayoría de sus recursos a sanidad y educación, sino porque al mismo tiempo será un presupuesto que aumentará notablemente los recursos destinados a la protección de las personas dependientes y, por tanto, el gasto en servicios sociales.

Por otra parte, la consejera de educación, Cándida Martínez, ha defendido, en varias ocasiones, frente a los medios de comunicación y el parlamento andaluz las pruebas de evaluación del nivel para los alumnos de Primaria y Secundaria al seguir "la tendencia europea y la filosofía" de la Ley de Educación.

En comparecencia parlamentaria, Martínez destacó el "rigor científico y el modelo participativo" de las pruebas, subrayando a continuación la "claridad y sencillez" de las ideas centrales que la caracterizan. Pues, palabras textuales de Martínez, "el fin es comprobar no solo lo que el alumno sabe sino lo que sabe hacer, cómo lo sabe hacer y en que nivel del dominio lo sabe hacer".

Para la consejera, las pruebas proporcionan un instrumento útil para la mejora tanto del rendimiento del alumno como de la práctica educativa.

No obstante, son varias las críticas que reciben dichas pruebas, sobre todo del principal partido de la oposición PP-A, expresadas a través de Santiago Pérez, portavoz de educación del grupo popular en el Parlamento Andaluz, quien achacó la administración un sospechoso y asfixiante control en todo el proceso dudando de la veracidad y fiabilidad de las pruebas.

Al margen de ello, se aprecia la clara intención del gobierno andaluz de apostar por una mejora en la infraestructura y el sistema educativo. Así pues, cabe reseñar las múltiples lagunas del actual sistema educativo andaluz, probablemente debido a la pérdida del enfoque social por el económico que viene padeciendo el gobierno en los últimos años, claramente reflejado en las controversias del Parlamento sobre el nuevo Estatuto Autonómico donde el foco de las discusiones recaen en la deuda histórica, o en aclarar si somos o no una nación, en lugar de procurar la calidad educativa de generaciones venideras. Es insuficiente aumentar el gasto en educación si no se preocupan de la prevención del absentismo y acoso escolar o de velar por la seguridad, dentro y fuera de las aulas, problemas estos que arrastramos desde tiempos inmemoriales y que en pleno siglo XXI aún no hemos conseguido solucionar.

En definitiva, podríamos decir que necesitamos un sistema regulador que ofrezca garantías, permita acabar con los actuales problemas educativos y que proporcione cierta autonomía y autoridad al profesorado para erradicar la "mala educación", llevándonos, mediante la colaboración tanto de ciudadanos como de políticos, a conseguir ese sistema educativo con el que alcanzar el tan deseado "Estado de Bienestar".

Olga Cobos Sánchez

PRESENTACIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA EN RELACIÓN A UN CENTRO DE INTERÉS, TENIENDO EN CUENTA DOS TEMAS TRANSVERSALES (EDUCACIÓN AMBIENTAL Y EDUCACIÓN PARA LA SALUD) PARA EL PRIMER CURSO DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Rafael García Rodríguez

Los temas transversales pueden constituir un elemento clave para una deseada civilización, que fundamentan e impregnan a todas las áreas curriculares. Como reitera González Lucini (1993: 135):

"Los Temas Transversales son, en el fondo, una propuesta curricular concreta, que pretende responder al desafío de un plan de acción educativo que hoy la sociedad nos está demandando y que ha de traducirse en el gran reto del desarrollo del humanismo, es decir, en ser capaces de dotar de contenido humanista a la globalidad de nuestros proyectos educativos".

TÍTULO DE LA UNIDAD: "El Campo huele bien".

DESTINATARIOS: Para el primer curso del primer ciclo de Educación Primaria.

TEMAS TRANSVERSALES IMPLICADOS: Educación Ambiental y Educación para la Salud.

JUSTIFICACIÓN DE LA UTILIZACIÓN DE ESTOS TEMAS TRANSVERSALES:

- **Educación Ambiental:** en esta unidad se enseñarán nociones básicas sobre animales y plantas de nuestro entorno. También el respeto y el cuidado hacia ellos.
- **Educación para la Salud:** en esta unidad se enseñará la importancia de comer alimentos de origen vegetal y animal, productos elaborados a partir de materias primas vegetales: pan, aceite, mermeladas, etc.

TEMPORALIZACIÓN: se podrá desarrollar durante cualquier estación del año.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS:

- Conocer los cambios climáticos que se producen en el año.
- Conocer los principales seres vivos que nos rodean: de carácter vegetal y animal y el nombre de los mismos.
- Adquirir un lenguaje apropiado en relación al medio ambiente.
- Cuidar y respetar a los animales y plantas de nuestro entorno.
- Degustar los productos saludables que nos ofrece la naturaleza.
- Oler distintos aromas que nos ofrece el campo.

CONTENIDOS:

CONCEPTUALES:

- Conocimiento de los cambios climáticos que se producen durante el año: otoño, invierno, primavera y verano.
- Conocimiento de los principales animales y plantas que nos rodean: vaca, cerdo, jabalí, gallina, gallo,... olivo, naranjo, almendro, etc.
- Adquisición de un lenguaje adecuado en relación al medio ambiente: limpio, sucio, cuidado, descuidado,....
- Conocimiento de productos elaborados de origen vegetal: aceite, mermelada, vino, cerveza,....

PROCEDIMENTALES:

- Creación de situaciones comunicativas en relación al medio ambiente en general: asambleas.
- Funciones del sentido del olfato, al percibir los distintos aromas de la naturaleza.
- Funciones del sentido del gusto, al degustar distintos alimentos que nos ofrece nuestro entorno.

ACTITUDINALES:

- Conservación del medio natural.
- Respeto y protección hacia los animales y plantas de nuestro entorno.

- Valoración de las opiniones y producciones que realicen en clase en relación a la Unidad.

ACTIVIDADES TIPO QUE PODEMOS REALIZAR EN ESTA UNIDAD:

- Cultivar en el aula (en recipientes) semillas y observar la evolución que van teniendo.
- Conservar el medio natural: limpiar entre todos nuestro patio de recreo y clasificar la basura.
- Degustar en el aula productos naturales de nuestro entorno: castañas, nueces, almendras, mermeladas, pan con aceite,...
- Representar en cartulina o en papel continuo, la estación del año que estamos viviendo.
- Llevar al aula distintos tipos de plantas para identificar su olor: romero, limón, naranja, rosas, etc.
- Representar con mímica mediante distintas posturas de nuestro cuerpo: árboles, flores, animales,...
- Realización de asambleas para estimular el lenguaje oral y valorar las actividades que hemos realizado sobre esta unidad.
- Etc.

METODOLOGÍA: La secuencia en el desarrollo de las actividades que vamos a poner en práctica en esta Unidad va a ser la siguiente:

- **Primera fase: *de motivación y manipulación*:** actividades del propio cuerpo, actividad con los compañeros/as,...
- **Segunda fase: *gráfica*:** actividades de dibujo en la pizarra, de papel y lápiz,...
- **Tercera fase: *Simbólica- gráfica*:** actividades en las que se utilizan los símbolos.
- **Cuarta fase:** Generalización a la vida cotidiana los aprendizajes adquiridos. En todo momento utilizaremos el apoyo del lenguaje oral y el refuerzo positivo. Aumentaremos en complejidad según la evolución del alumno y viceversa.

MATERIALES: Principalmente nuestro entorno natural más próximo.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

- Conoce los cambios climáticos que se producen en el año.
- Conoce los principales seres vivos que nos rodean: de carácter vegetal y animal y el nombre de los mismos.
- Utiliza un lenguaje apropiado en relación al medio ambiente.
- Cuida y respeta a los animales y plantas de nuestro entorno.
- Aprecia los productos saludables que nos ofrece la naturaleza.
- Identifica los distintos aromas que nos ofrece el campo.

Utilizaremos los siguientes instrumentos de evaluación: **Hoja de registro:** donde figurarán los criterios de evaluación de esta unidad didáctica, valorándolos con los siguientes descriptores: sí, no, en proceso; la **Observación**, el **Diario de Clase y la Recopilación del trabajo del alumno**.

Rafael García Rodríguez

THE SILENT WAY

Rafael Márquez García

The Silent Way is the pedagogical approach created by Caleb Gattegno for teaching foreign languages. It is based on the fact that the teacher should be silent as much as possible in the classroom, but the students should be encouraged to produce as much language as possible. The objective is for students to work as autonomous language learners.

The name Silent Way highlights the fact that the teacher speaks very little during the lesson, however the teacher intervenes. The learner is the principal actor; he has to discover learning by himself. Learning is facilitated:

- If the learner discovers and creates.
- By using physical objects.
- By problem solving.

The Silent Way is defined as a teaching method for foreign languages in which the teachers are mostly silent and use rods and charts as their main teaching tools, although silent way teachers do use rods and charts most of the time, there can be silent way teaching without these tools, while at the same time there may be teachers who use these tools but do not really follow the Silent Way.

In the Silent Way classroom, the subordination of teaching to learning can be implemented according to the following steps:

- Student experiments with the language.
- Teacher gives feed back by indicating the presence of a mistake.
- Student produces an additional experiment, trying to correct himself, which provides feed back to the teacher.
- Teacher deduces from the produced sentence whether his trial was appropriate.
- The cycle continues until the student utterance is correct.

Learning a second language is totally different from the learning of the first language. Second language learning must be artificial since the learner knows a language and cannot apply a natural learning in the second language. Successful learning means commitment of the self to language acquisition through the use of silent awareness and then active trial.

The goal of this approach is to make students have a near-native fluency in the target language and correct pronunciation. Students should be able to:

- Answer question about themselves, their education, their family, etc.
- Speak with a good accent.
- Give a description of a picture.
- Answer general questions about the culture and the literature of the native speakers.
- Perform adequately in the following areas: spelling, grammar, reading comprehension, and writing.

The Silent Way takes the sentence as the basic unit of teaching, and the teacher on propositional meaning. Students learn the grammar rules of the language through inductive processes.

Vocabulary is the central dimension of language and its choice is crucial. "Functional vocabulary" is key for comprehending the "spirit" of the language.

By "teaching" is meant the presentation of an item once, typically using non verbal clues to get across meaning. Testing follows immediately and is done as silent a way as possible. Finally, the teacher silently monitors learners' interaction with each other and may even leave the room while learners struggle with the new linguistic tools.

The teacher uses gestures, charts, and manipulatives in order to elicit and shape student responses. The teacher becomes a pantomimist and puppeteer.

Some of the most important materials used in this approach are:

- **The sound/color chart.** The teacher has a sound color chart at his disposal. This is chart measuring 60 cm by 40 cm which is designed to be put up on the wall. This chart has a number of rectangles of different colors printed on a black background. Each color represents a phoneme of the language being studied and there are many colors as there are phonemes.

By using a pointer, the teacher, without saying anything himself, can get the students to produce any utterance in the language if they know the correspondence between the colors and the sounds, even if they do not know the language.

- **The Fidel.** The pronunciation charts called "Fidels" contain symbols in the target language for all of the vowel and consonant sounds of the language. These Fidels are used to visually illustrate pronunciation.

The sound color chart is a condensed version of the Fidel, a series of charts which groups together all the possible spellings for each color, and thus for each phoneme. It allows the student to become aware of the relationships between the spelling and the sound found in the language.

The Fidel is useful as a working instrument not only with those who study a language as a foreign language but also for the study of spelling and grammar by young native speaker up to the age of 12 or more, depending on the language.

- **The word charts.** These are charts of the same dimension as the sound color charts. These charts display the structural vocabulary of the language, about five hundred words. The color code means that languages as different as Japanese and Russian, can be immediately read and pronounced correctly.

- **The rods.** These are pieces of wood measuring between 1 and 10 cm in length and having a section of 1 square centimeter. They are painted such that all the rods of the same length are the same color, the choice of colors reflecting the mathematical properties of rods.

The rods allow the teacher to construct non-ambiguous situations. They are easy to manipulate and can be used symbolically. A green rod standing on the table can also be Mr. Green for example.

- **The pointer.** Another tool the teacher uses is a pointer. Obviously, the teacher can use the pointer to point words, rectangles or anything else, but the pointer has a much more important role to play than that. The pointer allows the teacher to show the students how to introduce the elements of time into their speech. This temporal element can be different for the same string of words. The pointer is used to create the dynamics of the language of the same charts as the students construct it. The dynamics includes the rhythm, intonation, melodies, etc.

- **Silence.** This is the most peculiar tool for language teaching.

→ **Firstly**, the teacher's silence is a constant reminder that the teacher's role is not to transmit knowledge.

→ **Secondly**, the teacher's silence invites all teachers to reflect on the fact that the students can acquire excellent pronunciation of a foreign language without ever having heard it from the teacher.

→ **Thirdly**, this silence can prompt teachers to reflect on the fact that we all know how to learn and what we learn spontaneously is usually well learnt.

Activities in the Silent Way have the function of encouraging and shaping students' oral response without direct oral instruction. The teacher models a word, phrase, or sentence and then elicits learner responses. Then learners create their own utterances by putting together old and new information. Charts, rods and other aids may be used to elicit learner responses. Teacher modeling is minimal, although much of the activity may be teacher directed. Responses to commands, questions, and visual cues thus constitute the basis for classroom activities.

The absence of correction and repeating modeling from the teacher requires the student to develop "inner criteria" and to correct themselves. The absence of explanations requires learners to make generalizations, come to their own conclusion and make their own rules.

→ **Example 1:** The teacher gives a long rod to a student. To indicate possession, the teacher firmly closes the student's fingers on the rod, which however remains visible to the other students. Later the teacher will give one or more rods to the other students. The teacher indicates to the student that he is waiting for him to speak. Only the student holding the rod is allowed to say the sentence.

⇒ Student A: "I have a blue rod".

⇒ Student J and K: "We have an orange rod".

→ **Example 2:** The teacher lays a blue rod and a green one on the table. The teacher makes a gesture indicating the length of the blue rod and indicates that the student should say something. If necessary, he points to the word "long".

on the word chart. The teacher makes another gesture indicating the shortness of the green rod, for example "the green rod is short" a student might say. Now we can make comparisons with the rods.

In a nutshell, the innovation in Cattegno's approach derive primarily from the manner in which classroom activities are organized, the indirect role of the teacher in directing and monitoring learner's performance, the responsibility placed on learners, and the materials use to elicit and practice language.

Rafael Márquez García

LOS DESEOS DE BOLO

Rafaela Torregrosa Pérez

En un lejano bosque, vivía un pequeño conejo llamado Bolo; todos los días iba en busca de hierba allí donde crecía más tierna y fresca. Uno de esos días, mientras comía, vio que algo brillaba entre los matorros; se acercó muy despacio y comprobó que se trataba de un extraño objeto dorado. -¡Ohhh, qué maravilla! ¿Qué será esta cosa?- dijo el conejo mientras miraba y remiraba el objeto desde todos los ángulos sin atreverse a tocarlo. Por fin, se decidió a cogerlo pues no parecía peligroso y pensó: -¡ya sé!, iré a casa del señor Búho, él es muy sabio y sabrá decirme qué es este objeto que he encontrado-.Y así lo hizo...

El señor Búho vivía en el árbol más grande del bosque, porque tenía que hacerle sitio a todos sus libros. Bolo llamó a la puerta, como no contestaba nadie entró; y allí estaba el señor Búho absorto en la lectura de uno de sus grandes libros.

-Buenas tardes señor Búho- dijo Bolo.- ¡Hola pequeño!, ¿qué te trae por aquí?

-Mire señor Búho, he encontrado esto en el bosque y quería....

-¡Carambolas!- dijo el señor Búho sin dejar que el conejo terminara de hablar.

-Chiiico, según la leyenda el que encuentre esta cajita de oro podrá conseguir todo lo que quiera, ahora es tuya muchacho, haz buen uso de ella.

El conejo salió de la casa del señor Búho un poco tembloroso al pensar en el objeto tan poderoso que tenía entre sus patas y quiso hacer una prueba. Cogió un palito y dijo:

-¡Quiero que te conviertas en una gran zanahoria!-. Cerró los ojos y pronunció las palabras mágicas: -"SHILACAPÓ SHILACAPÚ" en zanahoria te convertirás tú-. Cuando abrió los ojos, allí estaba ¡una espléndida y apetitosa zanahoria! -Vaaaaya, sí que es cierto- dijo asombrado Bolo. De esta forma, el conejo pedía todos los días un montón de cosas: Ahora unas uñas de oro, luego una lujosa madriguera, después un pelo suave y brillante, además de unas orejas largas y sonrosadas, un hocico elegante...

Todos los días iba Bolo a mirarse en las aguas transparentes de la laguna y se maravillaba de su espléndido aspecto. -¡Si parezco un príncipe!- Se decía el conejo para sus adentros.

Un día, sus amigos los conejos que se habían enterado de su suerte fueron a verlo.

-Oye Bolo- le dijeron. -¿Podemos pedir un deseo nosotros también? El invierno ha sido muy frío y no tenemos ni una brizna de hierba que echarnos al hocico.

-Lo siento- respondió Bolo muy orgulloso. -La caja de los deseos es sólo para mi uso personal-. Sus amigos se marcharon tristes y hambrientos.

Al día siguiente, la mamá ardilla fue en su busca. -Verás Bolo, mi hijito pequeño ha desaparecido y no logro encontrarlo, ¿podrías ayudarme?, me han dicho que tu caja es mágica-.

-Sí que lo es- dijo Bolo muy altanero,- pero los deseos sólo los pido yo, así que no puedo ayudarla-. La mamá ardilla se marchó muy ofendida.

Pero llegó el día en que el señor Búho se acercó a la madriguera de Bolo y le dijo:

-Chico, necesito tu ayuda para atrapar a un duende que le está haciendo la vida imposible a todos los animales del bosque, sus fechorías son innumerables se llama "Moco Verde" y...

-¿Y a mí que me importa?- dijo el conejo. -Yo tengo mi caja de los deseos y no podrá hacerme nada, ¡que se las apañen como puedan!-.

¡Conejo Bolo!- dijo muy enfadado el señor Búho- te dije que hicieras buen uso de la cajita y veo que no es así. Piensa en tus amigos de toda la vida, eres egoísta y...

