

## Número 3

Abril 2004

## Índice de contenido:

**M<sup>a</sup> Dolores Gutiérrez de Agüera Durán**

"Igualdad entre sexos en la Programación del Área de Inglés en la ESO"

**Pedro González Acedo**

"Andalucía imparable"

**Juan María Pérez Morón**

"¿Por qué nos reímos ante los chistes?"

**Miguel Baldomero Ramírez Fernández y Antonio Ramírez Fernández**

"El Papel del Equipo Directivo en los Centros DIG y TIC de Andalucía"

**Mónica Serrano Gómez y M<sup>a</sup> Carmen Herrera Morgado**

"La Importancia de la Creatividad en la LOCE"

**José Carlos González Acedo**

"Las fabulosas y extraordinarias pruebas"

**Francisco José Mariano Romero**

"Cómo Trabajar la Prehistoria en Educación Infantil"

**Israel Adán Castilla**

"La Responsabilidad Patrimonial de la Administración Educativa"

**Eladio Bodas González**

"Servicio Andaluz de Empleo y Orientación Profesional"

## Igualdad entre sexos en la programación del área de inglés en la ESO.

María Dolores Gutiérrez de Agüera Durán

### Introducción

El **Decreto 148/2002**, de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, en su Artículo Único especifica, entre otras, las siguientes condiciones para la enseñanza en la ESO:

“Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las diferentes áreas del currículo integrarán de forma transversal, equilibrada y natural los valores cívicos y éticos, reflejando los principios de **igualdad de derechos entre los sexos**, rechazando todo tipo de discriminación negativa, respeto a las diversas culturas y fomento de los hábitos de comportamiento democrático, y destacando la contribución de las mujeres en el progreso de la sociedad.”

La igualdad de derechos entre sexos es el valor que nos preocupa en este artículo y vamos a buscar una respuesta a la pregunta ¿cómo integrar este valor en los diferentes elementos de la programación en el área de inglés como lengua extranjera? El citado decreto especifica las tres partes principales de la programación que están implicadas: objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Adicionalmente, debemos establecer algunas pautas específicas para la metodología de trabajos sobre la igualdad entre sexos.

Sin embargo, antes de empezar el análisis de la programación, deberíamos especificar qué exactamente supone la enseñanza de la igualdad de derechos entre sexos, qué tipo de valores más concretos nos interesan y como los podemos introducir en nuestra área. Para responder a la segunda pregunta, podemos referirnos primero a la ORDEN de 19 de diciembre de 1995, por la que se establece el desarrollo de la Educación en Valores en los centros docentes de Andalucía. En el artículo 2 leemos que “La Educación en Valores en las diferentes etapas y modalidades educativas, se desarrollará fundamentalmente a través de temas de carácter transversal. Esto supone combinar conocimientos propios de diversas áreas o materias con elementos cotidianos, elementos de interés social y componentes referidos al desarrollo de actitudes y valores”. Esto quiere decir que, la tarea de introducir los citados valores en nuestro área, va a consistir en la búsqueda de posibles relaciones entre los objetivos y contenidos ya previstos para el área (por el DCB) y los valores que nos interesan. Este trabajo lo realizamos los docentes dentro del segundo y tercer nivel de concreción curricular, cuando colaboramos en la preparación del plan curricular de centro y de nuestras propias programaciones de aula. Este segundo caso es el que será desarrollado en más detalle en la segunda parte de este artículo.

En lo que se refiere a la búsqueda de una descripción más concreta de lo que suponen los principios de igualdad entre sexos, podemos primero ver la Orden citada anteriormente y decir que la enseñanza de valores implica también la creación de actitudes y hábitos adecuados. Se realiza a través de diferentes actuaciones. Primero la igualación de las situaciones de partida consistente en que alumnos y alumnas estén en las mismas aulas, reciban el mismo tipo de enseñanza, se sometan a las mismas exigencias y realicen idénticas evaluaciones. Pero tenemos que ir más allá de una mera igualación de las condiciones de partida. La coeducación parte de la aceptación del propio sexo y de la asunción social de su identidad, de tal modo que cada individuo pueda construir su identidad social desde un autoconcepto positivo y saludable. Se trata también de propiciar la comunicación entre las personas de ambos sexos, basándose en el respeto mutuo, en el conocimiento acertado, en la aceptación convivencial y en el dialogo creativo, en la superación de sesgos sexistas, de lo masculino y lo femenino como categorías hegemónicas y autoexcluyentes.

### Igualdad entre sexos en la programación del área de inglés

La tarea de concretizar las propuestas didácticas del Diseño Curricular Base y del Proyecto Curricular de Centro para el área de inglés como lengua extranjera, incluye el análisis de los diferentes elementos curriculares. A continuación analizaremos estos elementos desde el punto de vista de los principios de igualdad entre sexos.

#### OBJETIVOS

El punto de partida lo forman los objetivos de la etapa. Analizando una lectura mas detenida de estos, vemos que algunos tienen una mayor relación con la educación para la igualdad de sexos:

- a) Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y la incidencia que tienen los diversos actos y decisiones personales, tanto en la salud individual como en la colectiva.
- b) Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades y actuar de forma autónoma valorando el esfuerzo y la

superación de dificultades.

- c) Relacionarse con otras personas e integrarse de forma participativa en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, libres de inhibiciones y prejuicios, y adquirir y desarrollar hábitos de respeto y disciplina como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas educativas.
- d) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, especialmente los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos.

Cada uno de estos objetivos se puede concretizar teniendo en cuenta la igualdad entre sexos. Por ejemplo, la concreción del objetivo "a" puede incluir la capacidad de los alumnos para reflexionar sobre la responsabilidad de ambos sexos en las decisiones relativas al uso de los medios anticonceptivos (4º de ESO). El uso de historias verídicas, relatos de adolescentes o la lectura y posterior discusión de cartas pidiendo consejos ("agony page") son los recursos habitualmente usados en el área de inglés que podrían servir para trabajar hacia este objetivo.

De la misma forma, los objetivos del área ofrecen muchas posibilidades de concreción de la misma forma:

- 4. Leer de forma comprensiva y autónoma diversos tipos de textos con finalidades diversas, valorando su importancia como fuente de información, disfrute y ocio y como medio de acceso a culturas y formas de vida distintas de las propias.
- 10. Aprender los significados sociales y culturales que transmiten las lenguas extranjeras, en tanto que suponen otras formas de codificar la realidad, de establecer las relaciones sociales e interpersonales, ayudan a eliminar prejuicios y estereotipos y a afirmar y relativizar la identidad cultural propia.
- 11. Valorar la importancia del conocimiento de lenguas extranjeras como medio para acceder a otras culturas, personas y países y llegar a un mejor entendimiento internacional.

La posible concreción del objetivo 4, puede suponer la adquisición de la capacidad de leer cartas de alumnos de intercambio con el fin de conocer mejor las relaciones en su familia o comunidad. Los proyectos de intercambio, se hacen cada vez más frecuentes y cada vez más fáciles de realizar con la introducción de nuevas tecnologías, como Internet.

## Contenidos

Una vez que hayamos concretizado algunos de los objetivos de acuerdo con las necesidades de igualdad entre sexos, sería necesario tener este valor en cuenta a la hora de seleccionar y secuenciar los contenidos. Como éstos vienen dados en gran medida por los libros de texto que elegimos, antes que nada, habría que confeccionar una lista de temas o centros de interés prioritarios (decididos según las características de nuestros alumnos y las del centro y las necesidades del área), para poder contrastarla con los contenidos de los diferentes métodos. Los posibles centros de interés incluyen deportes, familia, tecnología, amistades, etc. La mayoría de estos centros de interés permiten una presentación que proporciona modelos positivos para nuestros alumnos o les implica en una reflexión sobre los valores que aquí nos interesan. Por ejemplo, dentro del centro de interés "deporte" cabe la presentación de equipos deportivos de diferentes sexos, de deportes practicados en igualdad de condiciones, de la afición compuesta por diferentes sexos, etc. Las posibles diferencias culturales entre España y los países angloparlantes pueden proporcionar un estímulo adicional para despertar el interés.

## Metodología

Una vez que se hayan decidido los objetivos y contenidos, cabe reflexionar sobre las pautas metodológicas más adecuadas para el tratamiento de igualdad entre sexos. Esto supone resaltar las posibilidades de aplicar los principios metodológicos de carácter general a este ámbito, subrayando la potencialidad de algunos de ellos para conformar un ambiente de aula rico en interacciones e integrador. Las pautas a proponer podrían ser las siguientes:

- Tener en cuenta la realidad de los alumnos y las alumnas como punto de partida
- Implicar de igual manera a las alumnas y los alumnos en cada una de las situaciones de clase
- Conseguir una reflexión en forma de participación en discusiones y debates y la elaboración de normas
- Organización de actividades lúdicas y grupales, como juegos, competiciones, proyectos, debates, etc.