-¡Déjese de monsergas o le hago desaparecer en un segundo!- gritó Bolo. El señor Búho se marchó muy indignado y fue a consultar sus libros para hallar una solución al problema del conejo egoísta. Miró un libro, miró otro y otro y otro más hasta que...

-¡Eureka!-dijo entusiasmado el señor Búho -¡aquí está la solución!-

Al atardecer, como cada día, Bolo fue a contemplarse en el agua. Cuanto más se miraba más se gustaba; y tan entusiasmado estaba mirando su reflejo que no oyó a la cabra Dorotea que se acercaba. La cabra tomó carrerilla y... ¡Catapún! lanzó al conejo Bolo y a su cajita al fondo de la laguna.

El señor Búho y todos los animales del bosque estaban escondidos y rieron a carcajadas al ver a Bolo, el conejo presumido, con todo el pelo tieso al salir del agua. -¡Pues yo lo veo así mucho más guapo!-, dijo el erizo Espín.

La rana Verdina, que vivía en la laguna recuperó la cajita y se la entregó al señor Búho que al instante hizo desaparecer a "Moco Verde" y buscó al hijito perdido de la señora ardilla; después voló tan alto como pudo lanzando la caja hasta la luna para que nadie pudiera encontrarla jamás.

Y así fue como el conejo Bolo perdió su caja de los deseos.

Después de todo lo sucedido y muerto de vergüenza Bolo agachó las orejas y habló así: -Amigos, sé que no me he portado bien, he sido vanidoso y egoísta, estaba como embrujado y no era el Bolo de siempre, espero que podáis perdonarme-.

-Sabemos que eres un buen conejo- dijeron sus amigos,-y que estás realmente arrepentido .Estás perdonado Bolo, todos cometemos errores de vez en cuando.

Y así fue como la paz y la armonía reinó de nuevo entre los animales del bosque.

Y colorín colorado este orejudo cuento se ha acabado.

Rafaela Torregrosa Pérez

PROTAGONISTAS DE LA EDUCACIÓN

Raquel Carrasco Núñez

Para llegar a comprender realmente parte fundamental de todo este mundo de la educación, debemos conocer y profundizar sobre sus protagonistas, es decir, sobre los agentes que actúan en ella y permiten que todo este proceso se lleve a cabo. Tres son los principales: la familia, los profesores y, por supuesto, los niños.

En primer lugar, reflexionando sobre la familia, institución primaria y básica, hemos podido observar que ésta ha sufrido importantes cambios en las últimas décadas, modificándose sustancialmente el concepto tradicional de familia y los roles que dentro de ella juega cada uno de sus miembros.

De la familia extensa, en la que convivían varias generaciones, hemos pasado hoy día a la familia nuclear y a otras formas de agrupamiento familiar que dan lugar a diversas configuraciones familiares: familias uniparentales, familias ensambladas, hijos que no conviven con sus padres, adultos de un mismo sexo, etc.

Como explicaciones a estos cambios podemos intuir la incorporación de la mujer al mercado laboral, los divorcios, la variabilidad en las relaciones de pareja, etc... La consecuencia es que hay cada vez menos mujeres que eran quienes estaban más tiempo en casa junto a los niños por lo que hoy tenemos niños y jóvenes que pasan solos muchas horas del día y fuera del hogar.

Los cambios en la configuración familiar, los nuevos roles en la familia, la complejidad de la vida actual, etc... provoca que la familia delegue sus funciones en otras instituciones. Por ello, padres que han perdido su autoridad o no la ejercen, delegan en la escuela cada vez más sus funciones.

Pero no hay que llegar a esta situación ya que el efecto inmediato es la complejidad de las funciones de los docentes que pasan a ocupar roles paternos que no pueden ejercer.

Debe existir una relación de confianza entre familia y escuela que implica una verdadera relación de comunicación donde padres y maestros establezcan una vía abierta de información, de orientación, sobre la educación de los hijos, constructiva y exenta de tensiones.

En este sentido, la familia debe tener una actitud activa y participativa, más allá de las aportaciones puntuales de información sobre los hijos, en la medida que lo requieran los maestros: esto es, trabajar conjuntamente en la orientación de la persona en orden a un proyecto común de educación.

Si no se produce ese acuerdo previo sobre cómo y para qué queremos educar a nuestros hijos, la disfuncionalidad en la relación padres-maestros y en el mismo proceso educativo, estará asegurada. Una escuela no puede limitar su actividad a los campos que sean de su exclusivo interés, sin atender a las necesidades de la familia. Esa peculiar relación de confianza-servicio es característica de la escuela, particularmente en los niveles de Primaria y Secundaria.

En cambio, hoy día, el papel de los docentes no es tanto enseñar como ayudar a los alumnos a "aprender a aprender" de manera autónoma para hacer frente a esta sociedad que cambia continuamente actuando como guía que los orienta y ayuda.

Debido a la diversidad de los alumnos con los que tiene que relacionarse y de las situaciones educativas que pueden surgir y que cada vez son más difíciles de afrontar, el docente debe aprovechar los múltiples recursos de los que dispone y trabajar en colaboración con sus compañeros, superando el tradicional aislamiento propiciado por la misma organización del sistema.

Y para llevar a cabo adecuadamente su labor, debe caracterizarse por:

- Motivar a los alumnos.
- Gestionar las clases teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos.
- Utilizar diversos materiales y métodos.
- Tratar a los alumnos con respeto.
- Dialogar.
- Interesarse por sus alumnos.
- Ayudar a los alumnos a ser independientes y organizar su aprendizaje.
- Dominar la materia y actualizar sus conocimientos.
- Estar en contacto con los padres y animarles a participar en la vida de la escuela.
- Colaborar en la gestión del centro.
- Colaborar con sus compañeros.

Todo ello puede parecer una tarea ardua y difícil pero, en mi opinión, también es muy bonita y gratificante.

Por tanto, la complejidad de nuestra sociedad exige la acción conjunta de la familia y de la escuela. Pero para ello, se requiere la toma de conciencia por parte de docentes y padres de la necesidad y utilidad de su mutua colaboración.

Y también debe haber una relación emocional entre profesor-alumno dentro del aula porque si no la educación pierde su dimensión humana y disminuye su calidad.

Hoy día se responsabiliza exclusivamente al niño de sus éxitos y fracasos sin tomar en cuenta la atmósfera familiar y social. Pero, como hemos visto, la educación es un proceso que se materializa en tres ámbitos diferenciados pero interrelacionados: familia, alumno, profesorado. No se puede concebir la educación sin esa interacción porque cuando cambia o se transforma uno de esos elementos humanos, automáticamente tiene que hacerlo también los otros dos porque sino esa relación se rompe y el proceso educativo fracasa.

Raquel Carrasco Núñez

COMUNICACIÓN: ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE EN LOS CENTROS PENITENCIARIOS. UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA.

Raúl Núñez García

INTRODUCCIÓN.

Vamos a presentar la experiencia y las reflexiones acaecidas durante la realización de unas prácticas que tuvimos que mantener, el servidor, junto a unos compañeros más, en el Centro penitenciario de Huelva, de cara a cumplimentar la propuesta de un curso, que es llevado a la práctica todos los años por la Universidad de Huelva y que, como su propio nombre indica, tiene como principal eje de acción el ayudar, educar y ejercitar hábitos y actitudes duraderas que hagan de la vida de los reclusos una estancia en prisión, y fuera de ella, cuando salgan, más saludable.

Realizaremos, someramente, el análisis contextual que nos tocó vivir, así como reseñaremos algunos propósitos de acción y unas finales ideas conclusivas que nos hagan contemplar la situación narrada desde una perspectiva más humanizadora y optimista.

CONSIDERACIONES GENERALES. ANÁLISIS DEL CONTEXTO.

Nos situamos ante el reto de intentar inculcar unos valores y hábitos ante la población reclusa, caracterizándose nuestros internos por pertenecer a los módulos 3 y 4 del Centro Penitenciario de Huelva, aunque durante nuestro primer día, recibimos la visita de personas de otros módulos.

Diferenciamos entre nuestros hombres a personas de distinta nacionalidad y etnias, tanto árabes como gitanos, persona de color, de Europa del Este, individuos latinoamericanos (colombianos), así como internos nacionales, de gran variedad de provincias españolas, así como gran número también de andaluces, predominando de la parte occidental de la comunidad, esto es, de Sevilla, Cádiz, Málaga y, como no, de Huelva, muchos de los cuales procedentes, por desgracia, de los barrios marginales de la ciudad.

El grupo, en su totalidad, nos proporcionó una primera impresión de normalidad, percibiendo las interacciones entre ellos como bastante satisfactorias, no manifestándose conductas xenófobas o de discriminación entre ninguno de sus miembros. Trabajamos, por tanto, y de forma general, en un clima de compañerismo y aceptación de todas nuestras propuestas, no sin olvidar que, excepcionalmente, podrían darse ciertas conductas desviadas en ellos, aunque éstas se produjeran de manera aislada.

Con respecto al grado de motivación que observamos ante la práctica deportiva, hemos de decir que muchos de los internos ya parecían que tenían interiorizados ciertos hábitos deportivos antes de ingresar en el centro penitenciario, y otros muchos, consideraban la vía deportiva como una buena salida de entretenimiento y disfrute, obteniendo con los ejercicios y actividades físicas que se hacían en las clases un efecto catártico y de relajación.

PROPUESTAS Y PROPÓSITOS DE APLICACIÓN.

Durante de transcurso de las semanas que estuvimos visitando el Centro Penitenciario en Huelva, intentamos poner en práctica parte de los conocimientos adquiridos durante la carrera de Magisterio, siendo, por otra parte cierto, que desde la formación universitaria, no se tratan las actuaciones a considerar con esta población reclusa la cual no podemos ignorar de nuestra perspectiva educativa más global.

De forma más escueta, reseñaremos algunos de los objetivos que quisimos conseguir con este período de enseñanza - aprendizaje:

- Pretendimos, en un primer momento, conocer qué tipo de personas eran los reclusos/as, cómo era el funcionamiento de la prisión, por qué dificultades pasaba la misma, de qué instalaciones y materiales disponían para la práctica de actividad física y deporte, etc.
- Seguidamente, y tras habernos proporcionado la coordinación y control de ciertos módulos para plantearles las sesiones a realizar, lo que queríamos era partir de las necesidades reales del colectivo para hacernos con el grupo y para que colaborasen con nosotros en las propuestas que fuéramos diseñando.
- Asimismo, tuvimos, desde el principio, la ilusión de poder integrar los conocimientos teóricos de nuestra Diplomatura de Educación Física en unas prácticas que para nosotros serían únicas, pues lo normal es que el maestro/a se limite a impartir clases y sesiones con colectivos escolares y no con internos/as de prisión, como nos sucedió durante estas semanas.
- Finalmente, quisimos embarcarnos en conocer, de primera mano, las posibilidades reales de una futura y potencial salida profesional.

A continuación, especificaremos una breve temporalización con los contenidos trabajados en las diversas sesiones, así como algunas reflexiones generales del diseño, desarrollo y final puesta en práctica de las mismas entre los reclusos de los módulos.

27/04/04. 1. Sesión de bienvenida. Deporte rey: fútbol.

28/04/04. 2. Taller multideportivo (voleibol, futvoley y fútbol sala).

04/05/04. 3. Iniciación al balonmano.

05/05/04. 4. Iniciación al rugby.

11/05/04. 5. Las interno – olimpiadas.

12/05/04. 6. La gran fiesta final del agua.

20/05/04. 7. Acto de clausura.

Con respecto a la sesión inicial, hemos que destacar que no salió, en general, sobre lo previsto, ya que nuestra inexperiencia nos hizo interesarnos demasiado pronto con la inestimable opinión de los internos, que rápidamente se organizaron para practicar su deporte favorito, que, como no, no podía ser otro que el fútbol.

Por ello, podemos decir que aprendimos bien la lección, trabajando, a partir de ahora, con técnicas, estrategias y estilos de enseñanza más directivos, a pesar de que esa no fuera la manera que más nos apeteciera practicar.

Vamos conociendo poco a poco al grupo, el cual se constituye en torno a unas 25 personas, todos hombres, a quienes les fuimos proponiendo que conocieran algunas prácticas deportivas que, a pesar de que sabían que existían, no las habían jugado, en su mayoría, hasta entonces.

En este sentido, quisimos acercarles a un somero abanico de opciones lúdico – recreativas, como, por ejemplo, el voleibol, el rugby, el atletismo, el padel, de manera que adquirieran una motivación intrínseca hacia el juego de las aludidas disciplinas deportivas, para que su práctica las interiorizasen en hábitos saludables y duraderos.

Por otra parte, no podemos olvidarnos de un dato que se nos antoja muy relevante, y es que, durante las dos sesiones que hemos de poner en pie a la semana, en uno de los días disponemos de la pista exterior de fútbol, y en el otro, damos la sesión pertinente en la pista polideportiva interior de que disponen; pudiendo decir, a nivel global, que este Centro Penitenciario en Huelva cuenta con bastante material de trabajo para aprovechamiento del monitor deportivo de la prisión y los resultantes reclusos en sus momentos de ejercicio físico. Asimismo, hemos de decir que esta situación, hará también modificar nuestra forma de diseñar las clases.

Ante la sesión de iniciación tanto al balonmano como al rugby, decidimos realizar los diversos ejercicios y actividades con todo el grupo en su totalidad, no repartiendo a éste como en días anteriores. Esta situación, pensamos que nos resultó bastante positiva, ya que nosotros, que éramos tres monitores, íbamos controlando cada una de las propuestas, y fomentando, siempre que podíamos, feedback afectivos; intentando, por todo ello, enganchar a nuestros peculiares alumnos, que resultaron, en muchos momentos de las clases, ser como niños, puesto que los juegos estaban siendo relevantes y motivantes.

Para ir ya terminando con estas valoraciones generales de las sesiones acaecidas, hemos de destacar que, de forma general, pudimos plantear buenos estiramientos iniciales, así como algunos ejercicios de calentamiento corporal, los cuales hacían casi sin nuestra intervención nuestra; aunque, por otra parte, nos costaba más el inculcar una adecuada vuelta a la calma, ya que casi siempre finalizábamos las sesiones con actividades motivantes y grupales, con gran compromiso motor y, terminado el tiempo de juego, éstos se marchaban a los módulos a ducharse y cenar, queriendo, como el obvio, aprovechar al máximo el tiempo de juego y no considerando importante la parte final de la clase, en la que tenían que tranquilizarse y recuperarse tanto física como psicológicamente.

De forma general, ha pesar de haber contado y sufrido con abundantes problemas organizativos, fuimos, poco a poco, elaborando sesiones cada vez más atrayentes, pensando que la experiencia mantenida y los aprendizajes adquiridos justifican, de sobra, el esfuerzo realizado.

HACIA UNA NUEVO CAMINO, UN NUEVO PENSAR.

El curso, en general, fue muy satisfactorio, en el cual nos adentramos e iniciamos en un nuevo ámbito profesional y, por lo tanto, laboral. En él hemos aprendido a intentar ser competentes en la ardua tarea educativa y de reinserción social que los monitores deportivos realizan con los internos de nuestras prisiones.

Por otra parte, pensamos que, como en cualquier situación de nuestra vida, existen aspectos que se pueden mejorar, destacando en nuestras prácticas y en el curso en general las siguientes:

- Creemos que sería necesaria una mayor implicación por parte del funcionariado que allí trabaja, así como también una mejor y más adecuada motivación por parte nuestra en las sesiones de enseñanza - aprendizaje y como monitores en prácticas.
- Asimismo, sería interesante conceder mayor número de horas a este tipo de experiencias, debido a que las semanas transcurren con rapidez y no da tiempo a realizar las programaciones con cierta coherencia interna y progresión en el tiempo.
- Una de las situaciones o hechos que más nos llamó la atención fue la normalidad comportamental de los internos, ya que charlaban con nosotros de los motivos de ingreso, de sus motivaciones vitales; así como también es digno de mencionar que respetaban minuciosamente los materiales del centro, así como las instalaciones en general.

En síntesis, todas estas semanas de aprendizaje nos han servido para crearnos una plataforma de salida para nuevas expectativas profesionales, así como para reflexionar sobre nuestra sociedad actual, en la cual podremos y deberemos prevenir antes que intervenir en materia educativa, aunque para estos casos, que así lo requieran, hemos de estar preparados para la reeducación e integración social y personal de estas personas.

En definitiva, la finalidad máxima de estas páginas es proporcionar la vivencia personal de unas intensas semanas de trabajo con un colectivo con el que, normalmente, no estamos acostumbrados a intervenir, siendo, por lo tanto, un documento que invita a todo profesional de la Educación en general y de la Educación Física en particular a atreverse y aprovechar la cantidad de aportaciones pedagógicas y humanas que subyacen en este tipo de interacciones, que son vitales para cualquier educador en su quehacer diario.

Raúl Núñez García

ESCUELA DE PADRES EN EDUCACIÓN INFANTIL

Rocío Calle Tirador

Hoy en día es indudable la importancia de una buena relación familia-escuela, sobre todo en la etapa de educación infantil, como afirma la Ley Orgánica de Educación de 2006 en el punto 3 del artículo 12 ("Principios Generales") del capítulo I ("Educación Infantil") del Título I ("Las enseñanzas y su educación"), que dice así: *"Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos"*.

Nos encontramos en una etapa educativa en la que es muy importante el contacto, la colaboración, la actuación conjunta y la participación de y con las familias en la vida del centro y en la educación de sus hijos/as, así pues, es una cuestión de mucha importancia de cara a mejorar los ambientes del aula y del centro, para hacer más efectivos los procesos de aprendizaje, para evitar actuaciones y modelos contrarios, para favorecer la adaptación e integración de los niños, para controlar y evaluar los procesos personales de cada alumno/a, para explicitar las intenciones educativas, para la formación de hábitos, integración de normas básicas de respeto, para conseguir la necesaria coherencia y concatenación entre los ambientes escolares y familiares, etc.

El acercamiento de la escuela a la familia de cada niño/a nos proporcionará informaciones que mejorarán nuestro conocimiento sobre la familia, su entorno y características. A la familia le aportará una visión diferente de su hijo/a sobre sus comportamientos en un ambiente diferente, cómo funciona y qué se hace en la escuela... Y al niño le aportará seguridad con nosotros los maestros/as al percibir que su familia nos conoce y tiene seguridad y confianza en nosotros.

Una de las múltiples formas que existen para fomentar esta relación es con la creación de escuelas de padres en los centros. Existen muchas formas de definir a la "Escuela de padres", sin embargo en todas las definiciones nos acercamos a la idea de que se constituye en un espacio de diálogo, discusión e intercambio de experiencias que, a través de un análisis guiado, permiten a los padres y madres apropiarse de herramientas para afrontar los retos de la paternidad. Este enfoque es empleado por Anderson (1999) quien señala que "las escuelas de madres y padres ofrecen a los y las participantes un espacio educativo de reflexión e intercambio de experiencias familiares".

Si bien estos espacios de encuentro tienen como propósito contribuir al mejor ejercicio del rol paterno y materno, cada uno de ellos tiene la posibilidad de ofrecer y aportar elementos valiosos como resultado de su experiencia. Es desde esta mirada que las escuelas buscan estimular la participación activa de padres, madres y cuidadores en las instituciones educativas, en la educación de sus hijos, y en el esfuerzo por contrarrestar los problemas que se presentan en la familia y sociedad, pues nadie nos enseña a ser padres o madres.

Una vez definida la escuela de padres, pasará a realizar una breve exposición, de algunos de los aspectos más destacados de ésta:

- **Objetivos.**

La escuela de padres se plantea fundamentalmente tres objetivos generales que van a marcar la orientación formativa a seguir:

- Aumentar la INTEGRACION DE LOS PADRES Y MADRES EN EL COLEGIO, y en el proceso educativo de sus hijos/as, ofreciéndoles campos concretos de actividad.
- Servir de CAUCE DE REVISIÓN Y APRENDIZAJE para los padres y madres en los temas relacionados con la educación de los hijos.
- Potenciar la COMUNICACIÓN sobre las situaciones que se viven en la familia, creando un ambiente de amistad.

- **Organización.**

La organización de la escuela de padres está bajo la responsabilidad de la institución educativa. El liderazgo del director/a y el trabajo colectivo del equipo de maestros/as permite que los integrantes de la comunidad educativa y principalmente padres y madres de familia, se comprometan progresivamente.

Algunas de las opciones organizativas a tener en cuenta:

- **Agrupamientos:**
 - ⇒ Flexibles y variados.
 - ⇒ Máximo 20 personas.
- **Espacios:**
 - ⇒ Dinámicos y acogedores.

⇒ Facilitadores de la convivencia y el dinamismo.

↳ **Tiempos:**

- ⇒ Distribución adecuada de horarios y tiempos (en función de las necesidades del grupo).
- ⇒ Reuniones semanales o dos cada mes (en función de la disponibilidad).
- ⇒ Tiempo máximo de dos horas.

Otras pautas importantes que deben seguirse en esta organización serían: El reconocimiento y respeto a la estructura organizativa de la institución educativa, la participación activa y organizada de los asistentes, cumplir las normas propuestas, respetar los turnos de palabras, procurar el mantenimiento de un ambiente ameno y distendido, etc.

La escuela de padres puede contar con un comité responsable en el que se integre al director/a, a los docentes promotores, un representante de las organizaciones que participen si hubiere, y un padre o madre de familia por cada grado.

El comité responsable es el motor de la escuela de padres de la institución educativa. Debe tener un rol protagónico que motive la participación. Algunos ejemplos de tareas propias de este rol son: aportar en la elaboración del plan anual de escuela de padres, promover la asistencia activa y comprometida de todos los padres del aula y de profesionales que puedan aportar sus conocimientos en alguna de las sesiones, transmitir las necesidades e intereses de los padres y madres a las autoridades de la institución, entre otros.

El comité responsable debe tener en cuenta los procesos del plan de trabajo:

- ↳ Elaboración del plan de trabajo de escuela de padres.
- ↳ Ejecución del plan por aula.
- ↳ Evaluación del plan.

• **Metodología.**

El método para cada sesión de escuela de padres, se aplica con la flexibilidad que el grupo precisa. A modo de ejemplo, el esquema puede ser el siguiente:

- ↳ Breve exposición del tema acordado dentro de los previstos en el programa.
- ↳ Análisis de los conocimientos y experiencias que el grupo posee sobre el tema a tratar, así como los recursos con los que cuenta. Se partirá, siempre que sea posible, de los "casos" que el grupo plantee.
- ↳ Habilidades y estrategias que se requieren aprender.
- ↳ Plan para su puesta en práctica en grupo o de forma personalizada por cada padre o madre durante la semana, que se trabajará en la sesión siguiente.
- ↳ Puesta en común de las ventajas e inconvenientes encontrados por los miembros del grupo.
- ↳ Repaso de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales trabajados.

La metodología tiene como finalidad ayudar a que los miembros del grupo construyan sus propios conocimientos para poder afrontar la resolución de problemas de la vida cotidiana. Para ello, se utiliza el entrenamiento para el uso de estrategias cognitivo-conductuales que faciliten la aplicación de los tres pasos que seguiremos, para afrontar las diferentes situaciones en el desempeño de los roles de padre y de madre.

A continuación exponemos los tres pasos para afrontar situaciones con algunas estrategias utilizadas en alguno de ellos:

↳ **Comprender la situación real:**

- ⇒ Buscar información.
- ⇒ Analizar la situación.
- ⇒ Encontrar alternativas de solución.

↳ **Minimizar las dificultades:**

- ⇒ Mantener la calma.
- ⇒ Facilitar la escucha activa.
- ⇒ Buscar estilos de solución.
- ⇒ Expresar los sentimientos.
- ⇒ Considerar la autoestima.

- ↳ **Solucionar las situaciones conflictivas:**
 - ↳ Afrontar la situación problema.
 - ↳ Dar y recibir ayuda.
 - ↳ Emplear las habilidades sociales.
 - ↳ Revisar evaluando procesos y resultados.

Todas estas estrategias descritas se llevarán a la práctica con actividades dinámicas, motivadoras y variadas: dinámicas de grupos, exposiciones, charlas, debates, realizar propuestas, resolver situaciones, compartir experiencias, actividades de análisis y reflexión, talleres, actividades basadas en la participación de otras personas que resultan altamente educativas y enriquecedoras, etc.

También comentar que más allá de la necesaria reunión semanal que incluye el curso, los propios grupos pueden organizar de forma extraordinaria encuentros que propician la convivencia en el centro, tales como encuentros lúdicos, meriendas, charlas, etc., creándose redes de apoyo social que se traducen en auténticos lazos de amistad entre los participantes.

- **Temáticas.**

Las temáticas a tratar en las sesiones pueden variar dependiendo de las inquietudes de los padres y madres, de los posibles problemas sociales del entorno, de las características de los niños y niñas en estas edades, etc.

A continuación expondremos una serie de temas que nos parecen muy interesantes a tratar en padres y madres cuyos hijos/as pertenecen a la etapa de Educación Infantil, aunque los temas a tratar serán los sugeridos por cada comunidad educativa, a través de un diagnóstico previo realizado con los padres y madres:

- ↳ ¿Qué es ser padre/madre?
- ↳ Incorporación del niño/a a la escuela.
- ↳ Los padres y la escuela. La importancia de la colaboración de los padres con la Escuela.
- ↳ La socialización a través de la familia.
- ↳ El trabajo educativo de los hijos/as es tarea de padres y madres.
- ↳ El trabajo de padres y madres hay que realizarlo a lo largo de las etapas de los hijos.
- ↳ Herramientas educativas para ejercer de padres y madres.
- ↳ Afrontando los conflictos de forma asertiva.
- ↳ La importancia de cuidar la autoestima.
- ↳ Educación en valores.
- ↳ Cuando se separan los padres.
- ↳ Importancia de una buena organización familiar.
- ↳ Estilos de autoridad en la familia.
- ↳ La personalidad: desarrollo y componentes.
- ↳ Equilibrando familia y trabajo.
- ↳ El tiempo libre en la familia.
- ↳ Cómo cuidar nuestro cuerpo.
- ↳ Saber alimentar bien y mejor a nuestros hijos.
- ↳ La importancia de una higiene permanente.
- ↳ La televisión en nuestra familia.
- ↳ Nuestra actitud frente a la salud de nuestros hijos.
- ↳ Formas de prevención de enfermedades en nuestros hijos.
- ↳ Cómo aprenden los niños.
- ↳ Nos comunicamos, nos queremos.
- ↳ Problemas entre mi hijo y la escuela.
- ↳ La personalidad: desarrollo y componentes.

- **Evaluación.**

- ↳ **Evaluación inicial:** Detecta las necesidades de los participantes, a través, de cuestionarios, hojas de evaluación, charlas, etc.
- ↳ **Evaluación continúa:** Gracias a ella detectamos posibles problemas y los solucionamos con inmediatez. Se realiza a través de la observación directa, al finalizar cada encuentro con los padres participantes, etc.

→ **Evaluación final:** Nos permitirá conocer cómo se ha desarrollado el proyecto, que nos permita mejorar el siguiente curso de escuela de padres.

Una vez expuestos todos los aspectos principales de la escuela de padres, quisiera resaltar la importancia que tiene para la educación de los niños y niñas, la buena coordinación familia-escuela, sobre todo en las edades infantiles, y que cómo a través de la formación de estas escuelas, esta coordinación se hace mucho más efectiva, a parte de aportar ayuda y orientación a las madres y padres con hijos/as en edad escolar. Como cita P. Freire: "Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, nos educamos juntos."

Rocío Calle Tirador

LA DISCRIMINACIÓN AUDITIVA

Rocío del Carmen Cánovas Lobo

Hoy día nos encontramos en los centros educativos con muchos alumnos/as con necesidades educativas auditivas y no sabemos solucionarlos. Para poder sacar adelante el problema, propongo las fases del proceso de aprendizaje y un programa de intervención a seguir ante dicha discriminación auditiva.

Las **fases del proceso de aprendizaje** son:

- La Detección e Identificación Sonora o presencia / ausencia del sonido, que hace referencia a la aparición física o no del elemento sonoro o cualquier otra manifestación auditiva.
- La Discriminación Auditiva supone el reconocer al sonido con independencia de otro sonido, otorgándole una serie de rasgos distintivos que le hacen diferente.
- La Comprensión Auditiva. Evalúa la capacidad para obtener significados a partir del material presentado oralmente. Identificación del sonido con su imagen gráfica correspondiente.
- La Asociación Auditiva. Evalúa la capacidad para relacionar conceptos que se presentan oralmente. Por medio de la cual diferenciaremos un sonido, asociándolo a una imagen, de entre varias imágenes diferentes. Corresponde a una etapa de análisis y correlación con la información procedente de la vía perceptiva (táctil y visual) en este momento el niño correlacionaría la imagen acústica que presenta con la información visual ya adquirida).
- En Memoria Secuencial Auditiva. Evalúa el recuerdo inmediato de material significativo / no significativo a través de la repetición sonora de palabras o series. Con ella trataremos de ordenar secuencialmente una serie de sonidos en el mismo orden en que fueron presentados al paciente.
- Bajo el concepto de Integración Auditiva o también llamada Suplencia Mental, es una habilidad de producir una palabra a partir de palabras pronunciadas parcialmente. Por lo que completaremos frases y expresiones ayudándonos de elementos del contexto. En ella el alumno suplirá la información recibida (escasa o mutilada) ayudándose del contexto y de su léxico interno.

Un **programa de intervención** podría ser:

1. Objetivos:

- ↳ Detectar la presencia o ausencia del sonido.
- ↳ Relacionar conceptos que se presentan oralmente, asociándolo a una imagen, de entre varias imágenes diferentes.
- ↳ Identificar el sonido con una imagen gráfica.

2. Contenidos:

- ↳ **Conceptuales:**
 - ⇒ El sonido.
 - ⇒ La presencia o ausencia del sonido.
- ↳ **Procedimentales:**
 - ⇒ Detección de la presencia o ausencia de un sonido.
 - ⇒ Identificación de un sonido a una imagen.
- ↳ **Actitudinales:**
 - ⇒ Respeto por los demás compañeros/as de clase.
 - ⇒ Interés por participar en situaciones de su entorno.

3. Metodología:

Teniendo en cuenta el nivel madurativo y de desarrollo de nuestro niño/a al que vamos a dirigir este programa de intervención, la metodología a aplicar será activa y participativa, basándonos en el proceso constructivista del aprendizaje, postulado por Piaget. Los aprendizajes se fundamentarán a través del enfoque globalizador. Partiremos de

los conocimientos previos que el niño/a tenga, para conseguir así un aprendizaje significativo al relacionar de modo sustancial lo que el niño/a sabe con los conocimientos nuevos que le vamos a presentar.

Se tendrá el juego como principal medio para trabajar las actividades que se lleven a cabo en el aula. La afectividad será muy importante tenerla en cuenta a la hora de llevar a cabo nuestro trabajo en el aula. Tendremos en cuenta la socialización, permitiendo con ello una interacción que facilite y promueva las relaciones entre los niños/as el respeto por los demás, la toma de decisiones compartidas y el fomento al diálogo entre ellos/as.

La colaboración de la familia es fundamental para conseguir los objetivos propuestos, ya que la educación del niño/a es una tarea compartida entre la escuela y la familia. Por último, tendremos siempre presente la diversidad existente en el aula.

4. Actividades:

- Escucharemos en clase algún CD con sonido de animales. Lo iremos poniendo de uno en uno, de forma que el niño/a lo escuche lo mejor posible y sea capaz de asociarlo a unas imágenes que se correspondan con el sonido. Si el niño/a no es capaz de reconocerlo a la primera vez, se repetirá dicho proceso tantas veces como sea necesario.
- Realizaremos diversos sonidos en clase, algunos con materiales que estén presentes en el aula y otros con instrumentos que no podrán ser vistos. De esta forma podremos comprobar si el niño/a escucha los sonidos relacionándolo con la visión, es decir, si ve el instrumento que ha sido golpeado, o si no lo ve.

5. Temporalización:

Estas actividades se realizarán diariamente o en días alternos, pero con una duración de unos 20-30 minutos.

6. Evaluación:

La evaluación es fundamental en la práctica educativa, ya que tiene como finalidad proporcionar información de cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, realizaremos una evaluación inicial que nos proporciona datos acerca del punto de partida de cada niño/a.

La evaluación formativa o continua concede gran importancia a la evaluación a lo largo del proceso, confiriendo una visión de las dificultades y progresos de cada niño/a.

Y por último, la evaluación sumativa o final que establece los resultados al término del proceso total del aprendizaje. Aquí valoraremos los progresos del niño/a con las experiencias y objetivos planteados.

Rocío del Carmen Cánovas Lobo

COMO ENSEÑAR A SER NIÑA

Rocío Espinar Gómez

La visión del mundo en el que vivimos está limitada por nosotros mismos, por nuestros actos y por nuestras creencias. No actuamos bajo nuestro propio punto de vista, sino como los demás opinan que debemos actuar.

Por ello, desde que nacemos, recibimos influencias que condicionan nuestra visión personal del mundo. Gracias al lenguaje podemos dividir nuestro universo en categorías y podemos transmitir la forma de actuar o pensar de una sociedad. Existen muchas formas de diferenciar a las personas, pero en nuestro caso el concepto que utilizamos es: sexo.

Cuando un niño o una niña van a la escuela, sabe perfectamente cual es su identidad sexual, pero es labor de la escuela dejar claro el significado de ser niña o de ser niño, aunque no lo haga de manera abierta. La escuela transmite pensamientos y actitudes sexistas que marginan a la mujer y la consideran como un elemento social de segunda categoría. La discriminación de la mujer está apoyada por concepciones científicas influidas por la ideología de la ciencia actual. Por tanto, debemos rechazar cualquier fundamento científico que discrimine a la mujer.

El androcentrismo considera al hombre como el centro del universo, como rey y gobernador del mundo, y como no, supone un cúmulo de discriminaciones e injusticias hacia la mujer. Este pensamiento, por desgracia, sigue vigente en los comportamientos de muchos seres humanos, ya sean hombres o mujeres. Como consecuencia de esto, no queremos ni debemos cambiar el planeta, basta con introducir el punto de vista de la mujer en la sociedad, y una buena forma de hacerlo es a través de la educación.

La discriminación de la mujer empieza desde el momento en el que nace e incluso antes. Las formas de comportamiento elegidas por nuestra sociedad y que debemos transmitir a los jóvenes a través de la educación son modificables.

La familia, el trabajo y la sociedad son sexistas, al igual que la escuela, y lo son porque son mixtos. La imagen de los hombres y mujeres a través de los contenidos de la enseñanza contribuye a formar el modelo al que deben identificarse para ser más hombres o más mujeres.

En el área del Lenguaje se hace gran énfasis en el uso del masculino genérico. Refleja la duda de cuando los maestros/as se dirijan a la clase en masculino y las niñas no sabían si acatar las ordenes o si se les hacia referencia o no a ellas. No sabían cómo actuar, incluirse o excluirse, duda ante la igualdad de ambos sexos a la que los maestros/as ponían solución dirigiéndose a las niñas por sus propios nombres. Pero las niñas descubren que para dirigirse al colectivo siempre hacen uso del masculino y nunca del femenino, y si lo hacen, siempre ponen en primer lugar a los niños. En cuanto a los libros de texto y de lectura, me gustaría comentar que los niños y niñas interpretan el significado de las cosas según las ilustraciones, es decir, los dibujos, los cuales presentan imágenes cuyos personajes en su mayoría son masculinos y realizan actividades típicas de hombres: comiendo, estudiando, corriendo, realizando trabajos como el de médicos, astronautas.... Y si aparecen las mujeres se les atribuyen actitudes típicas del sexo femenino: tareas del hogar, cuidado de los/as bebés....

Por todo esto, los libros de lenguaje no enseñan sólo a leer ni el dominio del idioma, sino que desarrollan símbolos sociales hacia una ideología sexista.