## Evaluación

Finalmente, la evaluación tendrá en cuenta la igualdad de sexos desde dos puntos de vista. Primero, su organización debe prever igual participación de ambos sexos. Los instrumentos de evaluación grupal, como por ejemplo un role-play, no deben tener ningún sesgo sexista en lo referente a la composición de los grupos, los papeles que representan o los recursos que usan. Segundo, los criterios de evaluación deben referirse a los objetivos surgidos de la concreción (como la expuesta anteriormente) de los objetivos de la etapa y del área, con la intención de comprobar el grado de asimilación de actitudes, hábitos, comportamientos respetuosos con el sexo opuesto y de la asimilación de los contenidos conceptuales y procedimentales relacionados con la igualdad de sexos tales como una imagen propia que le sitúa a uno en posición de igualdad con los demás, relacionados con los conocimientos sobre los estilos de vida respetuosos con los derechos de ambos sexos, etc.

## Recursos en el Internet

- Recursos sobre la Mujer seleccionados por A. Guiu  
<http://www.xtec.es/~aguiu1/socials/dona.htm>
- Materiales y enlaces sobre Educación Sexual de la CEAPA  
<http://www.disbumad.es/colectivo/ceapa/edsexu.htm>
- Asociación Margarita Comas para una educación no sexista  
<http://www.pangea.org/amcomas/>
- Grupo para la Eliminación de la Discriminación de la Mujer  
<http://www.un.org/womenwatch/daw/index.html>
- Instituto de la Mujer  
<http://www.mtas.es/mujer/>
- Instituto Aragonés de la Mujer  
<http://www.aragob.es/pre/iam/homidos.htm> (página principal)  
<http://www.aragob.es/pre/iam/coeduca/indice.htm> (Coeducación)
- Mujeres latinoamericanas en cifras  
<http://www.eurosur.org/FLACSO/mujeres/>
- Mujeres en la red  
<http://www.nodo50.org/mujeresred/home.htm>
- Amplio contenido informativo sobre el tema Womenet  
<http://www.igc.org/igc/gateway/wnindex.html>  
Womenet: web de noticias sobre la mujer y sus derechos. Da la oportunidad de que las organizaciones se hagan socias, con lo que además accederá a otra parte de la página.
- MujerWeb  
<http://www.mujerweb.com>  
Espacio de Internet dedicado a asuntos de interés para la mujer y público en general. Contiene diversas secciones de interés, tanto informativas sobre temas de candente actualidad, como de servicios y entretenimiento. Sugiere lecturas cada mes, contiene un tablón de anuncios, una tienda virtual, noticias, entrevistas, un rincón de webs solidarias, ofrece la posibilidad de participar en la web y otros apartados útiles y amenos. Te puedes suscribir a su lista de distribución.
- Fundación Sexología y Sociedad (Universidad de Alcalá)  
<http://www.incisex.com/>

## Bibliografía

El **Decreto 148/2002**, de 14 de mayo, por el que se modifica el Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía

ORDEN de 19 de diciembre de 1995, por la que se establece el desarrollo de la Educación en Valores en los centros docentes de Andalucía.

ORDEN de 17 de enero de 1996, por la que se establece la organización y el funcionamiento de los programas sobre Educación en Valores y Temas Transversales del currículo.

ORDEN de 21 de febrero de 1996, por la que se convocan actividades en centros educativos de Educación en Valores y Temas Transversales del currículo.

<http://es.geocities.com/educaenvalores/paz/internet/guiarec/04.htm#sex>

**María Dolores Gutiérrez de Agüera Durán**

## ANDALUCÍA IMPARABLE

**Pedro González Acedo**

Cualquiera que venga de fuera y lea el eslogan que nuestra Junta de Andalucía ha usado, y usa, para la promoción de nuestra querida comunidad, no dudará en caer en la perplejidad o el esperpento cuando lea estas duras palabras.

Lo que escribo a continuación, no se trata de un artículo político, que podía serlo, además sin problema por las fechas en las que nos encontramos, ni de un artículo sociológico y ni mucho menos científico. Podíamos tildarlo de anecdótico, sí, esa palabra me gusta.

Me dedico al gremio de la Educación, maestro de Educación Primaria más concretamente, ejerzo mi docencia en un bello colegio de una pequeña localidad andaluza y ostento el cargo de Jefe de Estudios en el mismo. Pues bien, dada mi profesión, hoy os voy a contar un cuento.

Érase una vez un colegio muy bonito. Éste tenía dos pabellones, uno nuevo donde estaban las unidades desde tercero de Primaria hasta segundo de E.S.O. y otro en el que residían Infantil y primer ciclo de Primaria. Éste último pabellón fue construido, hace muchos años, sobre un pozo natural y todos los días cuando iban los niños a entrar en clase todo estaba encharcado y las manchas de humedad de las paredes se asemejaban a monstruos negros que incluso tenían pelos de colores. Se comentaba en el pueblo, que los niños de esa clase estaban tan asustados por estas bestias que enfermaban continuamente y que sus maestros tenían graves problemas de reuma debido a la extrema humedad. Pero no nos importaba porque éramos muy valientes y la Consejería nos había proporcionado unas armas llamadas ventiladores de calor que nos ayudaban mucho, ya que debido al ensordecedor ruido que hacían se nos olvidaba hasta el miedo. Pero no os lo perdáis, no solamente había estas alimañas, sino que también muchos lunes por la mañana, en algunas clases aparecían excrementos de ratas. ¡A que es divertido!

Pues bien, después de muchos años de reivindicaciones, durante este curso apareció un príncipe muy valiente, al que todos llamaban Presidente de la Junta, y erguido en su caballo blanco y seguido de una innumerable cohorte de caballeros y paladines nos dijo: ¡Vengo a matar a las bestias que os acechan!, así pues, en Marzo de 2004 tendréis un colegio nuevo. Dicho y hecho, bueno, se equivocó un poco de fecha, quiso decir Septiembre de 2004. Otro curso más con dragones y mazmorras.

En fin, prosigo con mi redacción. Al llegar Septiembre de 2003, la Jefa de Estudios del centro tuvo que dejar el centro porque sus padres estaban muy enfermos. Yo, un simple plebeyo que estaba en su clase tranquilo un día cualquiera, fui citado por el Señor del Castillo, al que denominaban Director, y me fue ofrecida la Jefatura de Estudios. O accedía por lo civil o por lo criminal, bajo amenaza de llamada a la Inspección. Justo en esa época, hablamos todavía de Septiembre, llegó la REVOLUCIÓN a nuestro castillo. Nos faltaban 8 docentes, en un centro de 18. El pueblo llano, padres y madres, se pusieron en huelga: Una semana sin clase. Y yo, comiéndomelo todo sin tener arte ni parte.

Cuando en el reino se enteraron de la situación, no tardaron ni cinco días en dotar a nuestro castillo del personal necesario para comenzar la actividad normal. La aventura había comenzado.

A mediados de Noviembre, recibimos la visita de un grupo de padres que nos alertaban de comportamientos extraños y obtusos, con sus hijos, de la maestra de infantil de 3 años. Comenzamos a vigilarla y no notamos nada reseñable, hasta que un día dio la cara y ese comportamiento raro se convirtió en un ataque esquizofrénico paranoide. Nuestros jefes conocían el expediente médico de esta trabajadora y aun así nos la mandaron allí, y sin habernos avisado previamente. Esta señora, que no tiene culpa de nada, pudo causar una auténtica desgracia, fue internada en un centro psiquiátrico y jubilada instantáneamente. Y yo, comiéndomelo todo sin arte ni parte.

Con posterioridad a estos acontecimientos, llegó la peste negra a nuestro centro. Nuestros "profesionales" docentes empezaron a "enfermar", hasta 15 bajas por semana y a día de hoy la tasa de absentismo ha descendido, pero nuestras 5 bajitas, no nos faltan ninguna semana.

En Diciembre se produjo la vuelta de la hija pródiga: Nuestra ex-jefe de estudios regresó. Las más altas instancias le habían otorgado una Comisión de Servicio y no quedaban vacantes cercanas al lugar de residencia de sus padres. Y tampoco le quedaban amigos galenos que le firmaran más falsos partes de baja. La decisión del Director ante la disyuntiva fue: ¡Sigues tú, porque ella se puede ir en cualquier momento! Y yo, comiéndomelo todo sin arte ni parte.

Cuando todo parecía más tranquilo, se nos averió la calefacción, siete días y quinientos escalofríos; aparecieron enormes manchas de humedad, nuevos monstruos; la fotocopidora estropeada, quince días de fotocopias de estrangis y un enorme cúmulo de adversidades que se solucionaban, evidentemente sin la mínima ayuda de nuestra Consejería y con tremendos esfuerzos y disgustos por mi parte.

Para los no iniciados, contaré también que hay un personaje que está entre el rey y el señor feudal y es el Inspector. A este personaje todo el mundo le tiene terror, probad, queridos lectores, a decir delante de los compañeros: ¡El Inspector está aquí! Veréis como las miradas dulces y cándidas se tornan débiles y angustiosas. De todas maneras, pensamos que este personaje está sobrevalorado, que es de ficción, que es un mito viviente, de hecho, yo llevo dos años en este castillo y un día me pareció verlo a lo lejos, no sé, lo mismo era un espectro, un fantasma, qué sé yo...