En las Ciencias Sociales sobresalen mitos y tópicos machistas como la fuerza, la violencia, la virilidad, el destruir o matar. El mensaje que se transmite es que la única ley que manda es la del más fuerte. En todos los hechos históricos están presentes los hombres, la historiografía machista no se conforma con ignorar a la mujer, además la infravalora. Dicen que la mujer no tiene historia, y por tanto la historia que se enseña en las aulas es exclusivamente masculina. Pero hay algunas hipótesis que podrían demostrar lo contrario: si en la época primitiva se atribuían los descubrimientos a los hombres (fuego, cerámica) cuando ellos salían de caza, ¿quién cuidaba a sus hijos desarrollando así el sistema para comunicarse? Son cuestiones que están en el aire y que los hombres se atribuyen porque se creen con derecho a ello.

Afortunadamente el mundo está cambiando. La imagen de la mujer como solitaria ama de casa se sustituye por la de una mujer independiente que organiza el trabajo y decide qué es lo que hay que hacer. El número de chicas que cursan estudios en los Institutos son cada vez mayores e igualan a los hombres. Cada vez son más las profesoras y profesores que erradican el sexismo en sus clases y tratan por igual a niñas y a niños respetando su libertad, su manera de ser y de pensar. No actuar de esta forma implica apoyar el modelo sexista. La escuela puede ayudar en esta labor analizando los papeles que la sociedad atribuye a las alumnas y alumnos y explicando que tienen de bueno o de malo cada uno. Si la escuela continua usando libros sexistas nunca se podrá erradicar el sexismo en la misma, por tanto conviene incorporar la elaboración de libros no androcéntricos y potenciar la Coeducación.

Conseguir una educación no sexista es un problema que excede el marco de la escuela, ya que también concierne a la familia y a la sociedad. El primer paso para ello es concienciar al personal docente. Desde la escuela no se puede cambiar la sociedad, pero sí se pueden abrir caminos y mostrar que los seres humanos podemos elegir.

Rocío Espinar Gómez

LA LATERALIDAD: FACTORES QUE LA CONDICIONAN, TIPOS, EVOLUCIÓN Y OBJETIVOS

Rocío Muñoz Vallejo

1. INTRODUCCIÓN.

El cuerpo humano está caracterizado por la presencia de partes anatómicas pares y globalmente simétricas. Sin embargo esta característica humana de poseer órganos simétricos, no se manifiesta en el uso funcional que hacemos de ellos, es decir, usamos preferentemente un segmento corporal más que el otro. El proceso de lateralización tiene una base neurológica y es una etapa más de la maduración del sistema nervioso, por el que la dominancia de un lado del cuerpo sobre el otro va a depender del **predominio de uno u otro hemisferio**. En este sentido se considera una persona diestra aquella cuya predominancia se ve manifestada en el hemisferio izquierdo y una persona zurda cuando ocurre lo contrario. En cambio, cuando hablamos de diestros y zurdos, no podemos hacerlo con excesiva rigidez ya que podemos considerar que una persona puede utilizar indistintamente la derecha y la izquierda, y no solo eso, sino que también hay que tener en cuenta todo el costado corporal (mano, pie, ojo y oído) para afirmar si una persona es diestra o zurda. Es por todo esto, que el problema de la lateralidad no sea un problema exclusivo de la mano, o del pie, sino un problema relacionado con la organización global corporal y por lo tanto, con el Control Corporal y la toma de Conciencia Corporal.

Otro factor que hay que señalar cuando nos referimos a la lateralidad es su relación con **el espacio**. El niño desde un primer momento, va a ir definiendo su lateralidad, va a ir adoptando una preferencia funcional por unos segmentos sobre otros, y esto le va a ir permitiendo diferenciar dónde va a estar la derecha y la izquierda con relación a su cuerpo, más tarde con relación a su compañero y finalmente esto va a ocasionar que se forme la base de la orientación y estructuración espacial.

A continuación vamos a citar algunas de las definiciones que hacen de lateralidad ciertos autores destacados como Tasset, Lerbert, Iriarte...

- Fernández **Iriarte (1984)** define lateralidad como: "el predominio funcional de un lado del cuerpo sobre el otro, determinado por la supremacía que un hemisferio cerebral ejerce sobre el otro".
- **Lerbert (1977)**: "diestro es un individuo que se sirve de la mano derecha en la mayoría de las circunstancias que implican una elección de la mano", o, "se denomina zurdo al individuo cuya mano izquierda es más hábil o al menos lo sería si no hubiera ninguna influencia externa que contrarrestase esa tendencia natural".
- Por último **Rigal (1979)**: "Un conjunto de predominancias particulares de una u otra de las diferentes partes simétricas del cuerpo a nivel de las manos, pies, ojos y oídos".

2. FACTORES QUE CONDICIONAN LA LATERALIDAD.

Rigal (1987) hace una clasificación de las principales causas que determinan la lateralidad:

1. **Factores Neurofisiológicos.** Basándonos en la existencia de dos hemisferios cerebrales y la predominancia de uno sobre el otro, esto es lo que va a determinar la lateralidad del individuo. Esta dominancia según los investigadores se debe a una mejor irrigación de sangre en el hemisferio (derecho o izquierdo). Numerosos neurólogos afirman que no es absoluta la relación entre predominio hemisférico y lateralidad.
2. **Factores Genéticos.** Esta teoría intenta explicar la transmisión hereditaria del predominio lateral, abogando que la lateralidad de los padres, condicionará la de los hijos.
3. **Factores Sociales.** Son muchos los factores que pueden condicionar la lateralidad del niño, entre ellos se encuentran:
 - **Significación religiosa.** Hasta hace muy poco el simbolismo religioso ha influido enormemente en la lateralidad. Para la Iglesia el uso de la izquierda tenía connotaciones malas. La utilización de la izquierda se conceptualizaba generalmente como pacto con las fuerzas malévolas y misteriosas. La derecha por el contrario, era divina y pura.
 - **El lenguaje.** En el **lenguaje hablado** siempre se ha relacionado el término diestro con algo bueno, mientras que siniestro, que es el término opuesto, con algo malo. En el **lenguaje escrito**, la escritura se realiza de izquierda a derecha por lo que el zurdo iría tapando lo que va escribiendo y el diestro no.
 - **Causas ambientales:**
 - ⇒ **Del ámbito familiar:** Desde la posición de reposo de la madre embarazada hasta la manera de coger al bebé para amamantarlo, mecerlo, transportarlo puede condicionar la futura lateralidad del niño.

→ *Del mobiliario y utensilios de uso cotidiano:* Todos somos conscientes que la sociedad está hecha para el diestro, los zurdos tropiezan con especiales dificultades de adaptación. Mobiliario escolar y utensilios de cocina son algunos ejemplos.

3. TIPOS DE LATERALIDAD.

Según Ortega & Blázquez (1982), dependiendo de la predominancia lateral que presenten los individuos a nivel ocular, pédico, auditivo y manual, existen diferentes tipos de lateralidad, que nos pueden llevar a la siguiente clasificación:

1. **Dextralidad:** Predominio de ojo, mano, pie y oído derecho.
2. **Zurdería:** Predominio de ojo, mano, pie y oído izquierdo.
3. **Ambidextrismo:** No existe una manifiesta dominancia natural. Suele darse en los inicios de la adquisición del proceso de lateralización.
4. **Lateralidad Cruzada o Mixta:** Donde la mano, pies, vista u oído dominante, no corresponde al mismo costado corporal.
5. **Lateralidad Invertida:** Donde la lateralidad innata del niño, se ha contrariado por los aprendizajes.

4. EVOLUCIÓN DE LA LATERALIDAD.

Según Le Boulch (1983) la evolución de la lateralidad se puede dividir en dos periodos:

- **Período de 0-3 años:** En las primeas semanas de vida, a través del Reflejo Tónico Cervical, ya es posible observar una futura dominancia. Hasta el año sigue con una serie de manipulaciones y movimientos unilaterales y bilaterales, que nos lleva a pensar que hay muchas fluctuaciones y no dominancia clara. La preferencia lateral aparece al año y medio, cuando el niño empieza a coger diversos objetos. Entre los dos y tres años, puede haber un periodo de inestabilidad. A nivel de piernas, esta inestabilidad se acentúa más debido al uso de ambas (al andar).
- **Período de 3-6 años:** A partir de los cuatro años, se acepta la definición de la lateralidad. Entre los cinco y los seis, el niño adquiere los conceptos de derecha e izquierda en su propio cuerpo, basándose en su dominancia lateral. Más tarde puede aparecer otro periodo de inestabilidad aunque es a partir de los ocho años cuando se consolida.

5. OBJETIVOS DE LA LATERALIDAD.

- a) Desarrollar el afianzamiento del reconocimiento de los miembros derecho e izquierdo en sí mismo y en el otro. **Castro, 1982.**
- b) Buscar las posibilidades y reconocimiento del propio cuerpo, y averiguar a través del ejercicio, el predominio lateral del niño. **Viciana, 1997.**
- c) Lograr una correcta percepción del espacio para una buena orientación y estructuración en él. **Conde & Viciana, 1996.**
- d) Favorecer un mejor conocimiento y control del cuerpo. **Conde, 1997.**
- e) Afianzar el dominio de los distintos miembros corporales, con objeto de evitar futuros trastornos de aprendizaje, asegurando un desarrollo equilibrado. **Conde, 1997.**
- f) Mejorar la Coordinación Óculo-Segmentaria y la Coordinación Dinámica General. **Conde, 1997.**
- g) Mejorar la percepción visual del niño. **Conde, 1997.**

Rocío Muñoz Vallejo

CÓMO TRABAJAR CON PROYECTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Rosario Morilla Olmedo

El trabajo por proyectos en Educación Infantil constituye una propuesta metodológica que favorece la adquisición en el alumnado de estrategias para “aprender a aprender” que le van a servir para poner en práctica en su vida cotidiana, nos estamos refiriendo a capacidades de búsqueda de información, selección, organización, comunicación y puesta en común, entre otras.

A continuación presentamos un diseño de trabajo por proyectos en Educación Infantil cuyo tema central es el nacimiento de los bebés.

El nacimiento de un bebé desencadena una serie de preguntas en los niños y niñas que nos va a servir para iniciar un proceso de investigación en el que ayudaremos a que comprendan la sexualidad como el establecimiento de vínculos afectivos entre las personas.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS.

- Conocer e identificar las diferencias anatómicas entre el hombre y la mujer.
- Facilitar el proceso de adquisición de la identidad sexual.
- Valorar su cuerpo tal como es resaltando los aspectos positivos de cada persona y potenciando la autoestima.
- Conocer los cuidados que necesitan los bebés.
- Identificar los cambios producidos en los mamás.
- Implicarse en tareas cotidianas de cuidado de las personas.
- Colaborar en las tareas cotidianas en el hogar.
- Mostrar sensibilidad y alegría ante el nacimiento de una nueva vida.

CONTENIDOS.

Al trabajar desde una perspectiva globalizadora tendremos en cuenta contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales.

- Conceptos:
 - ↳ **La fecundación.**
 - ↳ **El embarazo y sus cuidados.**
 - ↳ **El nacimiento.**
 - ↳ **Los alimentos.**
 - ↳ **Los cuidados del bebé.**
- Procedimientos:
 - ↳ **Observación e interpretación de lo que pasa a nuestro alrededor “saber mirar el mundo”.**
 - ↳ **Identificación de las diferencias anatómicas entre el hombre y la mujer.**
 - ↳ **Adquisición de habilidades sociales.**
 - ↳ Secuenciación de las fases del crecimiento (escalera de crecimiento).
 - ↳ **Clasificación de los alimentos: alimentos de bebés, nuestra alimentación.**
 - ↳ Colaboración en las tareas cotidianas en el hogar.
- Actitudes:
 - ↳ Eliminar conductas que llevan consigo algún tipo de discriminación o dominación de un sexo sobre el otro.
 - ↳ **Valoración de su cuerpo tal como es resaltando los aspectos positivos de cada persona y potenciando la autoestima.**
 - ↳ **Sensibilidad y alegría ante el nacimiento de una nueva vida.**
 - ↳ Interés por la exploración y la investigación.
 - ↳ Gusto y placer por las actividades de cuidado de las personas.
 - ↳ Actitudes de respeto hacia los demás.
- **Temas transversales:** El tema transversal que aparece más estrechamente ligado a este proyecto es la **Educación Sexual**. Se pretende contribuir a facilitar el proceso de adquisición de la identidad sexual, soy niño, soy niña. Y contribuir al

establecimiento de su rol de género no discriminatorio. A que autorregulen sus conductas adoptando normas de actuación social basadas en el respeto a las demás personas y no en la concepción de la sexualidad como algo que hay que ocultar.

METODOLOGÍA.

Se partirá de un enfoque constructivista ya que el pensamiento humano se construye a través del aprendizaje que se realiza en interacción con el medio, siendo el mismo sujeto quien, con la manipulación activa de su entorno en interacción con los demás, desarrolla su inteligencia.

Totalmente conectado con esta idea está el principio de significatividad. Es necesario que para que ocurran una verdadera integración y modificación de esquemas (asimilación y acomodación en términos de Piaget) los niños y niñas puedan establecer relaciones significativas entre los conocimientos nuevos y los que ya poseen. Se pretende que el alumnado investigue, se divierta, potencie su autonomía, fomente su socialización, estimule el espíritu crítico y creativo y aprenda a aprender.

ALGUNAS ACTIVIDADES.

CUENTO MOTIVADOR.

Con esta actividad se pretende motivar e iniciar la conversación. En la zona de la asamblea nos disponemos para escuchar el cuento.

“Érase una vez un niño llamado Andrés al que le había crecido la familia: había nacido una hermanita. Cuando sus papás le dijeron que iba a tener un hermanito empezó a comprobar cómo a su mamá le iba creciendo poco a poco la barriga hasta que se puso tan gorda que un día su papá la llevó al hospital donde nació su hermana, se parecía mucho a él pero tenía más pelo, a los tres días Ana, que así era como se llamaba la hermana de Andrés, llegó a casa, Andrés estaba un poco raro creía que sus padres la podían querer más que a él, pero pronto se dio cuenta que no fue así, ayudaba a sus padres a prepararle el baño, le cantaba canciones. Andrés estaba muy contento ya tenía una hermana en casa con la que poder jugar. Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

Conversamos sobre el cuento y comienza la lluvia de aportaciones. Es importante conocer las formas de pensamiento, teorías, fantasías y mitos más frecuentes, posibilitando su verbalización y contraste con el fin de descubrir lo que hay de correcto e incorrecto en ellas. De esta forma, los niños y las niñas harán una nueva asimilación y acomodación entre la información contrastada y sus concepciones previas. Durante algún tiempo sus teorías pueden pesar más que la información recibida, hasta dónde llegar con la información lo marcarán los propios niños y niñas pues sólo tomarán la que les interese y sean capaces de asimilar en el momento.

Planteamos las preguntas:

-¿De dónde vienen los niños?

-Dios hace a los niños y los mete en la barriga de la mamá.

-¿Tú crees? Y entonces ¿Para qué sirven los papás?

Damos paso a la conversación y a la aportación de las ideas. Es un momento ideal para que aporten sus conocimientos, es muy interesante que se contradigan en sus aportaciones, las aprovecharemos para iniciar la investigación.

-Yo lo sé, los papás están para cuidar a los hijos cuando están “puestos”.

-No, el papá es el que tiene la semilla y la pone dentro de la madre.

-¿Y como la pone?

-Abriéndole la barriga a la madre.

-No por el ombligo.

-¿Pero es una semilla de flor?

Todas las respuestas las vamos recogiendo por escrito en la pizarra. Las aportaciones se anotan en folios junto al nombre del pequeño que la hace y una vez terminado las colocamos a la vista de todos, en cartulinas en el tablón de la asamblea. Con esto conseguimos, entre otros aspectos, favorecer la autoestima: ven sus aportaciones junto con sus nombres y se sienten importantes, favorecer la motivación: se interesan por aprender más.

¿QUÉ HACEMOS CON ESTE LÍO?

Son muchas las preguntas que nos hemos hecho, vamos a preguntar cada uno en nuestras familias a ver qué nos aportan ellos. Al día siguiente empiezan a llegar las respuestas. Cada uno aporta lo que ha averiguado de cómo llega uno al mundo.

-Me han dicho mis padres.

-Mi mamá me lo ha escrito.

Se aportan láminas, fotos, ecografías, videos, objetos de bebés y experiencias que sus padres les han contado de el día de su nacimiento (lloraba mucho al cortarles el cordón, parecía un viejo,...).

Vemos necesario habilitar un espacio para colocar toda la documentación que vamos trayendo a clase, entre todos lo pensamos y decidimos.

Seguidamente pasamos a organizar la información en un MAPA CONCEPTUAL donde se recoja en una cartulina LO QUE SABEMOS DEL TEMA y en otra LO QUE QUEREMOS SABER.

Sabemos muchas cosas de los bebés ¿verdad?

Sabemos que están y crecen dentro de la barriga de la madre, que cuando nacen no hablan, no andan, que todos hemos sido bebés, que maman de la madre o toman biberones y papillas,...

Proponemos ¿qué nos gustaría saber más acerca de los bebés? La profesora intervendrá para enseñarles a preguntar (puede ocurrir que sea difícil sacadles qué quieren saber), es útil que se contradigan.

¿Cómo empieza la vida del bebé?

¿Cómo crece el bebé en la barriga? ¿Cómo come dentro de la barriga?

-No lo sabemos-.

-¿Será de esta manera o de esta otra?

-Pues vamos a investigarlo.

Las respuestas que surgen se van anotando en la pizarra en diferentes columnas en función de la dimensión que engloben. La profesora intervendrá para que surjan intereses por conocer determinados aspectos que consideramos van a ser interesantes para el proceso de aprendizaje. Así podremos englobar el trabajo en las siguientes dimensiones: el comienzo de la vida, el embarazo, el parto, el crecimiento del bebé, cuidados que necesitan. Elaboramos un ÍNDICE del trabajo. A continuación se realizan propuestas: vamos a buscar los cuentos y poesías que tenemos de bebés, buscaremos imágenes en revistas, pediremos a nuestras familias que nos ayuden, aprenderemos y cantaremos nanas, la canción de cinco lobitos, dibujaremos a los bebés,... Las propuestas las escribimos en una cartulina para que no se nos olviden e iremos añadiendo las que vayan surgiendo durante el proceso.

MAPA CONCEPTUAL: QUÉ HEMOS APRENDIDO.

Nos repartimos el trabajo. Cada mesa trabajará en relación al aspecto del índice que le toca trabajar.

RECOPIAMOS TODO EN EL LIBRO ¿QUÉ TRAE LA CIGÜEÑA?

Se trata de elaborar un documento gráfico en el que reflejar todos los aprendizajes, las actividades y experiencias que hemos realizado a lo largo del proyecto. Se trata de un documento de recopilación donde incluiremos actividades realizadas por los niños, habrá aportaciones de todos. Al final firmamos todos y para la portada sorteamos entre las producciones plásticas realizadas. Se encuaderna y se coloca en la biblioteca de aula.

EVALUACIÓN.

La evaluación tiene como finalidad ofrecer una información lo más cercana posible a la realidad, de cómo se está desarrollando el proceso educativo para poder intervenir acertadamente en él.

Será global por cuanto debe referirse al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos de la unidad.

Será continua considerándose un elemento inseparable del proceso educativo mediante el cuál recogeremos información permanente sobre las adquisiciones de nuestro alumnado.

Tendrá un carácter formativo, regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo, permitiéndonos mejorarlo.

Habrán tres momentos fundamentales en los que centrar nuestra atención para llegar a realizar la evaluación: inicial (al comenzar nuestra unidad para detectar las ideas previas de los niños/as), procesual (a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje) y final (para conocer las capacidades que hemos podido llegar a desarrollar en el alumnado a través de esta unidad).

Además, será una evaluación dirigida a los alumnos/as, los profesores/as y a la propia programación.

Para llevar a cabo la evaluación se utilizará la observación directa y sistemática como técnica principal para la etapa de Infantil y la conversación con los propios niños/as. El diario de clase y el registro anecdótico serán los instrumentos a través de los cuales se recogerá la información precisa y se complementará con la realización de fotografías y grabación en vídeo de distintos momentos del proceso.

En definitiva, la evaluación será una fase fundamental que servirá para mejorar lo mejorable, desechar lo que no ha servido y reflexionar sobre ello.

Rosario Morilla Olmedo

LOS NUEVOS LIBROS DE TEXTO: EL CURRÍCULUM REAL DE LA REFORMA

Santiago Benítez Buitrago

Es un hecho constatado que los profesores cada día se hacen más dependientes del libro de texto y hacen un uso indiscriminado de él. Pero no podemos negar que es un instrumento que va más allá de su utilidad como guía metodológica o como organizadora de contenidos y aportadora de actividades y ejercicios. *"Cada maestrillo tiene su librillo"*, es un refrán que no se dice en vano. Independientemente de su significado principal en el que se da por sentado que cada maestro realiza su actividad docente de manera particular y según su propio estilo, podemos atender a su significado literal, según el cual cada maestro elige el libro de texto que más se adecua a dicho estilo propio. Y dada la amplia variedad de editoriales, y los niveles educativos y áreas que tratan, se puede decir que "hay dónde elegir". No obstante, son muchos los temas a cuestionar con respecto a los actuales libros de texto.

Educación integral.

Tratando el tema de la *educación integral*, podemos decir que el hecho de trabajar *"conocimientos, procedimientos y actitudes"* es un mero trámite burocrático, pues lo que en realidad puede evaluarse mediante el todopoderoso examen son los conocimientos adquiridos. Sólo en los primeros cursos puede atenderse a los procedimientos, pues estos aún están por adquirirse, pero van relegándose progresivamente, aumentándose consecuentemente la importancia de los conocimientos conceptuales. Por otra parte, pocas veces la actitud es un elemento a evaluar positivamente. Más bien al contrario y sólo en casos llamativos de mal comportamiento en el aula. Otras actitudes como la "curiosidad", la "imaginación" o la "crítica" no son tan fácilmente evaluables, por lo que, aun apareciendo en la Constitución como "dimensiones básicas para el pleno desarrollo de la personalidad humana", no aparecen en el currículum de los libros de texto.

Enseñanza globalizadora.

Atendiendo a la *enseñanza globalizadora*, observamos que en la práctica no existe en sus diferentes aspectos, esto es, no se relacionan los contenidos entre asignaturas ni incluso entre los propios de la asignatura, separando temas que bien podrían relacionarse entre sí para una mayor comprensión, y aún más, realizando actividades sin conexión alguna entre ellas. Hay editoriales que presentan una serie de libros para cada diferente asignatura "tematizados", como, por ejemplo, según los piratas, los detectives, etc., y todas las actividades giraban en torno a este tema. El error está, no obstante, en la falta de relación entre unas actividades y otras. Está muy bien y queda muy bonito que todo esté "globalizado" de manera que el niño vea piratas en todas las asignaturas y lo relacione de algún modo, pero si una actividad no tiene conexión con ninguna otra en cuanto a objetivos, contenidos, etc. la "globalización" es sólo aparente e inútil. No es esa la globalización que buscamos.

Conexión escuela-entorno.

La *conexión de la escuela con el entorno* es un mero recurso metodológico que motiva al alumno y lo introduce en el nuevo tema a tratar, pero no como algo todo lo recurrente que se desearía. Como indica el nombre de la asignatura, debería ser objetivo primordial de ésta que los alumnos conozcan (más o menos básicamente, dependiendo del ciclo) el medio en el que viven, su entorno más cercano. De hecho, así lo establece el currículum oficial. Sin embargo, en los libros de texto se observa esta carencia. Entre otras cosas porque un libro de texto debe ser accesible a toda la población y esto crea el problema de "focalizar el entorno". Con esto me refiero a la elección de un *entorno medio*, una realidad lo más parecida a la que la inmensa mayoría de los alumnos de toda la población, para que con ello se identifique en la medida de lo posible. Pero muy a menudo se cae en el error de idealizar este entorno. No pocas veces encontramos en los libros un modelo de casa, propia de una urbanización con piscina y parque privados, que en poco o nada se parece al pisito del centro de la ciudad en el que probablemente viva el alumno medio. Tampoco permite la identificación del alumno con el modelo de familia media, ya que por regla general (y desconozco si hay alguna excepción) se muestra la "familia tipo": padre, madre, la "parejita" de hijo e hija... y quizá los abuelos. Pero no hay que olvidar que las separaciones y los divorcios son cada vez más común en la realidad de nuestro país, así como los matrimonios homosexuales. Los libros de texto deberían dar la opción de mostrar diferentes tipos de familia, con todas sus posibles variantes o, al menos, las más comunes. Así, el niño que viva con sus abuelos o tíos pueda identificarse, o la niña que viva con uno de sus padres divorciados, o incluso aquél que viva con sus "madres".

Currículum: selección y organización.

Otro aspecto a analizar de los libros de textos es el origen de la *selección y organización del currículum*. No hay que investigar mucho para darse cuenta de que no es otro que las disciplinas científicas clásicas. Bien es cierto que las asignaturas se ven ampliadas con contenidos transversales, pero fundamentalmente el currículum está basado en estas disciplinas clásicas, como son las Matemáticas, las Lenguas (oficiales, cooficiales y extranjeras), la Música, etc. Esto no es en sí mismo un problema, sino la organización que se hace de estos contenidos en el currículum. Se ha optado por enseñarlos tal como un alumno universitario los aprendería en la carrera en cuestión, a un nivel más básico, por supuesto, pero sin cuestionarse demasiado la conveniencia de plantearse los de ese modo a alumnos de Primaria.

Orientación pedagógica.

La *orientación ideológica* de los libros de texto resulta ser un tema del que se podría hablar extensamente, y del que ya comentamos algunos aspectos en el tema anterior, sobre el currículum oficial. En este caso, podemos llegar a la conclusión que la ideología que transmiten en general los libros de texto, aparte de ser totalmente occidental, capitalista y cientifista, y añadir temas transversales de tipo ecologista, cívico o sanitario, está todo filtrado por un modelo acrítico, neutral y escandalosamente idealizado. El ocultismo informativo al que hace referencia el texto es un caso claro de idealización. Se pretende que los niños vivan en "los Mundos de Yupi", sin atender en ningún momento a los problemas sociales que les envuelven. No es tampoco cuestión de negarles una infancia feliz, atormentándoles desde tan temprana edad con los problemas de la vida adulta; ni siquiera se pretende que entiendan el porqué de las diferentes situaciones problemáticas, ya que la mayoría de nosotros no sabría responder a esa cuestión; pero al menos se debería aceptar la realidad tal como es, plantearla y adaptarla al nivel de madurez de los alumnos para que sean capaces de entrar en un debate del nivel más elemental. Evidentemente, no se intenta forzar a los niños a encontrar una solución a las tasas de paro en España, pero quizá con ello se evite caer en el error de contentarse con mostrar a trabajadores plenamente satisfechos con su situación económica y laboral, realizando sus actividades diarias con una sonrisa de oreja a oreja, ni de aceptar la situación sin plantearse nada más. Hay que enseñar a los alumnos que todo es criticable y modificable llegado el caso, no a ser ciudadanos dóciles que acepten como impuestas una situación determinada sin opción a la mejora de ésta.

Currículum: ¿abierto y flexible?

Pasando a otro tema, cabe plantearse si el *currículum* del libro de texto es *abierto y flexible*, tal como proclama la ley en repetidas ocasiones. Observando los libros de texto, podemos decir un rotundo no, a menos que el profesor se niegue a seguir las detalladas instrucciones que le ofrece la "guía del profesor" que aparece en numerosas ediciones. Es llamativo el ejemplo de los libros de texto de inglés "Top Class", en los que la guía del profesor indica paso por paso lo que el profesor debe decir y hacer en cada momento. Por ejemplo: "*Nada más empezar la clase diga: Hello, everybody! (...) Open your books at page 25.*" (El ejemplo ha sido tomado del testimonio de un alumno de prácticas de Lengua Extranjera, al serle de lo más curioso este aspecto de las guías del profesor de los libros de texto.) Tampoco las actividades a realizar permiten un protagonismo mínimamente moderado de los alumnos, con verbos como "lee", "escribe", "ordena", "copia", etc., por lo que la flexibilidad a la hora de alterar el currículum según los intereses de los alumnos es nula.

Modelo didáctico.

El *modelo didáctico* en que se basan los libros de texto debería ser el actualmente vigente en la ley, pero esto no ocurre así. En realidad, los libros de texto siguen manteniendo el modelo pedagógico *por objetivos*, con actividades que intentan ir asegurando la asimilación de contenidos y su memorización, así como la automatización de procesos, sin mucha relación entre unas y otras, como ya hemos comentado. Por otra parte, la *atención a la diversidad* que procuran los libros de texto se limita en algunos casos simplemente a dejar unas páginas en blanco para que el docente anote las *adaptaciones curriculares* que considere oportunas, y en el resto de libros, ni siquiera eso.

Ambiente de aprendizaje.

Finalmente, en cuanto al *ambiente de aprendizaje* que propician los libros de texto, todo dependerá del uso que se haga de éste en el aula. Cuanto más se use como medio exclusivo para la realización de tareas, tanto más pobre será el aprendizaje, pues éstas se limitan a un aprendizaje individual, absoluto y dependiente de la respuesta correcta que proporcione el libro.

Cabe plantearse una última pregunta: ¿Cómo han podido ser aprobados los libros de texto por la Administración, encontrándose en ellos tantos errores de planteamiento y procedimiento, tantas discrepancias con el texto de la ley? Mi única respuesta posible sólo puede ser ésta: no los han leído y, mucho menos, los han llevado a la práctica. Pero para ello está la experiencia docente, que debería crear un *feedback* con la Administración, alertándola de los desfases producidos por los libros de texto utilizados. De otro modo, solo nos queda usarlos como debería ser: como simples manuales, materiales de consulta, no como la Guía Absoluta de la Asignatura.

Santiago Benítez Buitrago

LA EVOLUCIÓN DE LA ESCUELA Y EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Sergio Figueroba Melero

Los que estamos vinculados de alguna forma a la educación, y somos todos, seguramente hemos reflexionado en algún momento de nuestras vidas sobre cómo hemos llegado a institucionalizar algo que sería imposible que no hubiese en ella hoy día, la escuela.

Si recordamos a Ciscar y Uría, sabremos que el origen y desarrollo de la misma ha acontecido paralelo al desarrollo y evolución de las distintas sociedades y los distintos momentos históricos. Además, ésta ha estado siempre interrelacionada con factores que son también importantísimos en nuestra sociedad, factores económicos, políticos, religiosos y culturales. Debido a esto, su evolución no ha sido uniforme y ha dificultado por ello el establecimiento de criterios para enmarcar su evolución.

De acuerdo con las autoras anteriormente nombradas y siguiendo como criterio su fundación y cometido pueden establecerse distintos planos desde los que abordarla e incluso que una institución puede pertenecer a dos o más de estos planos. Uno de ellos es la escuela como institución familiar. Es interesante saber que en este plano la escuela es tratada como una institución para instruir, no para educar. Apareció como complemento de la acción familiar y delegada sólo para los hijos de las familias de clase social alta. Este tipo aparece por primera vez en Atenas para cultivar el alma. En Roma se seguirá con la misma línea helénica las escuelas del ludi magister, del gramaticus y del rethor. Según Lundgren, la diferencia entre las dos consistía en inculcar en el niño cierto gusto y competencia mientras que en la romana se centraba más en el dominio de instrumentos específicos que el individuo necesitaba para tener un puesto en la sociedad. Siguiendo al mismo autor el objetivo consistía en confirmar la posición social del niño y dotarle con las destrezas y el conocimiento necesarios para ejercer su papel en la política e integrarlo como parte de la subcultura de su grupo.

Otro plano en el que se puede establecer la escuela es como institución religiosa. Apareció desde muy antigua en el hinduismo, en las casas de construcción de los templos egipcios, las escuelas hebraicas o las escuelas unidas a la evolución del cristianismo desde sus orígenes hasta la actualidad. En todas ellas es difícil separar la cultura general de cada época y la cultura religiosa que transmiten.

La escuela como institución militar parece haber empezado ya en el siglo IV antes de Cristo en Persia y en la escuela espartana.

Como institución estatal surge paralelamente a la formación del Estado que salvaguarda el bien común. Es a partir de la Revolución Francesa cuando la enseñanza se convierte en un derecho que el hombre tiene a la educación. La instrucción universal, obligatoria y gratuita, o la libertad de enseñanza se han ido desarrollando dependiendo del momento histórico de cada país. No será hasta finales del siglo XVIII y principios del XIX cuando empieza a hacerse realidad el sistema educativo propio de cada país. En España no se nacionalizará la enseñanza hasta 1812.

La escuela como institución social nace por la preocupación de la sociedad para dar respuesta a sus necesidades, como las gremiales o municipales y con la presencia por primera vez de maestros seculares o laicos. El siglo XX desarrolla el principio de democratización de la enseñanza a partir de los principios de universalidad, obligatoriedad y gratuidad.

Si consideramos la escuela en relación con los movimientos culturales, ésta recoge los aportes de la política, la filosofía y la pedagogía. Ejemplos de ello encontramos como la aparición de instituciones para la educación de la mujer, el Naturalismo de Rousseau, las ideas de la Ilustración, etc.

La creación de las escuelas para la formación del individuo en una categorización profesional aparece también bastante temprana. Ejemplos de ello encontramos en la escuela sofista, la Academia de Platón o el Liceo de Aristóteles para la formación de filósofos – políticos en el mundo clásico o en la edad media para la preparación de caballeros o para formar a los gremios.

Según Escolano ya en las civilizaciones clásicas organizadas en torno a la polis griega y a la urbs romana nacieron las primeras formas de organización educativa donde la ciudad estaba concebida como una sociedad educativa total. La escuela formaba, pero también la comunidad entera, los jóvenes y los ancianos, el agora y la palestra, las normas y las leyes, el juego, el trabajo y el estudio formaban parte de un complejo de estímulos educativos. En el informe de la UNESCO, *Aprender a ser* (1973), en el que se habla de un diseño de ciudad educativa no se hace otra cosa que retomar la idea de la paideia clásica, en la que la educación no es una actividad aislada sino un proceso complejo entramado con el tejido social y la influencia totalizadora y permanente.

La crisis del mundo antiguo y los procesos del feudalismo de la alta edad media crean un paréntesis. Las relaciones comerciales se intensificaron y a partir del siglo XII va a provocar un resurgimiento de nuevas nacionalidades y el inicio de la primera revolución escolar plenamente moderna. Aparecerán las primeras Universidades, el papel de la Iglesia será importantísimo, sobre todo a partir de la Reforma y la Contrarreforma en la institucionalización de la educación. Es entonces cuando empiezan a configurarse lo que hoy conocemos como sistemas nacionales de educación. La intervención del Estado en la educación se verá justificada por diversas motivaciones, una de ellas será la necesidad de hacer efectivo el derecho a la educación de todos, a la utilización de la escuela como medio de inculcación ideológica, junto a la influencia de los movimientos nacionalistas, la revolución industrial, etc.

Los estados contemporáneos han ido desarrollando unas estructuras fuertemente centralizadas y otras descentralizadas, en las que la relación Estado – municipio ha implicado diversas competencias y obligaciones. La escuela, creada originariamente urbana, es absorbida más tarde por el Estado como un instrumento útil para la normalización social, según los nuevos presupuestos políticos, es hoy servicio a la comunidad, es decir como institución vinculada a su territorio y a las personas que lo habitan.

Haciendo mención a los momentos más importantes en el sistema educativo en España uno de los antecedentes más cercanos lo encontramos en la Ley General de Educación de 1970 y un año antes, la publicación el denominado Libro Blanco: *Educación en España. Bases para una política educativa*. Es el resultado de un informe realizado por un Comité Internacional de expertos nombrados por la UNESCO con el fin de aconsejar al gobierno español sobre la reforma educativa. Esta ley de 1970 fue una etapa de modernización en nuestro sistema educativo desde la Ley Moyano de 1857. Las innovaciones con respecto a la ley anterior son entre otras: una educación personalizada, una programación curricular en torno a áreas de expresión y experiencia, innovación didáctica, conocimiento práctico y efectivo del medio, evaluación continua, coordinación del profesorado, estilo propio de cada centro escolar, etc.