Y por supuesto queridos amigos, en un buen castillo no pueden faltar las traiciones y los devaneos palaciegos entre todos sus moradores: Violencia sin control entre jovenzuelos, envidias y críticas entre compañeros/as... Por cierto, ahora es cuando yo me he dado cuenta de lo importante que es una hora libre. Hay maestros, mejor dicho trovadores o juglares, que son capaces de cualquier cosa por obtener una de estas indulgencias. Y yo, comiéndomelo todo sin arte ni parte.

Finalmente, me gustaría concluir el relato con un "y comieron perdices y se dieron con los huesos en las narices", pero es imposible. Habrá que seguir luchando, habrá que seguir capeando temporales, en definitiva, habrá que seguir solos.

Queridos docentes, al fin y al cabo, Andalucía Imparable en Educación, ¿no?, o por lo menos eso es lo que leo en grandes carteles cuando voy en carretera todos los días, a 80 Kilómetros de mi localidad de residencia y con una hija a las puertas. Esto es lo que nos venden, y por lo que veo bastantes se lo creen, me dan pena, son como míseros arroyos sin fuente.

¡ANDALUCÍA IMPARABLE!, sí, hacia un muro de hormigón, cuesta abajo, sin frenos y con seis ruedas. Tenemos lo que nos merecemos.

P.D. Me he equivocado en la nomenclatura de la narración, creo que le voy a quitar lo de cuento y le voy a llamar leyenda, que ¿por qué? Pues muy sencillo, porque comentan que las leyendas tienen mucho de verdad. ¡Ah!, y perdón por no aparecer nombres de ningún tipo y lo siento por mi cobardía, pero quiero que a mi hija nunca le falte el sustento, no me fío ni un pelo de la cuadrilla.

**Pedro González Acedo**

## ¿Por qué nos reímos ante los chistes?

Juan María Pérez Morón

Según Halliday, los chistes pueden ser considerados un tipo de registro, ya que son una variedad de lenguaje en el sentido que aplican ciertos mecanismos lingüísticos para conseguir un propósito en particular. Grice establece que el emisor hace posible que el receptor piense o haga cosas sólo haciendo reconocer al receptor que el emisor está tratando causar ese pensamiento o acción. En los chistes el emisor trata de causar humor a través de diferentes mecanismos lingüísticos que serán analizados en profundidad en el presente ensayo. Por consiguiente, este ensayo estará basado en la Teoría de los Actos de Habla de Austin, la cual mostrará que los chistes son un registro con determinado efecto perlocucionario que se consigue a través de la alteración de determinadas características de los actos de habla.

Para demostrar esta hipótesis se han analizado algunos chistes, los cuales han sido estudiados siguiendo las nociones empleadas por Halliday de campo, modo y tenor serán utilizadas. Las proposiciones examinadas comparten algunas características: pertenecen al campo de los chistes, poseen un modo conversacional oral y su tenor puede ser definido como el usado en una situación familiar e informal. Aunque la principal característica de este tipo de proposiciones es un cambio o giro inesperado en un punto de la locución; esto es lo que hace a este tipo de proposiciones diferente del resto. Así pues, el efecto perlocucionario de este tipo de registro es conseguir un efecto cómico en el oyente por medio de un cambio inesperado. Este cambio en la proposición se analizará según las ideas desarrolladas por Fraser sobre los Actos de Habla.

Austin divide a los Actos de Habla en tres partes diferentes: locución, ilocución y perlocución. Podemos asumir que, aunque no hay una forma convencional para el hablante de garantizar que será llevada a cabo, el principal efecto que una locución -un chiste- tiene, es reírse, hacer gracia sobre algo; esta es la perlocución. Ahora queda por explicar locución e ilocución, que se detallan conjuntamente en los párrafos siguientes.

Los chistes usan dispositivos lingüísticos diferentes para lograr su objetivo final. Atendiendo al corpus analizado, hay dos características comunes responsables de la fuerza ilocucionaria: la ambigüedad y la oblicuidad (o sentido indirecto) de la proposición. No obstante, se tiene que decir que cualquier desviación de la forma normal de articular un intercambio oral se utiliza con un propósito específico; por lo tanto estas desviaciones lingüísticas también se analizarán.

Para explicar como funciona la ambigüedad en este tipo de intercambios lingüísticos, el principal elemento en el que se tiene que prestar atención es la referencia de la realidad. La ambigüedad viene cuando un elemento lingüístico una palabra, frase u oración se refiere a una realidad en la mente del hablante y a otra realidad en la mente del oyente. La que piensa el oyente es la opción más probable, pero de repente el hablante manifiesta cuál era la realidad a la que él se refería; y este cambio es lo que provoca gracia, ya que es algo sobre lo que no se puede pensar.

Para conseguir esta ambigüedad, el hablante usa una serie de mecanismos lingüísticos. Uno de ellos podría ser la forma en la que se entiende el mensaje: el hablante tiende a hablar de forma figurada y el oyente entiende el mensaje literalmente. Pero también se puede entender de la otra forma; esto es, cuando se espera una interpretación figurativa, el hablante está interpretando la oración, sintagma o palabra literalmente. En ese sentido, el hablante siempre piensa lo inesperado y eso será el elemento sobre el que nos reiremos. Otro mecanismo para conseguir ambigüedad, sería la forma de pronunciar o expresar una oración, sintagma, palabra, es decir, la ambigüedad también depende de las realizaciones fonológicas pragmáticas, ya que por ejemplo la entonación de una única palabra puede ser la misma que la de dos palabras dichas a la vez rápidamente. El último ejemplo de mecanismo para conseguir ambigüedad, es el uso de una palabra que pertenece a cualquier clase de palabra en dos sentidos: uno como la función que esa palabra tiene en su clase (adjetivo, adverbio,...) y otro como el nombre de una persona en particular.

Otro término relacionado con la ambigüedad es la Oblicuidad, es decir, el uso de actos indirectos, el cuál es otra característica común que los chistes utilizan para la consecución del propósito final. El acto indirecto es una forma de decir algo pero no directamente. El hablante conscientemente no se explica claramente y el oyente no entiende la intención que el primero tenía al enunciar ese acto. Por esta razón, el hablante realiza un cambio inesperado explicándose claramente, y eso es lo que produce gracia en las proposiciones utilizadas.

Para conseguir esta Oblicuidad, el hablante debe utilizar algunos requerimientos lingüísticos. Por ejemplo, algunas presunciones conversacionales se rompen. De acuerdo con las ideas expuestas por Fraser, las presunciones de sinceridad y educación o cortesía se pueden romper fácilmente, ya que el hablante no es ni sincero ni cortés o educado con el oyente. Además, la presunción de estilo también se rompe ya que el hablante está usando un razonamiento correcto desde su propio punto de vista, pero cambia un poco sobre lo que se espera. El hablante hace todo esto a propósito y esto significa que hay un significado de la proposición pretendido por el hablante más allá de lo que aparentemente éste dijo. El objetivo que se pretende al apartarse de la norma es, de nuevo, el de hacer gracia sobre ello. Otro ejemplo de divergencia lingüística se basa en la ruptura del "máximo de cualidad" de Grice. El hablante no dice la verdad y esto lo hace conscientemente.

Otro mecanismo lingüístico que comparten los chistes es una actitud de creencia. Esta actitud se utiliza principalmente en forma de un acto de habla del tipo Representativo, aunque también puede aparecer como Directivo o Expresivo. El hablante utiliza esta actitud para mostrar que está convencido que lo que dice es una verdad general. La parte irregular de lo que el hablante piensa es el elemento que produce gracia. No obstante, a veces los actos del tipo "expresivo" y "directivo" se utilizan de una forma correcta implicando evaluación o deseo respectivamente. Los repentinos cambios de representativos a expresivos se hacen conscientemente para llamar la atención sobre lo que se ha dicho, lo que puede ser

observado en lo expuesto anteriormente.

Algunos de los chistes que se han analizado muestran que no hay un conocimiento mutuo entre los hablantes involucrados en el chiste; la persona que está contando el chiste hace esto a propósito para evidenciar lo "estúpidos" que son los participantes del chiste; esto provoca gracia.

El último dispositivo lingüístico presente en todos los chistes analizados es el de la información necesaria para que el oyente entienda el chiste. Esta información se consigue a través de un "Conocimiento Mutuo Compartido" y a través de otras "Implicaciones." Tanto el hablante como el oyente deben tener la misma fuente de información que, casi siempre, es un conocimiento previo del mundo; esto es, si el hablante quiere conseguir su propósito, debe contar algo relacionado con lo que ambos (hablante y oyente) saben sobre el mundo. Las "implicaciones" también son una buena fuente por la que los chistes consiguen su último propósito. En los chistes se utilizan dos tipos diferentes de "implicaciones:" Implicación convencional, usada en chistes cortos, y implicación conversacional, usada en chistes largos. La primera es una convención común que comparte mucha gente, por lo que por esta razón la broma puede ser tan corta; mientras que la segunda es una proposición derivada de una expresión en base a los significados de las palabras articuladas, por lo que un chiste debe ser más largo.