La Constitución Española de 1978 recoge los conceptos de pluralismo, libertad, igualdad, participación que dan vida y justifican la idea de una sociedad democrática. El artículo 27 se refiere expresamente a la educación. Los derechos fundamentales que quedaron recogidos se desarrollan mediante leyes orgánicas y leyes ordinarias. Las dos emanan del Parlamento pero las primeras requieren para su aprobación, modificación o derogación la mayoría absoluta del Congreso, mientras que las ordinarias las aprueba el pleno de Parlamento por mayoría simple y no afecta a las materias propias de las leyes orgánicas. Otras normas de menor rango son los Reales Decretos. Estos desarrollan las leyes orgánicas y ordinarias. También tenemos las Órdenes ministeriales que emanan de los Ministerios y las Resoluciones de las Direcciones Generales.

Otro momento importante supuso la *Ley de Ordenación del Estatuto de Centros Escolares de 1980 (LOECE)*, primer intento de puesta en práctica de la Constitución de 1978.

En 1983 se establece la *Ley de Reforma Universitaria*. Esta regula la autonomía universitaria y establece el marco para la posterior configuración de los Estatutos de cada universidad.

En 1985, la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)*, desarrolla el artículo 27 de la Constitución. Se centrará sobre todo en la participación escolar, las competencias del estado y las Comunidades Autónomas en materia de educación, libertad de enseñanza, etc.

Cinco años más tarde, en 1990, aparecerá la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Esta nueva legislación nace de la necesidad de homologar nuestro sistema a la Comunidad Europea, las exigencias derivadas de la inadecuación formación-empleo, etc. El Libro Blanco para la Reforma del Sistema educativo (MEC, 1989), sienta las bases de la Ley General de Educación. Esta Ley Orgánica se asienta en los principios y valores de la Constitución y en la LODE.

En 1995 se publicará la *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*. Se tratará con esta ley de asegurar que la participación ya definida en los consejos escolares como elemento sustancial en la actividad escolar, se realice en condiciones óptimas. Así se reforzarán las funciones encomendadas al consejo escolar, entre las que destacan la elección del director, el ejercicio de una mayor autonomía de organización y gestión de centros.

Durante las últimas décadas se han experimentado cambios importantes en la sociedad española. La educación se ha convertido en factor esencial del crecimiento económico y bienestar social, la extensión y universalización de la educación básica ha supuesto un avance efectivo en la igualdad de oportunidades, España se ha integrado en la Unión Europea... En todos estos cambios y a través de un análisis exhaustivo de la realidad actual en nuestro país se apreciaron diversas deficiencias: existían elevadas tasas de abandono escolar, el nivel medio de los conocimientos de los alumnos era bajo, se necesitaba universalizar la educación y atención a la primera infancia y ampliar la atención educativa a la población adulta y por último, existían importantes deficiencias en el rendimiento en relación con países de nuestro entorno económico y cultural. Para paliar todas estas carencias aparecerá la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE) en 2002. El objetivo esencial, como su nombre indica, será el logro de una educación de calidad para todos. Hasta el curso 2005/06 la legislación que rige y orienta el Sistema Educativo español estará formada por una sucesión de leyes orgánicas que desarrollan los principios y derechos establecidos. Entre ellas destacan la LOCFP y la LOCE. Al lado de ellas sigue vigente parte del articulado de la LODE, de la LOGSE y de la LOPEGE.

La LOCE estuvo en vigor hasta que la Ley Orgánica de Educación (LOE) fue publicada. Sin embargo, su calendario de implantación fue modificado parcialmente. Los aspectos que tenían una implantación progresiva se aplazarían.

Como podemos apreciar, el entramado legislativo del Sistema Educativo en España es bastante amplio y a la vez bastante complejo. Los cambios políticos en la designación de nuevos gobiernos hacen que periódicamente se renueve y altere nuestro sistema educativo. Los profesionales de la educación que son los que realmente están mejor preparados para el análisis y adecuación de todos estos cambios y para la mejora de la situación en el ámbito educativo defienden la postura de realizar una aceptación en educación para que el trabajo llegue a ser continuado.

Sergio Figueroba Melero

LEO VISITA LOS CENTROS EDUCATIVOS

Silvia Fernández Montes

La concepción de la educación como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva ha sido una constante, aunque no siempre esa aspiración se haya convertido en realidad. Este es el caso de "Leo" nuestro personaje educativo, que llega a las escuelas de Educación Infantil y a los colegios de Educación Primaria como una suave brisa de aire fresco que invade los espacios de unos centros deseosos de encontrar una respuesta común a todos los interrogantes que desde el año 1970, están presentes en el sistema educativo. Leo es joven e inexperto no entiende de leyes ni de conceptos, no conoce a los docentes ni al resto de la comunidad educativa, viene sin carta de presentación, sin invitación a la fiesta; llega cargado de ilusiones y tiene entre sus múltiples misiones la de hacer cumplir tres grandes principios:

- El **primero** consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.
- El **segundo** consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido.
- El **tercero** consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europeo está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI.

Difícil tarea la de Leo, tratar de unificar planteamientos después de un largo período de "decretismo", sí, decretismo, los docentes de los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria saben con sutil certeza lo que esto significa; es una práctica consistente en lanzar múltiples decretos, órdenes y otros registros para ir ajustando nuevas ideas a un tiempo determinado. Esto les recuerda a muchas personas, una cualidad de los niños y niñas de entre dos y seis o siete años de edad (Etapa Preoperacional o Preoperatoria de Piaget), la yuxtaposición, no en su versión de explicaciones incoherentes e ilógicas, sino en su vertiente fragmentaria, pues da la sensación si observamos a lo largo del tiempo, como se perfila un sistema educativo lleno de sobresaltos y altibajos que hacen temblar, los cimientos de los centros educativos.

Esta es una de las numerosas razones por las que nuestro amigo se encuentra las puertas cerradas cada vez que visita un centro educativo, ¡Qué lástima!, tenía tantas ganas de explicar sus novedades, una de ellas, consistía en impregnar los quehaceres curriculares de valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común. Otro aspecto destacable hacía referencia a la posibilidad de establecer currículos mixtos de enseñanza del sistema educativo español y de otros sistemas educativos, y permitir, que los jóvenes que abandonaron sus estudios de manera temprana puedan retomarlos y completarlos y que las personas adultas puedan continuar su aprendizaje a lo largo de la vida, gracias a un sistema educativo más flexible que establece conexiones, entre los distintos tipos de enseñanza. Si el aprendizaje se ha concebido tradicionalmente como una tarea que corresponde sobre todo a la etapa de la niñez y la adolescencia, en la actualidad ese planteamiento resulta insuficiente. La sociedad debe concienciarse de que la capacidad de aprender se mantiene a lo largo de los años, aunque cambien el modo en que se aprende y la motivación para seguir formándose.

En realidad las apetitosas propuestas de mejora de nuestro curioso amigo no llegaron a transmitirse, quedaron como papel mojado, como esas ansiadas respuestas que esperan cientos de personas sin empleo al entregar una solicitud en una gran empresa y sólo se llevan a casa, tras una fría entrevista, esta célebre oración: "ya le llamaremos". Nunca hay que perder la esperanza, no es un dicho, es una realidad; Leo no lo hizo y cierto día, a mediados de Otoño en medio de una de esas tormentas imprevistas a las que acontecen últimamente los fenómenos climatológicos de la actualidad, una persona se interesó por conocerle. Era nada menos que la directora de un centro educativo que al verle mojado, cabizbajo y desilusionado por haber perdido uno de esos trenes que sólo pasan una vez por la vida, le hizo pasar. Ella venía de mantener una charla informal con algunos de los directores y directoras de su localidad y a pesar de haber intercambiado con sus compañeros/as múltiples propuestas e intentado dar solución a los problemas que subyacen en los centros educativos, atendió amablemente al desconocido, eso sí que es un ejemplo de atención educativa, podría haberse ido a casa a descansar en vez de dedicarle todavía más tiempo al servicio educativo.

Leo permanece sentado, sin haberse presentado pone en práctica su segunda estrategia, la primera había consistido en presentarse de manera rigurosa y antes de que empezase a explicar sus ideas, siempre le invitaban a salir, ahora, ha decidido ser más cauteloso y escoge otro tipo de táctica, esta vez, quiere preguntarle a esta persona en cuestión, las dudas y temores de los docentes, qué problemática acontece en el centro, cual es la actitud de sus miembros ante las adversidades, de qué medios y recursos disponen, de qué forma se implican las familias en el centro, qué expectativas tienen éstas de la educación, cómo se involucran los alumnos/as en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por un momento, se dejan a un lado (en el buen sentido de la palabra) las partes burocráticas del centro para buscar el núcleo y la esencia del problema. La directora, hacía mucho tiempo que no era tratada de una manera tan

receptiva, acostumbrada a dar orientaciones, tomar decisiones, ejecutar planes de trabajo, se ilusiona ante la posibilidad de desahogarse ante su nuevo terapeuta y sin perder ni un segundo más, da rienda suelta a sus dudas y dilemas, no obstante, deja muy claro antes de empezar a contestar sus preguntas, que ella es una persona más en el centro y que su problemática es la problemática de todos los miembros de la comunidad educativa, que juntos, hacen el camino a lo largo del curso escolar, incluyendo a los propios alumnos/as. Dicho esto, expone sus argumentos:

- La disrupción en las aulas constituye la preocupación más directa y la fuente de malestar más importante de los docentes. Su proyección fuera del aula es mínima, con lo que no se trata de un problema con tanta capacidad de atraer la atención pública como otros. Cuando hablamos de disrupción, nos estamos refiriendo a las situaciones de aula en las que tres o cuatro alumnos/as impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase.
- El "bullying", esos procesos de intimidación y violencia en general entre iguales, esto es, entre alumnos/as de aula o de centro escolar.
- El "Absentismo Escolar", este comportamiento antisocial, además de constituir una situación irregular en la etapa obligatoria, ocasiona con frecuencia problemas de convivencia y dan lugar a situaciones difíciles en las relaciones que intentamos mantener los docentes con los familiares de los alumnos/as afectados.
- La llegada de los inmigrantes y la consiguiente escolarización de sus hijos e hijas entre los tres y los 16 años, ha supuesto un cambio no sólo cuantitativo, sino claramente cualitativo, en la composición cultural de nuestras escuelas y demás institutos españoles. Este hecho, ha supuesto y supone un reto para los equipos docentes, pues hemos visto en muchos casos alterado profundamente nuestro entorno de trabajo. La falta de entendimiento de nuestro idioma, el rechazo a determinadas costumbres, el escaso acercamiento de los progenitores de los chicos y chicas inmigrantes al medio escolar, evidencian un repertorio de inseguridades que repercuten de manera muy significativa en los procesos de enseñanzas y aprendizajes. Muchos de los compañeros/as docentes opinan que les gustaría dedicarles en diversas ocasiones un poco de más atención pues estos chicos/as necesitan una ayudita extra en las actividades relacionadas con la expresión y comprensión lingüística entre otras, ni que decir tiene en la etapa de Educación Infantil, justamente en su "periodo de adaptación", cuando el niño/a entra por primera vez a un centro educativo, con personas adultas que no conoce y con una lengua distinta a la de sus iguales. "El problema...", ratificó la directora del centro, no es el inmigrante en sí, "Bienvenidos sean todos ellos...", exclamó, es la falta de medios y apoyo de los que carecemos. Una de las misiones de la educación es favorecer en los ciudadanos la capacidad de analizar y criticar la propia cultura, así como las otras, permitiendo el cambio y su evolución a lo largo del tiempo. De esta forma, la convivencia, en sus elementos de respeto a la forma de vida de los otros, a la cultura de los otros, nos plantea un reto difícil a la escuela, y este no es otro que el de promover la tolerancia en el medio heterogéneo de nuestro momento y nuestro país. Para cumplir nuestras intenciones, debemos contar con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Las familias se convierten en nuestros cómplices, por ello, debemos pedir su más estrecha colaboración en los temas que nos preocupan, esta es la única manera de asegurar que los esfuerzos que ambas instituciones hacemos, constituyan estímulos conjuntos y promovamos entre todos una sociedad cada día más tolerante, diversa y concienciada con los problemas que en ella misma se desarrollan.

Tras una larga lista de planteamientos internos enunciados por la directora del centro, Leo decide intervenir de nuevo:

"Yo sé que los padres y madres, tienen el derecho a participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos, a ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de éstos, a escoger centro docente tanto público como distinto de los creados por los poderes públicos, a estar informados sobre el progreso del aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos/as. También sé que les corresponde como primeros responsables de la educación de sus hijos/as, estimularles para que lleven a cabo las actividades de estudio que se les encomienden, respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro, la autoridad y las indicaciones u orientaciones educativas del profesorado y fomentar el respeto por todos los componentes de la comunidad educativa."

- "¿Y tú cómo sabes tanto de los derechos y obligaciones de los padres o tutores?, todavía no sé si eres un inspector, un maestro/a o un padre muy interesado en el sistema educativo..." Expresó Luisa, la directora del centro.

- "Yo soy Leo, Ley Orgánica 2/2006 de Educación. Nací el pasado tres de Mayo y aunque no vengo a resolver todos los problemas educativos, pues ya creo que eso lo hacéis bastante bien por sí solos, pretendo establecer una serie de principios que pienso, van a ayudar bastante, a mitigar los problemas citados anteriormente y a dar coherencia a los quehaceres curriculares".

Luisa descolgó rápidamente el teléfono y llamó a todos sus compañeros del centro, al cabo de una hora se había convocado una reunión muy especial. Leo, tras saludar a todos los presentes comenzó a sentar las bases de su misión:

El hecho de fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el

deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. Además supone ofrecer posibilidades a las personas jóvenes y adultas de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades.

Gracias al trabajo y a la dedicación de los profesionales existe una mejora de los niveles educativos que logra situar a España en una posición acorde con su posición en Europa. Por esta razón, las leyes deben conectar con las realidades educativas, convertirse en elementos indisolubles de éstas, ser cercanas a la cotidianeidad y transmitir más allá de sus títulos, capítulos y secciones, auténticos valores que propicien un sentimiento de orgullo entre todas las personas que vivencian diariamente sus compromisos en las aulas.

Silvia Fernández Montes

ORÍGENES O RAÍCES DE LA VIOLENCIA EN EL AULA

M^a Teresa Pavón Morales

La conflictividad en el aula es hoy en día uno de los problemas más preocupantes en nuestra sociedad, caracterizada sobre todo por la crudeza y la violencia que se desprenden en la mayoría de los conflictos que acontecen en nuestras aulas.

Cada vez es más frecuente la aparición de conflictos en las aulas, y cada vez son mayores las situaciones de violencia, manifestadas de muy diversas maneras, bien sea mediante agresiones a profesores o entre los propios alumnos, denuncias reiteradas de padres a profesores –en muchos casos injustificadas–, brotes de indisciplina en algunos centros de secundaria... o cualquier otra manifestación que altera la convivencia en los centros. Todas estas situaciones no solo vienen siendo más frecuentes en los últimos tiempos, sino que en la actualidad se presentan con mayor magnitud.

Esta situación que se está creando en los centros escolares reclama medidas urgentes para erradicar este problema e intentar prevenir la aparición de nuevos conflictos en nuestras aulas.

Si indagamos en los orígenes o raíces de la violencia humana en general, quizás entenderíamos mejor la conducta violenta en las aulas y podríamos encontrar soluciones eficaces para resolver este problema.

A la hora de explicar las tendencias violentas de las personas casi siempre surge la competencia entre *“la influencia de los genes”* y *“el impacto de los avatares de la vida o las normas culturales”*.

Los espectaculares avances de la ingeniería genética y el reciente desciframiento del genoma humano han llevado a algunos científicos a determinar que la violencia cruel es una cualidad humana inevitable, una fuerza intrínseca biológicamente programada en nuestros genes.

Por otro lado, existen también numerables estudios científicos que demuestran que la violencia se aprende. Según estos estudios, los seres humanos heredamos rasgos genéticos que influyen en nuestra forma de ser, pero los comportamientos más complejos como por ejemplo las tendencias violentas, están condicionados por nuestra personalidad y los valores culturales que moldean y regulan nuestras actitudes y decisiones. Por ello, es un gran error ignorar el papel que desempeñan en el desarrollo de la predisposición a la crueldad ciertas influencias nocivas de los adultos importantes de la infancia y del ambiente familiar y social en el que nacemos, crecemos y vivimos.

La realidad es que los seres humanos nacemos con la propensión natural hacia la bondad, la racionalidad, la tolerancia, la compasión y la generosidad. La razón es que estas cualidades forman parte del instinto de conservación porque nos ayudan a sobrevivir y a propagar la especie. Pero también es cierto que todos venimos al mundo con el potencial para el disparate, el odio y la crueldad. Un axioma básico sobre el desarrollo de la personalidad es que el amor engendra más amor y la violencia engendra más violencia.

La formación normal del carácter requiere la satisfacción razonable de ciertas necesidades esenciales -alimento, seguridad, protección de las inclemencias del medio ambiente, calor humano, afecto y estímulo- y la presencia estable de adultos que sirvan de modelos y proporcionen apoyo, ánimo, comprensión sentido de disciplina, dirección y que enseñen al menor a discriminar entre el bien y el mal.

Si las necesidades biológicas y emocionales se satisfacen, el pequeño comienza a desarrollar, desde los primeros instantes, el sentido de seguridad, la confianza en sí mismo y en los demás. Un entorno hogareño, escolar y social saludable estimula la autoestima, el sentimiento de pertenencia a un grupo, el placer del juego e equipo, el sentido de la hermandad y de justicia, y la capacidad de empatía o la aptitud para ponerse con afecto en las circunstancias ajenas.