Como conclusión, cabría destacar que este ensayo ha demostrado que los chistes son un registro, ya que son una variedad de lenguaje que utiliza mecanismos lingüísticos específicos para conseguir un propósito concreto. En los chistes, el transmisor pretende provocar humor a través de diferentes desviaciones lingüísticas que han sido expuestas en profundidad anteriormente. Estas desviaciones se introducen con un propósito, que es conseguir un giro inesperado, que al mismo tiempo causará el efecto perlocucionario.

## Bibliography

- Beaugrande, Robert de. 1993. 'Register' in discourse studies: a concept in search of a theory. In Ghadessy, Mohsen. Register analysis: Theory and practice. London and New York: Pinter Publishers.
- Levinson, Stephen C. 1983 'The scope of pragmatics.' In Pragmatics. Chapter 1. Pp 1-53. Cambridge: C.U.P.
- Fraser, Bruce. 1983. 'The domain of Pragmatics' in J.C. Richards & R.W. Schmidt (eds.) Language and communication, pp. 28-59. London: Longman.
- Baker, M. 1992. In Other Words. London and New York: Routledge.
- Hamer, J. 1991. The practice of English Language Learning. London and New York: Longman.
- Blakemore, Diane. 1992. Understanding Utterances. Oxford: Blackwell Publishers

**Juan María Pérez Morón**

## EL PAPEL DEL EQUIPO DIRECTIVO EN LOS CENTROS DIG Y TIC DE ANDALUCÍA

Miguel Baldomero Ramírez Fernández  
Antonio Ramírez Fernández

### RESUMEN

El presente artículo pretende establecer un modelo teórico que relacione la innovación en Tecnologías de la Información y Comunicación, la formación de la directiva de los centros en estas tecnologías y el fracaso escolar del alumnado. Para ello, se aprovecha los Centros Docentes DIG (Digitales) y TIC (Tecnología de Información y la Comunicación) como aportación de los recursos para la ejecución de dicha innovación por parte de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

### INTRODUCCIÓN

Un total de 100 colegios e institutos públicos andaluces integrarán la red de Centros Docentes DIG y TIC a partir del presente curso 2003/04. Esta iniciativa se recoge en el Decreto de Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento. Se trata de una actuación innovadora al incorporar a los centros a la Sociedad del Conocimiento, modernizando la educación conforme a los tiempos en que vivimos. Para ello se dotará a los centros de 14.912 equipos informáticos, lo que supondrá una inversión de más de 20 millones de euros, que beneficiarán a 66.575 alumnos/as de Primaria y Secundaria.

Se pretende la utilización de las Tecnologías de la Información basadas en el empleo de software libre ó código abierto, con ordenadores integrados en redes locales y conectados con banda ancha a Internet. Este equipamiento permitirá que haya un ordenador por cada dos alumnos en las aulas, en la sala de profesores/as, así como en la administración, conserjería y equipo directivo. Además, se completará el equipo informático con impresora láser, escáner, proyectores de vídeo/PC, cámaras digitales y ordenadores portátiles.

Los centros TIC contarán además con otros servicios complementarios como correo electrónico, foros, chat, tablón de anuncios y una plataforma educativa para que el profesorado pueda organizar sus actividades de enseñanza y el alumnado pueda realizar sus ejercicios de aprendizaje.

Los centros DIG ofrecerán un servicio integral de atención a la comunidad educativa a través de Internet, para la realización de gestiones administrativas (inscripción y matriculación, solicitud de becas y de puestos escolares) y académicas (actividad tutorial para las familias y el alumnado, acceso a información académica y notificaciones).

Este trabajo relaciona la iniciativa innovadora de la Junta de Andalucía, el papel del equipo directivo y el fracaso escolar del alumnado.

### IDENTIFICACIÓN DEL ASPECTO CENTRAL DE LA INVESTIGACIÓN

La estructura de las economías y de las sociedades se caracteriza por el grado de desarrollo científico-técnico, en una estrecha relación de naturaleza claramente circular: a medida que la sociedad evoluciona y aumenta su nivel de conocimiento, su tecnología se hace más sofisticada, la capacidad para formalizar y transferir conocimientos es más eficiente y los tiempos de incorporación de las innovaciones se acortan, generando estructuras y relaciones de complejidad creciente.

El equipo directivo de los centros debe comprender que las TIC's juegan hoy el mismo papel que en su día desempeñaron la imprenta ó la máquina de vapor, es decir, una innovación esencial que modifica el tipo de sociedad en la que vivimos. Si la Revolución Industrial se basó en las inversiones de capital en fábricas y maquinaria, la nueva revolución del conocimiento se focaliza en el capital intelectual y la creatividad de las personas, haciendo realidad una sociedad global de conocimiento.

El ritmo vertiginoso de la evolución del mundo de las Tecnologías, asociadas a la informática por un lado, y por el otro, la tónica lentitud de aceptación de novedades dentro del entorno educativo, podrían inducirnos a pensar en la existencia de una distancia creciente entre ambos mundos, pero esta vez el tópico no es cierto. Las TIC's lo invaden todo con su promesa de mayor efectividad, comodidad y exactitud, y el entorno educativo no ha quedado al margen.

Pero hay un gran conjunto de lugares comunes, tanto a favor como en contra, presentes en este particular territorio de las TIC's y la educación. La confrontación entre tecnófilos y tecnófobos tienen unas connotaciones (humanismo, modernidad, inversiones, eficiencia, etc...) que hacen muy oportuna la aparición de equipos directivos que apuestan por la innovación de las TIC's en la educación.

El aumento de tamaño de las colectividades influye en los procesos de innovación, ya que facilita los intercambios intelectuales, pero los avances en las TIC's permiten generar amplias comunicaciones virtuales que pueden compartir ideas de forma casi instantánea, sin que la presencia física sea estrictamente necesaria. La separación entre los ámbitos locales, regionales y globales se difumina y evoluciona hacia una sociedad "global"

donde se competirá globalmente, aunque se viva en pequeños entornos.

Las TIC's están cambiando nuestros trabajos y el sistema educativo debe adaptarse para poder cumplir su misión esencial: preparar a los individuos para el trabajo y para la vida. En particular, el sistema educativo debe preparar también para una de las tareas que serán esenciales en los años futuros: la capacidad de convertir la "materia prima" (información) en el "producto" (conocimiento).

Los tipos de trabajos, que esta sociedad emergente demandará, serán distintos de los que hoy conocemos. Se requerirán nuevas habilidades y adquirir las destrezas básicas en TIC's será tan necesario como la lectura, la escritura ó los conocimientos matemáticos básicos. La formación en estas herramientas será determinante en términos de acceso al mundo laboral y es por tanto necesario generalizar su conocimiento, para que no constituyan una fuente de discriminación o de exclusión.

En un contexto en el que la velocidad de generación de nuevos conocimientos es explosiva, el paradigma de formarse durante unos años, para aplicar los conocimientos adquiridos durante el resto de nuestras vidas, ha desaparecido. Debemos ser conscientes de que el aprendizaje es una tarea de por vida, a la que deberemos dedicar una fracción creciente de nuestro tiempo, asumiendo que la prosperidad de nuestro país dependerá cada vez más de la capacidad de los ciudadanos para aprender de un modo continuo.

Las TIC's son brillantes en el acceso a la información y facilitan el aprendizaje, pero no sustituyen el aprendizaje. No se puede confundir la acumulación de información indiscriminada con la percepción y el conocimiento. La formación en las TIC's no sólo debe ir destinada a una competencia técnica ó instrumental, sino que debe formar ciudadanos conscientes y críticos, que no sean pasivos ante estas disciplinas. La integración de las TIC's en el ámbito educativo no es un lujo para los países, sino una necesidad. La cuestión no es, por tanto, si un país puede permitirse abordar las inversiones en TIC's, sino si puede permitirse no abordarlas. En los próximos años, la mayoría de los empleados requerirán conocimientos básicos en TIC's. En consecuencia, debe ser una prioridad para el sistema educativo preparar a los ciudadanos para esta nueva realidad.

Para conseguir que alumnos/as y profesores/as utilicen con solvencia estas herramientas, es necesario que el equipo directivo actúe en varios ejes:

- 1º Innovar sobre la infraestructura tecnológica, con el objeto de dotar al centro educativo con los medios tecnológicos necesarios, para que la comunidad educativa pueda formarse en la tecnología y usarla para aprender. La infraestructura tecnológica en los centros educativos debe enfocarse bajo dos criterios: multimedialidad y conectividad global.
- 2º Hay que innovar sobre los contenidos educativos, con el objeto de poner a disposición de profesores/as y alumnos/as materiales de alta calidad que faciliten el proceso de aprendizaje. Preferentemente, los materiales se realizarán en soporte electrónico multimedia, en formatos que garanticen la independencia de las plataformas y la máxima reutilizabilidad.
- 3º Hay que prestar atención a la formación, buscando conseguir que todos los profesores/as y alumnos/as tengan un conocimiento general de las TIC's y sus implicaciones sociales, éticas y jurídicas, así como una formación básica en las herramientas informáticas y de telecomunicaciones más usuales. Adicionalmente, los profesores deben tener una formación específica que les permita la integración de las TIC's en el aula.
- 4º Considerando los temas organizativos, hay que innovar en los centros los procedimientos que faciliten los procesos de aprendizaje de las tecnologías de la información y su integración efectiva en el ámbito educativo.

## HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo se centra en las siguientes preguntas ó hipótesis de investigación:

Hipótesis 1: Cuánto mayor sea la Innovación en TIC's en la educación por parte de la directiva, menor será el fracaso escolar.

Hipótesis 2: Cuánto mayor sea la formación de la directiva de los centros en TIC's en la educación, menor será el fracaso escolar.

## REVISIÓN DE LA LITERATURA

Las cuestiones acerca de la innovación en TIC's en la educación, están relacionadas tanto con la literatura sobre innovación como con la literatura sobre las TIC's en la educación, ambas ofrecen señas sobre estas cuestiones.

Obviamente, el término innovación tiene diferentes connotaciones para diferentes investigadores. Algunos autores han identificado innovación con cambio, definiéndola como la adopción de algo diferente de la práctica actual. Otros la han definido como algo nuevo relativo al usuario o unidad de adopción. Otra definición muestra a la innovación como cualquier idea, proceso, producto o servicio que es nuevo para el entorno de la organización. Esta definición es más restrictiva que las anteriores, pero ha sido usada extensivamente en la investigación de difusión. La definición más apropiada para los objetivos de este trabajo es aquella que define innovación como algo nuevo al entorno de la organización.

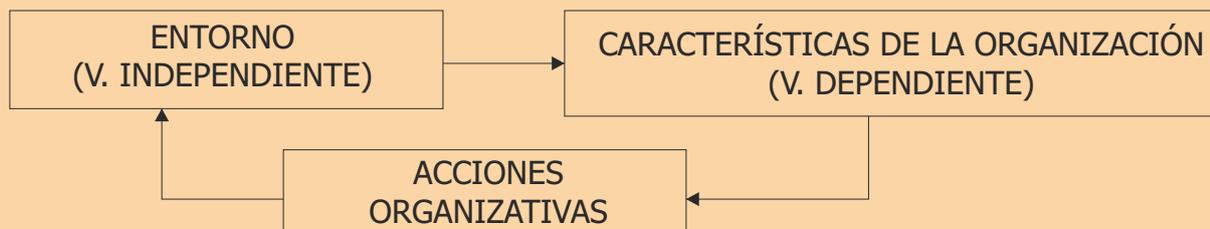
Una visión general de la literatura sobre las TIC's en la educación en los centros educativos revela que hay un aspecto importante para garantizar la viabilidad de un proyecto global y es la adopción consensuada de un modelo de utilización pedagógica de los recursos. Dentro del mismo,

también cabe integrar la informática que se utiliza para la gestión académica. Con objeto de facilitar el diseño de dicho modelo, realizaremos un recorrido sobre un número importante de aplicaciones que han sido experimentadas en muchos centros escolares e instituciones educativas:

- La Informática aplicada a la gestión del centro.
- La Informática como herramienta de trabajo del profesorado.
- La Informática como herramienta de diagnóstico, rehabilitación y reeducación en los servicios de apoyo a la escuela.
- La Informática como medio didáctico.
- La Informática como contenido curricular y como herramienta básica de aprendizaje en la formación profesional.
- La Informática como herramienta de comunicación y acceso a la información.
- La Informática como actividad extraescolar.

### MARCOS TEÓRICOS QUE PERMITEN DESARROLLAR EL PROBLEMA

Nuestro problema está introducido en las teorías prescriptivas de la organización ó teorías normativas. Las organizaciones encuentran su equilibrio con su información interna y además la externa. En nuestro caso, el entorno (variable independiente) repercute en ciertas características de la organización (variable dependiente). Pero sus acciones tienen impacto sobre ese entorno.



Para estudiar este modelo, podemos emplear tres teorías distintas:

- Teoría de la Contingencia.
- Teoría de la Dependencia de los Recursos.
- Teoría Neoinstitucional.

Estas teorías se diferencian en el entorno (interpretación del mismo, grado de competencia,...) y en la característica de la organización (como variable dependiente).

El marco teórico central a utilizar es la Teoría de la Contingencia. El motivo de la elección de esta teoría ha sido la siguiente:

- No hay un modelo único, predeterminado y óptimo para esta teoría.
- Impacto de las condiciones y variabilidad del entorno en el que opera los Centros Docentes.
- No hay un repertorio fijo de "buenas prácticas" de gestión. Es necesario analizar las condiciones internas, externas y seleccionar los principios que mejor se adaptan a la situación.
- Se puede aplicar a nuestro caso porque la estructura organizativa y su probabilidad de éxito ó fracaso depende de las características adoptadas que le permiten satisfacer las demandas del entorno.
- Vamos a adoptar nuevas prácticas de gestión y luego las relacionaremos con las características del entorno.
- Esta teoría tiene la ventaja de ser amplia, de poder hacerse operativa en términos de proposiciones y es fácilmente medible.

Para relacionar la literatura sobre innovación organizativa con la literatura sobre las TIC's en la educación, nos apoyamos en la teoría contingente como un marco que unifica estas dos corrientes y muy utilizado en ambas literaturas.

El concepto de ajuste es clave en la investigación contingente ya que se basa en el tema de la congruencia ó alineamiento de los componentes de la organización y su impacto en el rendimiento. El argumento central en la teoría contingente es que todos los componentes de una organización deben ajustarse bien entre sí o se creará una ruptura que evitará que la organización alcance rendimientos óptimos.

El trabajo debe examinar al equipo directivo de los centros, como responsables de la implantación de los controles necesarios para conseguir la estrategia organizativa.

La estrategia (mayor nivel de formación y disminución del fracaso escolar), debería estar apoyada por una apropiada y efectiva implantación de los sistemas de información.

En nuestro entorno cambiante, la formación del equipo directivo de los Centros puede ayudar a examinar, evaluar e interpretar los diferentes

estímulos procedentes del entorno. Algunos autores comentan que los cambios del entorno hacen que las organizaciones necesiten continuamente revisar y mejorar sus productos, servicios y operaciones, es decir, se necesitará una innovación continua en todas las áreas de negocio.

Otros autores han estudiado la relación entre la composición del equipo directivo y la innovación organizativa y tecnológica.

De todo lo anterior, podemos afirmar que los equipos directivos con una mayor formación en TIC's, deberían llevar a una mayor observación del entorno y a una mayor necesidad de información para interpretar correctamente dicho entorno. Esto hará que facilite los procesos de innovación de las TIC's en educación en los Centros y se reduzcan los fallos de la organización (en este caso, el fracaso escolar). Por tanto, las hipótesis quedarían demostradas a nivel teórico.

La estructura lógica utilizada en esta investigación sería la hipotético-deductivo. Se trata de explicar cómo se ejecutaría el trabajo empírico para mostrar la relación entre la preguntas y la respuestas formuladas.

## CONCLUSIÓN

Se concluye este trabajo con la importancia del papel de la directiva en la innovación de Nuevas Tecnologías en la educación, es decir, en los centros DIG y TIC. También debemos señalar que será uno de los factores integrantes en el fracaso escolar de nuestra comunidad.

Por último, señalaremos que esta investigación será la base de futuras líneas de investigación para la publicación de tesis y tesinas. Se debería seguir investigando en el diseño de la recogida y análisis de la información para contrastar el modelo teórico establecido.

Nosotros proponemos la utilización de encuestas (diseño de investigación cuasi-experimental) con su correspondiente análisis estadístico para contrastar las hipótesis debido a la ausencia de base de datos de los nuevos centros DIG y TIC.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bantel, K.A. y Jackson, S.E. (1989). "Top management and innovations in banking: Does the composition of the top team make a difference?". *Strategy Management Journal*, 10, pp. 107-124.
- Damanpour, F. (1991). "Organizational Innovation: A Meta-Analysis of Effects of Determinants and Moderators". *Academy of Management Journal*, 34,3, pp. 555-590
- Denis Zambrana, J. y otros. (1998). "Tecnologías de la información en la educación". Anaya multimedia.
- Kimberley, J. y Evanisko, M. (1981). "Organizational Innovation: The Influence of Individual, Organizational and Contextual Factors on Hospital Adoption of Technological and Administrative Innovations". *Academy of Management Journal*, 24, 4, pp. 689-713.

**Miguel Baldomero Ramírez Fernández**

**Antonio Ramírez Fernández**

## LA IMPORTANCIA DE LA CREATIVIDAD EN LA LOCE

M<sup>a</sup> del Carmen Herrera Morgado  
Mónica Serrano Gómez

El desarrollo de la creatividad en un ambiente rico y estimulante fomenta la Motivación, la capacidad crítica y curiosidad intelectual, el desarrollo de un buen autoconcepto y autoestima, desarrollo de actitudes positivas,...

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), en su exposición de motivo reconoce como valores fundamentales para el desarrollo profesional y personal del individuo en la sociedad actual, la capacidad de tomar iniciativas y la creatividad.

En su artículo 1, dedicado a los principios de calidad de la educación, se define la creatividad como: "La capacidad de los alumnos para confiar en sus propias actitudes y conocimientos, desarrollando los valores y principios básicos de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor".

Tal es la importancia del aspecto creativo según la LOCE, que la cita en cada una de las etapas del sistema educativo:

En la Educación Infantil, la sitúa como una de las áreas del currículo "Expresión artística y creatividad", como se recoge en el desarrollo normativo de la LOCE, Real Decreto 829/2003 de 27 de junio por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil.

El Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria, reseña entre los objetivos de la etapa, el aspecto creativo: "Desarrollar el espíritu emprendedor, fomentando actitudes de confianza en uno mismo, sentido crítico, creatividad e iniciativa personal".

La creatividad responde a una capacidad o aptitud mental al mismo tiempo que a una actitud o forma de comportamiento. El desarrollo de esta capacidad ha de llevarse a cabo a través de todos los contenidos que se imparten, no como se pensaba anteriormente, que únicamente se refería a las artes plásticas, artísticas o manualidades. Se da por igual en las ciencias, las artes y las letras. Se puede fomentar en el estudio de las matemáticas, la tecnología o las lenguas.

Muchos autores han definido la creatividad de diferentes formas, entre ellos podemos citar:

- **Saturnino de la Torre** (1991), afirma que la creatividad es la capacidad y actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas.
- **Barron, F** (1955), la describe como la capacidad de producir respuestas adaptadas e inusuales.
- **Murray, H** (1959), la define como un proceso de realización cuyos resultados son desconocidos, siendo dicha realización a la vez valiosa y nueva.

Existen tres aspectos que no varían en las distintas definiciones:

- Proceso.
- Producto.
- Persona.

La creatividad es una característica reservada a los productos, que son inicialmente considerados como novedosos en una especialidad, pero que, en último término, son reconocidos como valiosos dentro de la comunidad pertinente. Se utiliza para referirse a la fluidez y manipulación de un extenso número de ideas, a la originalidad o capacidad de redefinir o de percibir formas distintas a lo habitual y a la elaboración o capacidad para embellecer los productos.

De todo ello deducimos que el individuo creativo es aquel que tiene unas habilidades especiales para utilizar el conocimiento de forma nueva, de manera que da soluciones inusuales a problemas no convencionales.

Todas las personas en alguna medida o en algún aspecto, somos o podemos ser creativos, pero la persona no sólo nace creativa, sino que también puede desarrollar su creatividad gracias al entrenamiento o adiestramiento con técnicas creativas. Algunas de estas técnicas son entre otras: Brainstorming (torbellino de ideas), el arte de preguntar, la síntesis creativa, check-list (lista para comprobar), la sinéctica, la ideogramación, el análisis funcional y el relax imaginativo.

El desarrollo de la creatividad ayuda al niño a ampliar su conciencia y percepción, reteniendo lo que ve, oye y observa más fácilmente, lo que le ayudará en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nuestro sistema nervioso tiene un cierto nivel de plasticidad, gracias al cual, el cerebro tiene la capacidad de responder a los cambios de manera flexible y adaptada, esta capacidad se denomina creatividad y debe trabajarse fundamentalmente en los años que abarca la Educación Infantil,

cuando existe la máxima plasticidad cerebral.

Esta etapa de 3 a 6 años nos brinda grandes posibilidades para que la espontaneidad creativa de los niños se prolongue el mayor tiempo posible, hasta que tengan una fuente rica de conocimiento activo, que será la base del desarrollo de su capacidad creativa.

En el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, éstas pueden dificultarles el desarrollo normal de su autoestima; en éste caso, las actividades y técnicas que se utilizan para trabajar la creatividad, fomentarán en el alumno un desarrollo normal de dicha autoestima y de su autoconcepto.

Una metodología adecuada para desarrollar la creatividad debe ser aquella basada en un aprendizaje por descubrimiento, para ello es necesario que se dé en un entorno adecuado y que la actitud del profesor favorezca el desarrollo de dicho aspecto.

Un profesor que favorece la creatividad, proporciona al niño materiales que inciten la imaginación, recursos que despierten la experimentación y vivencia, que bombardeen varios sentidos para dar mayor viveza a la fantasía, actúan bajo una dirección no autoritaria, es flexible para aceptar y estimular las nuevas ideas de los alumnos, facilita recursos que enriquezcan la fantasía de los niños y niñas, les anima a que expresen sus ideas, elogia sus creaciones. Dando importancia a lo que hacen,...

En cuanto a los ambientes, los más adecuados son: ambientes lúdicos, de confianza, colaboración y respeto; donde dispongamos de distintos espacios (rincones) y multitud de materiales,...

Para evaluar la creatividad, lo haremos observando los productos que elaboran los alumnos, siguiendo una serie de criterios que sirven como referente, algunos de los que podemos tomar son: la originalidad, con relación a los diseños propuestos por otros niños, la eficacia o utilidad y el grado de dificultad de su elaboración.

### **Recomendaciones para los padres.**

Logan y Logan aportan algunas estrategias generales que los padres pueden llevar a cabo si pretenden favorecer el comportamiento creativo en sus hijos:

- Recompensar sus primeros esfuerzos creativos con una actitud positiva.
- Animarle cuando quiera crear.
- Ayudarle a resolver problemas que se le planteen debido a su precocidad y dotes creativas.
- Valorar y respetar sus contribuciones: ideas, productos,...
- Proporcionarle materiales y un lugar en el que pueda pensar y crear.
- Llevarle a oír música, ver exposiciones, ballet,...
- Etc.

### **Bibliografía.**

- A. Gervilla, R. C. Prado (2003). Modelos, técnicas y actividades para el desarrollo de la creatividad. En A. Gervilla (dir), *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Tomo I. Capítulo 16 (377-417). Málaga. Editorial Dykinson,
- Bean, Reynold (1994). *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*. Barcelona: Ed. Círculo de Lectores.
- Marín Ibáñez, R. y Torre, S. *Manual de la creatividad. Aplicaciones educativas*. Barcelona. Ed. Vicens-vives.

**M<sup>a</sup> del Carmen Herrera Morgado**  
**Mónica Serrano Gómez**

## LAS FABULOSAS Y EXTRAORDINARIAS PRUEBAS

José Carlos González Acedo

En las instrucciones que se han recibido sobre la puesta en práctica de la L.O.C.E., sobre la educación en la E.S.O., se indica que las pruebas extraordinarias deben celebrarse en Junio, después de acabadas las clases. El término de las mismas se producirá el día veintidós, por lo que las mencionadas pruebas necesariamente tienen que realizarse los días veintitrés, veinticuatro y veinticinco de este mes. Así pues, desde cualquier punto de vista, las citadas pruebas no tienen ningún sentido pedagógico o motivador, ni si quiera el más mínimo ápice de coherencia o lógica. La pregunta es: ¿cómo puede un alumno conseguir los objetivos y asimilar los contenidos que no ha logrado en nueve meses en apenas dos días?, ¿es ésta la cultura del esfuerzo que busca la LOCE?; porque si es así sería mejor renombrarla como la cultura de los SUPERALUMNOS, o quizás cultura del MILAGRO.

El diccionario de María Moliner define la palabra extraordinario como no ordinario, y como sinónimos aparecen las palabras asombroso, extraño, extravagante, insólito. Es posible que el que redactó la L.O.C.E. pensara en la acepción primera de la palabra al escribir pruebas extraordinarias, es decir, que fueran unas pruebas diferentes a las que se habían utilizado hasta el momento de evaluar a un alumno, y que tuvieran la facultad de darle la posibilidad de aprobar una asignatura. Lo que si parece obvio es que una prueba que se realiza unos días después de obtener un suspenso, no tiene nada de extraordinaria, ya que el plazo entre el momento de recibir la calificación y el de presentarse a la prueba en cuestión es mínimo. Así pues, todo indica que quien redactó las instrucciones que hemos mencionado más bien pensó en las otras acepciones de la palabra, ya que asombroso, extraño, extravagante o insólito sería que una prueba así tuviera sentido. Para calificar estas pruebas, se podrían utilizar otras expresiones que también se mencionan en el María Moliner como sinónimos de extraordinario: el acabose, la caraba, el colmo, la monda, la repanocha.

En este sentido, se han expresado también los docentes del Centro Educativo al que pertenezco, con fecha del pasado 4 de Febrero, en carta dirigida al Delegado Provincial de la Consejería, esperando que tengan en cuenta la opinión de los docentes, porque como está fehacientemente comprobado, los políticos hacen caso omiso de la opinión de los pueblos y expertos, aunque... ¿quién sabe?, quizás les convenza la opinión de María Moliner.

**José Carlos González Acedo**

## CÓMO TRABAJAR LA PREHISTORIA EN EDUCACIÓN INFANTIL.

Francisco José Mariano Romero

La originalidad en las producciones humanas es una característica muy apreciada en general. En la presentación de una Unidad Didáctica ante un tribunal de oposición la originalidad, como manifestación de la creación, es un componente muy valorado. A continuación, presentamos un diseño de trabajo sobre la prehistoria en educación infantil como ejemplo de ello.