Por el contrario, los niños que se crían bajo condiciones perjudiciales de abandono, inseguridad, privación, falta de afecto y abuso físico o psicológico, tienden a adoptar un talante desconfiado, dubitativo y temeroso. Los pequeños se sienten inferiores, indefensos y desmoralizados. Ante estas circunstancias, muchos niños tienen dificultad para discernir entre el bien y el mal, no desarrollan la capacidad de autocrítica o de remordimiento, no sienten compasión ante el sufrimiento ajeno ni llegan a apreciar totalmente el valor de la vida. Además, este entorno nocivo altera la capacidad de controlar los impulsos y trastorna las relaciones con los demás, mina la habilidad para verbalizar sentimientos y la aptitud para entender el punto de vista de los otros. Estos niños, consecuentemente, van a ser más propensos a mostrar comportamientos violentos. No saben como tienen que actuar ante determinadas situaciones, porque solo han visto resolver los problemas mediante agresiones y violencia. Es un hecho confirmado en numerosas investigaciones que *la experiencia que mejor adiestra a los seres humanos a recurrir a la violencia es haber sido objeto o testigo de degradaciones y abusos brutales repetidamente durante la niñez.*

Como podemos observar, el ambiente en el que se cría un niño va a condicionar en gran medida su personalidad adulta, por lo tanto la violencia en el hogar condiciona de manera espeluznante la futura personalidad del niño, convirtiéndose en una de las primeras semillas de la violencia.

Los enfrentamientos y los conflictos entre el hombre y la mujer o entre los adultos y los pequeños en el hogar influyen poderosamente en el desarrollo de la personalidad del niño, en su futura forma de pensar, sentir y actuar.

Los mayores conflictos dentro de un hogar suelen estar relacionados con problemas en la relación de pareja, sobre todo por celos o por la ruptura de la relación.

Los estragos que ocasionan los ataques de celo pueden ser crudeza sorprendente. De hecho, estas agresiones constituyen el motivo más frecuente de homicidios conyugales en el mundo.

Estos deseos primarios niegan la identidad y la autonomía de la pareja, corrompen la confianza y conducen forzosamente al rencor que puede desembocar en agresiones e incluso en la muerte de uno de los miembros de la pareja.

La ruptura de la pareja también puede ser otro condicionante de la violencia en el hogar. Las separaciones y los divorcios constituyen, en algunas ocasiones, escenarios donde se representa con dureza y amargura la violencia familiar.

En ocasiones los niños se convierten en víctimas de esta rupturas, no solo por las situaciones que les toca observar y vivir (insultos, amenazas, voces, agresiones...), sino porque algunas parejas, además de atentar contra la integridad física, emocional, económica y la reputación del ex-cónyuge, planean con todo cuidado la destrucción de sus vínculos con los hijos. Convierten a sus hijos en armas contra su padre o su madre, con el fin de llevar a cabo la venganza más salvaje. Algunos, obsesionados por destruir a sus ex-parejas, llegan incluso a raptarlos y desaparecer.

A esta crueldad en el hogar hay que añadir la que tiene como víctimas directas a los más pequeños. El maltrato a los niños es una de esas formas de violencia que la sociedad llama "increíble".

La explotación de los niños no tiene fronteras de estados mentales ni de clases sociales. Lo que sucede es que los casos registrados en hogares pobres o a manos de enfermos mentales suelen salir a la luz pública más frecuentemente y los malos tratos a niños de familias de clase media o alta, tienden a pasar más desapercibidos, acontecen a puerta cerrada.

Entre las agresiones brutales a los niños se encuentra todo un abanico de torturas, desde daños sutilmente disimulados hasta la crueldad más flagrante y grotesca. Con este odio en la intimidad, adultos impulsados por una fuerza maligna golpean, muerden, azotan, ahogan, queman, desgarran o, simplemente matan de hambre a criaturas indefensas.

Algunos padres mezclan actitudes punitivas con expectativas poco realista de la capacidad de los pequeños. Exigen obediencia, control y disciplina, mientras que al mismo tiempo, ignoran las necesidades, los sentimientos y los deseos de los pequeños. Violan el derecho de los niños a ser niños.

Los malos tratos de niños están estadísticamente relacionados con factores de riesgo como los conflictos violentos en la pareja, el desempleo crónico, el abuso de drogas o de alcohol, los embarazos indeseados, y las enfermedades físicas o emocionales crónicas de los pequeños. Sin embargo, no cabe admitir una relación causa-efecto entre todos estos condicionantes y la violencia. También se da el caso de que una mayoría de padres afligidos por problemas sociales y económicos provee a sus hijos pequeños con seguridad, afecto y consideración, incluso en tiempo de crisis.

La particularidad más común entre los progenitores violentos es el haber sido ellos mismos víctimas de abuso o de abandono durante su infancia. Lo que puede llegar a constituir una cadena. Es un hecho confirmado en numerosas investigaciones que las raíces del crimen violento prosperan en las familias vapuleadas por la explotación, las humillaciones la indiferencia y el abandono. Los niños y las niñas que son con regularidad testigos o víctimas de actos crueles muestran mayor propensión hacia los comportamientos violentos que aquellos que no lo han sido.

Otro aspecto de violencia contra los niños es el abuso sexual en la intimidad secreta del hogar. La explotación sexual de los menores ocurre, por desgracia, en todas las culturas. La víctima de estos abusos no se puede defender ni protegerse. No desarrolla autoestima, crece en el sometimiento, el miedo, el odio y el rencor, se desconecta del mundo, se distancia de sí misma, y finalmente pierde su identidad. Su existencia se convertirá en una pesadilla en la que todos los aspectos de su vida cotidiana estarán condicionados por estos abusos.

Los niños que han sido sometidos a abusos físicos, psicológicos... suelen ser personas con muy baja autoestima y con enormes problemas para relacionarse con sus iguales. Estos niños suelen evadirse de la realidad, evitar las relaciones personales y las situaciones problemáticas suelen afrontarlas con violencia.

Otro condicionante de la violencia humana es la cultura.

La cultura en la que nos desenvolvemos influye casi irremediablemente en nuestra forma de ser, pensar y actuar.

Las normas culturales se reflejan en lo que decimos y hacemos, en las explicaciones que damos a los sucesos que vivimos, en los símbolos que usamos, en los estereotipos y los prejuicios que albergamos, y en nuestros intereses y prioridades. En definitiva, la cultura nos guía y nos regula con su entramado de creencias, modelos y expectativas. Por lo tanto, la cultura también puede engendrar semillas de violencia en los individuos que en ella se desenvuelven. No solo puede sembrar, sino que lo ha hecho a lo largo de su historia.

Las vejaciones de mujeres y niños en la intimidad del hogar han sido en gran medida amparadas por viejos y opresivos principios sociales y usos culturales que han promulgado la subordinación casi absoluta de la mujer al hombre y de los pequeños a sus progenitores. Desde principio de la civilización, ha habido niños que han sido objeto de abandono y abusos impunes por parte de sus cuidadores y especialmente de sus progenitores y estos abusos han sido respaldados culturalmente.

El culto al poder que engendra la glorificación de los privilegios del patriarcado –el dominio del hombre sobre la mujer y los niños dentro del seno de la familia- quizás sea la semilla cultural más perniciosa de la violencia en la intimidad. Nuestra sociedad tácitamente disculpa la agresión masculina a través del culto al “macho”. Todavía se celebran los atributos duros de la masculinidad, los estereotipos viriles. Esta figura suele estar representada por el hombre agresivo, duro, que no expresa sentimientos afectivos, que domina... La idealización de actitudes y comportamientos masculinos agresivos impregna la subcultura de los niños, sus lecturas, sus programas televisivos, sus deportes, sus juegos de videos... Y, a medida que crecen, estos rasgos sirven para justificar la liberación de su agresión en sus relaciones con otras personas.

En muchas sociedades, culturalmente, se sigue considerando al padre el eje principal y fundamental de la familiar y se le otorga el dominio sobre su mujer y sus hijos, es la figura que representa la autoridad total e incuestionable en el seno familiar. Esto lleva en ocasiones al abuso de esta autoridad por parte de los padres que pueden, o creen que pueden, tomar las represalias que crean oportunas, por injustas y desmesuradas que sean, contra sus hijos.

En esta cultura sexista los niños y niñas aprenden durante la infancia papeles sociales asimétricos. A los niños se les enseña a ser agresivos y dominantes y a las niñas a ser dóciles y sumisas.

Como podemos observar, la cultura en la que nos desenvolvemos ha marcado, marca y marcará, la personalidad de los hombres. Pero debemos tener algo claro para no caer en el fatalismo: los hombres crean la cultura.

La violencia en la intimidad del hogar, por siniestra y brutal que nos parezca, en el fondo constituye una aberración que se alimenta y sobrevive en el entramado de nuestra sociedad. Por tanto, su existencia y erradicación nos concierne a todos. Un dato reconfortante que no debemos perder de vista es que esta crueldad no es casual, ni inevitable. Se puede mitigar. Y los factores que en gran medida contribuyen a su existencia se hallan en nuestras manos, están bajo nuestro control.

Son muchos los científicos que consideran que las semillas de la violencia se siembran en los primeros años de la vida, se cultivan y desarrollan durante la infancia y comienzan a dar sus frutos malignos en la adolescencia. Estas simientes se nutren y crecen impulsadas por los mensajes y agresiones crueles del entorno social hasta llegar a formar parte inseparable del carácter del adulto.

De todo esto concluimos que la crueldad se desarrolla bajo ciertas condiciones nocivas en los primeros quince años de la vida, por lo tanto, esta puede ser aplacada y en muchos casos prevenida.

Tanto la cultura en la que se desarrolla nuestra sociedad, como la violencia en el hogar, son dos condicionantes de la violencia en general por lo tanto de la violencia que los niños desatan en las aulas y que está creando este gran problema de índole social: *la conflictividad en el aula y en los centros educativos*. Quizás, por tanto, para poder erradicar la violencia en las aulas, tendríamos que empezar por cambiar muchos aspectos culturales y erradicar la violencia en el hogar.

La labor de la erradicación de la violencia nos concierne a todos y en ella debemos tener siempre presente: *el amor engendra más amor y la violencia engendra más violencia*.

M^a Teresa Pavón Morales

LA LOE, UN PASO MÁS HACIA LA ESCUELA INCLUSIVA

Vanesa Núñez Vázquez

La Educación Especial (EE) en nuestro país ha experimentado un importante cambio a lo largo de las últimas décadas, no solo a nivel legislativo, sino también en la evolución del propio concepto como veremos más adelante. Dichos cambios han quedado reflejados en el compromiso por parte de la comunidad educativa por dar una respuesta ajustada a las necesidades que los alumnos presenten así como en un mayor esfuerzo por parte de la administración para la dotación de las ayudas y apoyos pertinentes.

La temática de la Educación Especial ha ido transformándose paulatinamente de acuerdo al momento social e histórico en el que se enmarcaba. Hasta la Revolución Francesa la discapacidad era considerada como "anormalidad" y por tanto, estos niños recibían respuestas bastante alejadas del terreno educativo; bien se les trataba posesos, y por tanto, víctimas de exorcismos o bien se les escondía privándoles de todo contacto social. En definitiva, toda persona etiquetado como anormal era considerada ineducable.

Debemos esperar a la época de la Ilustración para que comience a considerarse la discapacidad como un hecho natural sin vinculación alguna con el carácter diabólico de la etapa anterior. Las discapacidades pasan a ser consideradas como desviaciones de la propia naturaleza.

Desde el punto de vista educativo, aparecen los primeros intentos por educar a personas con deficiencias visuales y auditivas. En España el principal referente fue Ponce de León (1509-1584) que propone para alumnos sordos el método basado en su libro "Doctrina para sordos -mudos". Posteriormente su influencia dio lugar de las primeras instituciones educativas para sordos en Francia con figuras tan relevantes como L'Épée (1755) y la de ciegos por Haüy. Es necesario señalar que estas primeras experiencias educativas eran puntuales, ya que lo predominante en esta época era el internamiento de las personas con discapacidad de cualquier tipo en hospitales donde recibían una atención de tipo asistencial y segregadora.

Hasta finales del Siglo XIX no empieza a considerarse la educación de los niños con déficit mental. El avance en el concepto de retraso mental y su disociación de la locura dio lugar a una separación paulatina de las instituciones de tipo médico de las educativas. Figuras como Nebreda o Ríus son considerados pioneros en la educación de niños con deficiencia mental.

Poco después, en 1910 se crea el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales, para la atención sanitaria, pedagógica y social de estos alumnos, dotándoles de una mayor cantidad de servicios. El año 1945 supone el inicio de la Educación Especial en nuestro país, pues se crean por primera vez escuelas para niños considerados "anormales".

Un hito de gran importancia tuvo lugar con la publicación de la Ley 14/1970 General de Educación al considerar la EE a la vez que el resto de alumnos, creando centros específicos para alumnos más afectados, así como unidades de EE para los alumnos leves, dejando de verla como complemento sanitario.

Posteriormente la publicación de la Ley 13/1982 de Integración Social del minusválido (LISMI) supuso un importante avance legal al institucionalizar los principios de normalización, integración, sectorización e individualización, considerando la educación de estos niños dentro del sistema ordinario, sin perjuicio de ser escolarizado en un centro específico si era necesario.

Sin embargo el verdadero avance en relación a la atención a la diversidad tiene lugar con la aparición de la LOGSE (1/1990) considerando por primera vez el término de alumno con necesidades educativas especiales (NEE), estableciendo la evaluación psicopedagógica y considerando a todos los centros como potenciales de integración. La relevancia que ha supuesto en nuestro país la implantación de la LOGSE ha cristalizado en un modelo de escuela integradora y diversa, que se preocupa por dar una atención adecuada a las necesidades que se presenten. No obstante, y desde su publicación en el 90 podemos preguntarnos si dichos objetivos se han conseguido actualmente. Muchos problemas aun siguen sin resolverse, faltan recursos, aun existen carencias en la formación del profesorado y falta coordinación entre los distintos miembros que componen la comunidad educativa.

Además un aspecto fundamental es el que se deriva del propio concepto de integración, es preciso integrar cuando el alumno ya se ha quedado fuera del sistema. El movimiento de las escuelas inclusivas intenta ser una alternativa a todas las prácticas integradoras parciales, ya que no hay que integrar si anteriormente no hemos segregado. Por tanto, defiende la diversidad como un valor, rechazando toda práctica discriminatoria, consiguiendo escuelas que atiendan a todos los alumnos sin etiquetarlos.

En definitiva, La cercana implantación de la LOE (2/2006) postula como principio la inclusión que no se parta de la idea que haya que integrar a nadie porque todos están incluidos, basado en un currículum comprensivo en el que los alumnos sean considerados seres valiosos y únicos apoyados por los maestros, como mediadores del proceso enseñanza-aprendizaje. En conclusión necesitamos una escuela comprometida con la sociedad y su problemática que presente soluciones justas y reales. Es decir, una escuela de todos y para todos, que cuente con un marco legal que la haga posible.

Vanesa Núñez Vázquez

EL SÍNDROME DE RETT Y SU INTEGRACIÓN ESCOLAR

Violeta Ortega González

1. ¿QUÉ ES EL SÍNDROME DE RETT?

El Síndrome de Rett es un trastorno neurológico de base genética. Fue descubierto en 1966 por el doctor Andreas Rett de Viena, Austria.

En octubre de 1999, la Dra. R. Amir y cols., identificaron el gen responsable de la enfermedad en la mayoría de las pacientes. Aproximadamente un 80% de las afectadas de S. de Rett clásico presentan mutaciones en la región codificante del gen **MECP2**, el cual se halla en el brazo largo del cromosoma X. La región codificante de un gen es aquél fragmento del gen que dará lugar a la proteína.

El gen **MECP2** codifica para una proteína llamada **MeCP2**, la cual se une al ADN y tiene la función de silenciar otros genes. Para poner un ejemplo, **MeCP2** es un gen regulador de otros genes, y se sabe que en el cerebro tiene una función especial, aunque se desconoce todavía su mecanismo de acción.

La Asociación Internacional del Síndrome de Rett consiguió que el Dr. Rett examinara a 42 niñas que habían sido diagnosticadas como casos potenciales del Síndrome de Rett. Esta reunión llevó a un aumento del conocimiento del síndrome y sus formas de manifestarse en Estados Unidos. La mayor familiaridad con el síndrome ha dado lugar a un mejor diagnóstico.

Según este diagnóstico son niñas con un período prenatal y perinatal aparentemente normal, que presentan un desarrollo psicomotor normal hasta los 6-18 meses de vida y luego inician una regresión de las habilidades adquiridas: pierden la utilización voluntaria de las manos entre los 6 meses y los 3 años. Pierden el balbuceo, la jerga, los monosílabos, no llegan a desarrollar lenguaje oral, desaparece la comunicación y el contacto social. Aparecen típicas estereotipias manuales en forma de lavado de manos, en salivación, golpeteo, tan característico de este síndrome.

Se acompaña de una deambulación apraxical/ ataxica (*incapacidad de programar el cuerpo para realizar movimientos motores, es la discapacidad más grave y severa del S. de Rett. Puede interferir en cualquier movimiento del cuerpo, incluida la mirada y el habla, dificultando los intentos de la niña con S. de Rett de hacer lo que ella quiera. Debido a esta apraxia y a su incapacidad de hablar, resulta muy difícil proceder a una valoración correcta de su inteligencia. Muchos métodos tradicionales de practicar pruebas requieren que usen sus manos y/o su lenguaje. Lo que es prácticamente imposible para las niñas con S. de Rett. Su movilidad puede estar retrasada y quizás tenga dificultades para gatear o andar*) que se instauran entre el primer y cuarto año de desarrollo motor. El perímetro craneal es normal al nacer y posteriormente se estanca entre los tres meses y los cuatro años de edad, evolucionando hacia una microcefalia adquirida y se instaura un retraso mental grave. Todo este conjunto de síntomas que van apareciendo durante los primeros años del desarrollo de estas niñas, implicaba que la confirmación del diagnóstico clínico no se pudiera realizar hasta alcanzar todos los criterios entre los 3 a 5 años de edad.