En primer lugar, hay que justificar por qué es interesante el estudio de la prehistoria en la educación infantil. En principio, proponemos las siguientes razones:

- Es un recurso motivante. Aparecen objetos, seres y acciones que son del interés de los niños. Los objetos son las herramientas, los seres son los primates y animales, las acciones son la caza, las construcciones, la inventiva y la pintura.
- Nos ofrece múltiples posibilidades creativas en relación a las construcciones y la expresión plástica.
- Existe un claro paralelismo entre la evolución de la especie (filogénesis) y el desarrollo del niño en estas edades (ontogénesis). Los niños aprenden a andar, a hablar, a ser conscientes de su existencia, a utilizar símbolos, y herramientas, a solucionar problemas, a expresarse por medio de la pintura, a realizar ritos que ahuyenten o disminuyan sus temores (sortilegios).
- Se realizan todo tipo de procesos cognitivos (observación, análisis, comparación, etc.)

El trabajo sobre la prehistoria lo hemos centrado en cuatro grandes apartados que tienen su paralelismo con la actualidad como veremos: la vivienda, el vestuario, la alimentación y las actividades diarias. Así, el hombre prehistórico:

1. Vivía en cuevas y cavernas. Esto nos permite tratar la temática de la vivienda actual.
2. Vestía pieles y adornos. Posteriormente, trabajamos el vestuario actual.
3. Su alimentación consistía en carne cruda y frutos hasta que descubre la cocina (fuego). Se nos ofrece la posibilidad de trabajar el tema de la alimentación.
4. Sus actividades giraban en torno a :
  - Protección. Trabajamos así los temores infantiles.
  - Comunicación. El lenguaje oral y escrito,
  - La caza. Organización social actual.
  - Pintura. Expresión plástica.

Cuando se emprende un trabajo de esta índole, es necesario documentarse sobre algunos hitos y temáticas esenciales en nuestro trabajo para, acto seguido, proceder a la adaptación de la misma. Una vez documentados, proponemos una posible secuencia didáctica. Toda ella, se puede resumir en trabajar por un lado cómo vivían los hombres primitivos y por otro, trabajar cómo vivimos en la actualidad. A continuación, desarrollaremos brevemente las tres primeras posibilidades, para ofrecer en otras entregas, el apartado de la comunicación y la pintura.

### SECUENCIA DIDÁCTICA.

Hay que presentar un elemento motivante que puede ser un oso de peluche gigante, unas láminas, una caja sorpresa, etc. Posteriormente, se le cuenta un cuento donde estén condensado todos los tópicos de trabajo.

CUENTO. "Ur, el niño salvaje"

"Ur y Nala eran un niño y una niña que vivieron hace mucho tiempo. Tenían frío, porque no se habían inventado las ropas, se comían la comida cruda porque no sabían hacer fuego y tenían miedo de los animales, pues no tenían nada con que defenderse. Cuando caía la noche se escondían en una cueva con sus padres y sólo podía dormir porque no había luz.

Un día, un oso les perseguía para comérselo. "Corre Nala, que nos coge". Le decía Ur a su amiga, y cuando estaba a punto de cogerla, estalló una tormenta. Del cielo cayó un rayo sobre un árbol y provocó un fuego. El oso se paró ante el fuego y Ur y Nala que eran muy listos observaron que el oso que ellos temían se alejaba del fuego. Además, cuando se acercaban al fuego se les quitaba el frío y un huevo que tenían para comer, al ponerlo junto al fuego se frió y se lo comieron.

Ur y Nala pensaron que si tenían el fuego podría defenderse de los animales, se le quitaría el frío y además podrían cocinar. Cogieron el fuego y se lo llevaron a la cueva para enseñárselo a sus amigos diciendo: "Mirad, traemos el fuego y con él los animales no nos comerán, ya no tendremos frío y nos comeremos los huevos fritos". Pero además, la cueva, que siempre estaba oscura se iluminó, todos pudieron verse y así ya no tendría que acostarse temprano y podrían quedarse por la noche a escuchar los cuentos que le contaban sus abuelos".

Una vez contado, hay que realizar actividades a partir del cuento como, por ejemplo, realizar preguntas de comprensión, narración del cuento por

los propios niños a través de láminas, realizar actividades plásticas con las láminas, dramatizar el cuento, etc.

Motivados los niños y niñas y presentadas las líneas generales de trabajo (alimentación, vivienda, vestuario, actividades), se procede a la profundización en cada uno de los apartados.

## 1. Dónde vivían los personajes / La vivienda actual.

Se realiza un mapa conceptual sobre las cuevas y actividades posteriores. Los interrogantes a resolver en este apartado - entre otros - son: qué es una cueva, dónde están, cómo se forman, qué hay en ellas y para qué sirven. Posteriormente, se realizan actividades a partir de la cueva.

Las actividades alrededor de la cueva pueden girar en torno a: hacer una maqueta de una cueva para refugiar animales, hacer una cueva con papel continuo o cajas, visitar una cueva, visionar películas y fotografías sobre cuevas, etc.

Una vez realizado el trabajo, pasamos a estudiar dónde vivimos nosotros, realizamos un mapa conceptual de la vivienda y una serie de actividades. Este apartado se puede trabajar, si se desea, apoyándonos en Unidades Didácticas (UD.), ya confeccionadas por editoriales. Los interrogantes a resolver son, entre otros: qué es un piso, partes de un piso, alturas, qué es una casa, partes, tipos de viviendas, etc. Las actividades a realizar alrededor del piso y casa son las ya conocidas por todos.

## 2. Cómo se vestían los personajes/ Como nos vestimos nosotros.

Se realiza un mapa conceptual sobre el vestuario y actividades posteriores. Los interrogantes a resolver en este apartado, entre otros: para qué se vestían, con qué se vestían, cómo hacían la ropa y adornos.

Las actividades alrededor del vestuario del hombre primitivo girarán en torno a: disfrazarse como cavernícolas en carnaval, simular una cacería para obtener pieles, realizar adornos con cuentas de colores, ensartables, etc.

Acto seguido, pasamos a estudiar cómo nos vestimos nosotros, diseñamos un mapa conceptual y una serie de actividades. Este apartado se puede trabajar, si se desea, apoyándonos en UD. ya confeccionadas por editoriales.

## 3. Qué comían los personajes. / Qué comemos nosotros

Se realiza un mapa conceptual sobre la alimentación y actividades posteriores. Los interrogantes a resolver en este apartado, entre otros, son: con qué se cocinaba (fuego y cerámica), para qué se cocinaba y qué cocinaban.

Las actividades alrededor de la cocina del hombre primitivo pueden ser las siguientes: visionar imágenes relacionadas sobre caza y cocina, trabajar con la secuencia de la película *El libro de la selva* de Walt Disney, "quiero ser como tú", pudiéndose realizar una coreografía para presentar en la Fiesta Fin de curso, trabajar sobre cómo se conquista el fuego por el hombre primitivo y las distintas formas en que se puede generar, realizar barbacoas donde se observe la carne y pescado crudo, etc.

Finalizado el trabajo, pasamos a estudiar cómo nos alimentamos nosotros, realizamos un mapa conceptual y una serie de actividades del tipo ya conocidas por todos. Al igual que los demás apartados, podemos apoyarnos en UD ya confeccionadas.

El trabajo con la prehistoria en educación infantil admite diferentes temporalizaciones (un mes, un trimestre, incluso todo el curso). En la última opción, hay que ir compaginándolo con otras Unidades Didácticas dentro de la programación general.

## CONCLUSIÓN.

Como hemos visto a lo largo del presente trabajo seleccionamos una serie de tópicos (alimentación, vivienda y vestuario) realizando un paralelismo entre cómo vivían los hombres primitivos y cómo vivimos nosotros en la actualidad. Esta fórmula, nos permite presentar ante un tribunal de oposición, los contenidos propios de la educación infantil envueltos en un formato original y diferente. En el fondo, no hemos hecho más que seguir aquella famosa afirmación de Bruner que decía. "Cualquier materia, se puede enseñar a cualquier edad, a la vez, de una forma honesta y eficaz"

**Francisco José Mariano Romero**

## LA RESPONSABILIDAD PATRIMONIAL DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Israel Adán Castilla

### 1. Introducción.

El artículo 1.1 de la Constitución española consagra a España como un Estado Social y Democrático de Derecho. La calificación de social ha sido, sin duda alguna, el título justificativo de múltiples actuaciones de los poderes públicos destinadas a conseguir que la igualdad y la libertad no sean derechos vacíos y sin sentido. En el tema que ahora nos atañe, el artículo 27 reconoce el derecho de todos a la educación, entendida como el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, y obliga a los poderes públicos a garantizar este derecho. Esta obligación del Estado de conseguir para los ciudadanos las condiciones necesarias para su desarrollo económico y cultural conlleva lógicamente un medio de control para que esas medidas sean efectivas; este control viene descrito en el artículo 106 de la Constitución, en el que se reconoce el control de los Jueces y Tribunales sobre la actividad del Gobierno y la Administración, y la responsabilidad patrimonial de éstos en los casos de funcionamiento de los servicios públicos. En estas líneas, trataremos de describir el procedimiento para exigir responsabilidad patrimonial a los poderes públicos en la gestión y prestación de los servicios públicos educativos.