Entre sus características positivas está el interés por las personas, en sonidos, especialmente sonidos musicales; conservación del poder cognitivo aunque reducido severamente, pero que permite alguna capacidad para la recepción de estímulos sensoriales, discriminación, cooperación y comunicación, de modo que el aprendizaje activo permanece toda la vida; algunos movimientos de mano útiles cuando la niña está fuertemente motivada y relajada en un ambiente tranquilo y seguro; y cierto grado de destrezas de locomoción.

Los estudios realizados hasta la fecha han encontrado que la frecuencia del S. de Rett es de 1:12.000 a 1:15.000 nacimientos de niñas vivas.

2. ¿CÓMO APRENDEN LAS NIÑAS CON S. DE RETT?

Las niñas con S. de Rett aprenden mirando y escuchando. Están muy pendiente de lo que sucede a su alrededor. Comprenden la relación causa-efecto y la permanencia del objeto. Reaccionan al tono de voz y parecen captar los mensajes verbales. Entienden aparentemente la secuencia de acontecimientos cuando las situaciones se repiten. Son capaces de establecer asociaciones entre lo que ven, oyen y sienten por una parte y otra cosa que hayan experimentado en una situación dada. Aunque la mayoría no habla, no es infrecuente que las niñas con S. de Rett pronuncien repentinamente una palabra o frases cuando se encuentran fuertemente motivadas. Estudios científicos recientes han demostrado que por lo menos algunas niñas con S. de Rett pueden reconocer los colores, las formas y las letras del alfabeto. Su nivel de comprensión parece ser mayor que el que pueden revelar los test tradicionales.

"Marta, como muchas niñas con S. de Rett, habla ocasionalmente. Cuando lo hace es de forma muy clara. Una palabra que parece provenir de ninguna parte, de vez en cuando, y cuando menos lo esperas. Es bastante coherente cuando dice "mamá", especialmente cuando está nerviosa".

3. INTEGRACIÓN ESCOLAR.

Todas las niñas tienen asegurada una educación pública y gratuita sin coste alguno para sus padres o tutores. Esto también incluye una garantía contra la "exclusión funcional", que se da cuando la provisión de servicios es inadecuada para las necesidades específicas de las niñas.

Se debe consultar con los padres o tutores sobre cualquier evaluación, ubicación y la formulación del Plan Educativo Individualizado (PEI), de sus niñas.

Por lo que es obligatoria una evaluación no-discriminatoria para determinar cuáles son los servicios necesarios y apropiados de acuerdo a las necesidades de las niñas. Esta evaluación debe hacerse con claridad y tomando en cuenta cualquier handicap físico, mental o social que puedan afectar la validez de las pruebas. Los padres tienen el derecho de participar en el equipo de evaluación y cuestionar los resultados de cualquier prueba. Los padres pueden pedir una evaluación independiente, y el sistema escolar debe informar gratuitamente a los padres sobre dónde pueden obtenerla. Sin embargo, los costes ocasionados por dicha evaluación independiente solicitada por ellos, corren por su cuenta.

Plan Educativo Individualizado (PEI): una vez determinadas las necesidades especiales de cada niño, este debe tener un PEI. Los padres o tutores tienen el derecho, si desean hacer uso de él, de participar en el desarrollo del PEI. El PEI debe exponer los actuales niveles de competencia, las metas a corto y largo plazo, los servicios con los que se debe contar, y planes para la implementación y evaluación de dichos servicios.

Una niña con necesidades especiales tiene el derecho a aprender en el entorno menos restrictivo posible. Este se define generalmente como el entorno más integrado con compañeros no-discapacitados, aunque provisto de servicios especializados y el currículum más adecuado para la niña. Una niña con necesidades especiales no puede ser segregada injustamente y tiene el derecho a relacionarse con iguales no-discapacitados.

- **Integración**

Un número cada vez mayor de niñas con S. de Rett asisten a aulas ordinarias en escuelas de su propio vecindario, desde infantil y jardín de infancia hasta culminar la enseñanza secundaria. Gracias a una colaboración satisfactoria entre padres y profesores y el apoyo de un buen equipo escolar, se ha revelado como una tendencia muy positiva.

→ *¿Qué significa "integración" para las niñas con S. de Rett?*

La capacidad potencial de aprendizaje de las niñas con S. de Rett se ha visto oscurecida por sus déficits físicos, que anulan su capacidad para comunicarse por las vías tradicionales. Se supone, que el lenguaje receptivo es mucho más amplio que lo que se ha aceptado tradicionalmente. Se ha comprobado que el contacto con el material escolar adecuado a su edad es estimulante y sugestivo, con grandes recompensas para la autoconciencia y autoestima de la alumna con S. de Rett. En este proceso de integración se fomentan las amistades y las relaciones, que sin duda, multiplican su presencia y su valor en la comunidad.

La plena integración consiste en que todos estén allí. No necesitas tener una determinada puntuación o cruzar alguna línea para conseguirla. Basta con ser una persona. A veces los administradores lo olvidan o quizás nunca han pensado sobre ello, pero la educación especial es un servicio de apoyo, no una adscripción. Las chicas con S. de Rett no han de ganarse un lugar en el aula ordinaria: tienen derecho a estar allí.

La integración con compañeros no discapacitados aumenta su motivación. Los padres cuentan que algunas chicas son capaces de ampliar su intervalo de atención y desarrollar la capacidad de sentarse y concentrarse durante largos períodos de tiempo, y que sus conductas negativas disminuyen.

La mayoría de los niños no perciben el estigma social que a menudo se asocia con los niños discapacitados. Una vez que se les ha explicado claramente la situación, los miran como a otro compañero cualquiera. Sin embargo, la preparación es la clave para el éxito de un aula de integración – tanto para los maestros como para los alumnos y los padres-.

Los otros estudiantes aprenden consideración, responsabilidad, tolerancia y confianza, viéndose la experiencia de una niña más feliz contenta y despierta.

Violeta Ortega González

BREVE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL DEL SIGLO XIX A NUESTROS DÍAS

Virginia Roquette Rodríguez

La historia de la Educación Infantil es una historia reciente en el tiempo y con todo un futuro todavía por recorrer. Gracias a los numerosos estudios que se han ido desarrollando vemos cada vez con mayor claridad la importancia de la educación en los primeros años, no sólo para desarrollar las capacidades, sino también como compensación de desigualdades, estimulación temprana y detección de posibles dificultades o anomalías en el posterior desarrollo de los niños y niñas.

Veamos de forma resumida como ha ido evolucionando la Educación a lo largo de los años, a través de los cambios que se han ido produciendo en las leyes educativas y de la influencia que han tenido los distintos autores desde el siglo XIX hasta nuestros días así como la importancia que ha ido tomando la Educación Infantil a lo largo de este camino, que no olvidemos, no ha acabado aún.

La Historia de España en el siglo XIX ha sido un ir y venir de cambios en política y, por supuesto, también en leyes educativas, según estuvieran en el poder gobiernos más liberales o más conservadores.

Este siglo comienza con un periodo de luchas entre la España dominada por los napoleónicos y otra de corte liberal que promulgará en 1812 la Constitución de las Cortes de Cádiz donde se promueve el cambio hacia un estado más social y preocupado por el desarrollo de todos los españoles y españolas. En la Constitución se advierte ya que en 1830 toda la ciudadanía deberá saber leer y escribir.

A partir de aquí se encomienda la creación de un Informe sobre la organización de los estudios públicos ya que se considera de vital importancia un sistema educativo acorde con las ideas liberales que promuevan una instrucción igual, completa, universal, uniforme, pública, gratuita y libre, con tres niveles de enseñanza. De aquí surge el Informe Quintana en 1813, aunque tuvo poco tiempo de vida por la subida al poder de Fernando VII.

Tras estos cambios continuos de poder y durante la era Isabelina, se dan dos leyes de educativas, la Ley de Instrucción Primaria de 1838 y la Ley Moyano de 1857.

Con la Ley de Instrucción primaria aparecen las Escuelas Normales donde se preparan a los maestros para impartir enseñanzas en los distintos niveles educativos. A este Plan de Instrucción le debemos también la creación de las primeras escuelas de párvulos por inspiración de Pablo Montesino, que más tarde, en 1840, publicará el primer Manual para los maestros de las Escuelas de párvulos. Esta ley educativa afirmaba que el Gobierno se encargaría de generalizar las escuelas de párvulos, decisión paralela al interés por propagar y mejorar la educación del pueblo. La primera escuela de este tipo en España, la Virio, fue abierta el 10 de Octubre de 1838, en el Beaterio de San José. A partir de ahí se sucedieron otras por distintas zonas. En 1840 fue abierta en la calle Espino, en el Portillo de Embajadores, la segunda escuela de párvulos, que fue bautizada con el nombre de Pablo Montesino, principal motor de la creación de las escuelas de párvulos.

No obstante, la Sociedad encargada de promover y mejorar la educación del pueblo dejó de existir en 1850, por inanición, por obstrucción, justo al año siguiente de fallecer Montesino. Para entonces había conseguido que se abrieran a lo largo de España 41 escuelas públicas de párvulos y 54 privadas. Posteriormente el ritmo de creación se relajó mucho, hasta el punto de que a finales del siglo XIX se podían contabilizar poco más de doscientas escuelas de párvulos.

Este papel destacado de la Educación Infantil en España viene de la importancia creciente y de los numerosos estudios y experiencias renovadoras en cuanto a educación y más concretamente Educación Infantil, que se vienen desarrollando a lo largo de distintos países con autores tan destacados como son Friedrich Froebel, María Montessori, las hermanas Agazzi, Decroly, Freinet, ... que además de desarrollar ideas innovadoras, crean escuelas infantiles donde las llevan a cabo y que resultan un modelo a imitar.

Destacamos ahora, las notas más importantes de cada uno de estos autores y autoras y que van dando lugar a la nueva concepción de la educación que se va a ir formando para desarrollar posteriormente lo que se ha venido a denominar como Escuela Nueva (cuyo precursor fue Rousseau en el siglo XVIII).

Froebel (1782- 1852) fue uno de los pedagogos que han influenciado en las escuelas de párvulos. Fundó lo que él denominó "Kindergarten" o lo que es lo mismo un Jardín de Infancia donde llevó a cabo sus ideas, dando importancia dentro de esta etapa educativa al juego, que debe guiar toda la actividad en Educación Infantil. También considera importante partir de los intereses y es el precursor de la globalización.

María Montessori (1870- 1952) comenzó trabajando con niños deficientes y extrapoló al campo de la Educación Infantil todo lo que había sido su sistema. Es la precursora del trabajo por rincones, dando mucha importancia a cómo está distribuido el ambiente en la escuela, a la autonomía y la educación sensorial.

Las hermanas Rosa y Carolina Agazzi (1870- 1945) establecen en su método la importancia de las actividades cotidianas, la dicotomía juego- trabajo y el papel que juegan las relaciones con las familias.

El método global y la globalización surgen de Ovide Decroly (1871- 1932) quien considera que es necesario un interés para que se dé un aprendizaje y que éste se da en la medida que hay una necesidad. Establece también el llamado tríptico decrolyano que consiste en tres tipos de ejercicios: de observación, de asociación y de expresión.

Por último, dentro de los autores de esta época, destacar a Celestín Freinet que fue el primero en hablar de talleres y concibe la escuela centrada en los niños y niñas, estableciendo un nuevo papel del maestro como mediador de aprendizajes y potenciador de distintas capacidades como la autonomía, la actividad, la comunicación,..., en un ambiente de aula más democrático donde los niños y niñas tengan un papel protagonista dentro de su propia educación. Destaca también la función social del pàrvulario.

Dentro de este ambiente renovador y de ideas innovadoras que existe en Europa en cuanto al papel que tienen los niños y niñas dentro de la educación y la actuación que deben tener los maestros y maestras, surgen en España las escuelas de pàrvulos con autores destacados como Montesino y el Padre Manjón con sus Escuelas del Ave María.

En la Ley Moyano (1857) se habla por primera vez de la enseñanza que van a tener las niñas, que va a ser elemental y superior, aunque con materias propias para cada sexo. Al igual que los sueldos de las maestras que serán una tercera parte menos que los de los maestros.

Sin embargo, tras este periodo emprendedor y de apertura en España llega la Restauración (1868- 1874) y se produce una vuelta atrás en lo que respecta a la Educación, publicándose la Ley de Educación Primaria en 1868 con un carácter más retrógrado.

A finales de siglo XIX aparece en España un movimiento de renovación pedagógica que se denominó Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1876 por Giner de los Ríos y que va a estar funcionando hasta 1936. Quieren promover un cambio en la educación, con una Universidad libre, ya que parten de la idea de que hay que renovar al hombre comenzando por la infancia. Consideran que la Educación no tiene que tener intromisiones del Estado.

En España a comienzos del siglo XX se van a suceder distintos planes educativos, pero no será hasta 1945, una vez acabado el reinado de Alfonso XIII, la Dictadura de Primo de Rivera, La II República, la Guerra Civil Española, y en plena Dictadura del General Franco cuando se promulgue una nueva ley educativa, que se reformará en 1970 y será la Ley General de Educación, que establece la Educación General Básica (EGB) y la obligatoriedad de la educación hasta los 14 años.

Con la muerte de Franco y la llegada de la democracia a España, se produce una alternancia en el poder dando lugar a diferentes leyes y distintas concepciones de la educación.

En 1978 se publica la Constitución Española que recoge en su artículo 27 el derecho de todos los españoles a la educación.

En 1990, con el partido socialista en el gobierno y después de un periodo de reflexión, aparece publicada la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo, donde por primera vez aparece la etapa de Educación Infantil con un carácter eminentemente educativo, con una duración de 6 años (de 0 a 6 años) y con un objetivo claro que es el desarrollo físico, afectivo, social, moral e intelectual de los niños y niñas.

Esta ley educativa tiene sus orígenes en la concepción constructivista del aprendizaje e introduce en el sistema educativo las principales aportaciones de los autores más destacados de los periodos anteriores, como Vigotsky, Ausubel con el aprendizaje significativo, Decroly con los centros de interés y la globalización,...

La LOGSE tiene un fuerte carácter innovador pero su aplicación no tuvo el éxito esperado por una gran multitud de circunstancias que hicieron que todas esas ideas pedagógicas y psicológicas no llegaran a tener sus frutos en nuestro sistema educativo tal y como se plantearon en 1990.

En cuanto a la Educación Infantil, a raíz de destacar la etapa como educativa y reflejarla dentro de las enseñanzas de régimen general y establecer la oferta de plazas como obligatoria en el tramo 3 a 6 años, la tasa de escolarización ha subido en estos años llegando a situarse entre los años 1996-97 y 2001-02 en 93% para los niños y niñas de 3 años y un 100% para los de 4 y 5. En lo referente al primer ciclo, las tasas para esos años son más reducidas aunque también con una subida con respecto a cursos anteriores, siendo de un 2,2% para los de cero a un año, de un 9,1% para los de un año y de un 20,8% para los de dos años.

Tras la instauración de la LOGSE y con el cambio de poder en 1996, llega una nueva Ley Educativa de manos del Partido Popular, que es la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002), suponiendo ésta para la Educación Infantil, desde mi punto de vista, un paso atrás frente a los logros y la exaltación de la importancia educativa en el tramo de 0 a 6 años.

La LOCE, establece una diferencia entre los dos ciclos educativos de Educación Infantil, denominando al primero Educación Preescolar y estableciendo para éste un carácter asistencial y al segundo le sigue llamando Educación Infantil y conserva su carácter educativo.

No obstante, esta última ley no ha llegado a aplicarse por cuanto no ha sido desarrollada con los reales decretos y decretos que establezcan las enseñanzas mínimas y el currículo común para el territorio español, puesto que en 2004 se produjo un nuevo cambio de gobierno, volviendo el Partido Socialista que publicó un Real Decreto donde establecía el calendario de aplicación de la LOCE para el curso escolar 2006/ 2007, que no ha llegado a producirse por la aparición de la última Ley Educativa hasta el momento, la Ley de Ordenación de la Educación, que recoge el espíritu de la LOGSE pero con algunas modificaciones de la LOCE y con nuevos cambios.

Esta última ley educativa, la LOE, vuelve a darle el carácter educativo que tenía y que, a mi juicio, debe tener la Educación Infantil en sus dos tramos educativos, de 0 a 3 años y de 3 a 6 años, estableciendo como objetivo el desarrollo motor, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas. En este nuevo texto legal, por las exigencias sociales, y tras los numerosos estudios que contrastan la importancia de la educación en los primeros años, se sigue estableciendo la etapa como voluntaria para los niños y niñas y de oferta obligatoria para los centros, tanto en el primero como en el segundo ciclo educativo, dando un paso más en la implantación de la Educación Infantil, en la escolarización de niños y niñas del primer ciclo.

Como hemos podido observar al analizar los diferentes cambios educativos que se han ido produciendo a lo largo de los dos últimos siglos, vemos como los distintos gobiernos utilizan la educación como arma y estrategia para promulgar sus ideas entre los ciudadanos, dando esto lugar a multitud de cambios educativos según fueran los gobiernos más conservadores o liberales.

En los últimos tiempos y, coincidiendo con la etapa de la democracia, hemos tenido en España tres leyes educativas en un tramo de 16 años, creando un desconcierto y desconocimiento general acerca del sistema educativo entre los ciudadanos. Esperemos que con el paso del tiempo, logremos una ley educativa que parta del consenso de todos y nos ofrezca tanto a profesores, profesoras, padres, madres, alumnos, alumnas,..., una base estable donde aprender y trabajar de cara a mejorar todas nuestras capacidades y el sistema educativo.

En cuanto a la Educación Infantil, el camino que ha recorrido es largo y complicado, pero sobre lo que ya casi nadie tiene duda es la importancia que tienen los procesos de enseñanza- aprendizaje y desarrollo en el tramo que comprende de 0 a 6 años. Con el paso del tiempo esperemos que el primer ciclo sea también cada vez más generalizado y considerado en todo su valor e importancia.

De todas formas hasta que la Educación Infantil no se considere como obligatoria, por lo menos en su segundo ciclo, no estaremos haciendo ver la verdadera importancia que tiene y dejaremos de lado la idea de que los niños y niñas en Infantil solo juegan.

Virginia Roquette Rodríguez