### 2. ¿Qué legislación es aplicable?

En España, la responsabilidad de las Administraciones Públicas encuentra su primer reconocimiento en la Ley de Expropiación Forzosa de 1954, en la que se declara la obligación de la Administración de indemnizar a los particulares en los casos en que del funcionamiento normal o anormal de los servicios públicos se derive un daño (1). La Constitución de 1978 vino a reconocer y a ampliar este principio, de modo que se amplió el deber de la Administración de vigilar el funcionamiento de sus servicios. Actualmente, las normas que regulan se regula esta materia son:

- Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y Procedimiento Administrativo común, modificada por la Ley 4/1999, de 14 de abril, que introdujo algunas modificaciones en la materia, concretamente el Título X "De la responsabilidad de las Administraciones públicas, sus autoridades y demás personal a su servicio".
- Real Decreto 426/1993, de 26 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento de los procedimientos de la Administración en materia de responsabilidad patrimonial, que desarrolla la ley antes citada.

De aplicación indirecta, podemos citar a la Ley 29/1998, de 13 de julio, reguladora de la jurisdicción contencioso administrativa, que incluye como objeto de esta jurisdicción a las reclamaciones en materia de responsabilidad patrimonial. Esta apreciación es importante, ya que antes de la entrada en vigor de esta ley se habían suscitado dudas respecto al orden jurisdiccional competente para conocer de estos asuntos, dividiéndose casos entre el orden civil, contencioso administrativo, e incluso social. Tras la modificación en 1999 de la Ley 30/1992 ya no se albergan dudas sobre que el orden competente sea el contencioso administrativo.

### 3. Procedimiento de responsabilidad patrimonial

¿Cuáles son los pasos a seguir para reclamar a la Administración Educativa andaluza, y en general, a cualquier Administración, la responsabilidad patrimonial por el funcionamiento de sus servicios públicos?. La reclamación exige la tramitación de un procedimiento administrativo que concluirá con la aceptación o denegación de lo reclamado. Este procedimiento deberá cumplir una serie de requisitos y trámites que a continuación describimos:

#### a) Plazo para la presentación de la reclamación

Una vez producido el daño o lesión, el procedimiento se inicia con la presentación de una reclamación patrimonial ante la Consejería de Educación y Ciencia, en cualquiera de los Registros de la Junta de Andalucía, de cualquier Ayuntamiento andaluz, de la Administración General del Estado o a través de las Oficinas de Correos. No es necesario presentar una reclamación previa a la vía civil o laboral, pues el orden competente es el contencioso administrativo, ni presentar ningún otro tipo de recursos. Cabe igualmente que el procedimiento lo inicie de la propia Administración. La Administración dispone de seis meses para contestarnos; si la respuesta fuera negativa o insatisfactoria, se podrá acudir a los Tribunales en el plazo de dos meses; si agotado el plazo de seis meses no se obtuviera respuesta de la Administración, podremos acudir a los Tribunales en el plazo de seis meses.

La reclamación ha de presentarse en un año desde que se produjo el daño. Cualquier reclamación posterior, se considerará fuera de plazo y no será admitida a trámite. Sin embargo, el problema reside en determinar a partir de qué día comienza a computarse el plazo. Así, en los casos en que el daño se manifieste posteriormente al hecho o acto que lo provoca, será la fecha de manifestación de ese daño la que inicie el cómputo (piénsese en los casos en que un niño se golpea, provocándose una hemorragia interna que no manifiesta síntomas hasta pasados unos días del accidente). En los supuestos en los que haya daños físicos o psicológicos a las personas, el plazo se iniciará desde la curación o la determinación del alcance de las secuelas. La determinación del día de la curación o determinación de las secuelas vendrá principalmente fijada por los servicios

médicos, ya que en sus informes deberá determinar qué lesión se he producido, si es definitiva o recuperable, además del grado de incertidumbre sobre su gravedad y recuperación. En todo caso, la interpretación judicial del plazo ha sido siempre muy favorable para admitir la reclamación, por lo que si de los informes médicos se desprenden dudas sobre posibles secuela, deberá admitirse la reclamación. Sólo cuando exista un diagnóstico claro e inequívoco que permita conocer el alcance de los efectos del daño, se podrá considerar iniciado el plazo. Respecto a qué considerar secuelas, se exige una relación causal con el hecho o acto causante, esto es, que sea posible probar que las secuelas son originadas por el daño. Las secuelas psicológicas, como los síndromes depresivos, son especialmente difíciles de probar, especialmente si se producen a medio o largo plazo; sólo si se cuenta con un informe médico que exprese y nítidamente establezca la relación causa-efecto entre el daño y los efectos depresivos, podrán éstos tenerse en cuenta para el inicio del plazo de reclamación, y en su caso, indemnización.

Debemos destacar que el inicio de un procedimiento penal interrumpe el plazo de prescripción para la presentación de la reclamación. Así, desde que se desarrollan las Diligencias previas(2) hasta que se produce el archivo de las actuaciones o recae sentencia, el plazo se interrumpe. El inicio o no de causa penal dependerá de si el hecho fue denunciado por los agentes de la autoridad u otra persona, y de la gravedad del mismo.

## b) Quién debe presentar la reclamación

Pasemos a describir quién puede presentar la reclamación (3). Lógicamente, la persona que sufre el daño es el legitimado. Pero en el ámbito educativo, lo usual es que el daño sea soportado por menores de edad que no poseen la suficiente capacidad de obrar (4) ante la Administración educativa. En estos casos, la reclamación será presentada por sus padres (no privados de la patria potestad) o tutores, en representación de los menores. Si fueran dos, podrá presentarla cualquiera de ellos, o conjuntamente. Para acreditar esta situación, bastará copia del Libro de Familia, certificado del Registro Civil, sentencia judicial u otro medio que justifique suficientemente que los menores son hijos o pupilos de los representantes legales.

En este punto, surge la duda sobre la posibilidad de que sean los propios profesores, ya sean funcionarios de carrera o interinos, reclamar la responsabilidad a la Consejería por un mal funcionamiento del servicio público educativo que les haya producido un daño o lesión. Ante esta pregunta hay que responder afirmativamente, esto es, los daños producidos al personal docente por un mal estado o funcionamiento del Colegio u otro centro docente (por ejemplo, una caída de un/a profesor/a a causa de los agujeros y socavones del patio) deber ser indemnizados por la Administración educativa. Podría defenderse que los perjuicios causados en el ejercicio de sus funciones son compensados a través de las indemnizaciones por razón del servicio (5); pero estas indemnizaciones están pensadas para compensar los gastos y daños ocasionados que tengan relación directa con sus funciones como funcionarios; tal sería el caso de los pagos por dietas en el caso de que los profesores acudan a un curso obligatorio, o para ser miembros del Tribunal de oposiciones. Pero cuando los daños son causados por circunstancias que no están conectadas con el ejercicio de sus funciones (por ejemplo, la rotura de un hueso al caer la pizarra sobre el pie, que le puede pasar a cualquier persona que esté cerca de la pizarra, ya sea docente, alumno, personal de limpieza o un padre o madre en una reunión), sino relacionadas con el funcionamiento del servicio, no deben ser indemnizados a través de esta vía, sino de la responsabilidad patrimonial de la Administración educativa.

## c) Qué hechos pueden ser reclamados.

En principio, son reclamables todas las lesiones sufridas como consecuencia del funcionamiento normal o anormal del servicio público, excepto en los casos de fuerza mayor, que después veremos.

La primera duda surge en determinar qué se entiende por servicio público, en nuestro caso, **servicio público educativo**. A la luz de la Constitución y la realidad vigente, debemos defender un concepto amplio de servicio público educativo. Efectivamente, la educación actualmente comprende algo más que la tradicional transmisión de saberes y conocimientos, en las distintas etapas del proceso educativo; así, en el artículo 2 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho de la Educación, encontramos varios objetivos en la actividad educativa; el artículo 1 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo podemos observar similares finalidades; en ambos casos, lo que se destaca es la necesidad de conseguir una educación integral del alumno para el desarrollo íntegro de su personalidad. Debido a esto, en el resto del articulado de ambas Leyes encontramos algunas referencias a aspectos que tradicionalmente no se incluían en el concepto de educación, como son la educación física, el deporte, la música, idiomas, artes plásticas,... . Esto demuestra que el concepto de servicio público educativo desborda la mera transmisión de saberes y conocimientos, para englobar también otras actividades que coadyuvan a la formación del alumno. Y esta apreciación supone que estas actividades, en algunos casos fuera del horario escolar, aunque dentro de sus instalaciones, y en otros fuera del control directo de los órganos de dirección del Colegio o centro docente, son consideradas servicio público docente, y por lo tanto, están incluidas en el campo de responsabilidad de la Consejería. Casos usuales en estos supuestos, son las organizaciones deportivas organizadas por el Centro, incluso por las Asociaciones de Madres y Padres, o concursos o certámenes en ocasión de algún evento reseñable; en ambos casos, los posibles daños causados al personal docente, alumnos, o incluso personas ajenas al centro docente que se encontraran en ellas, podrán solicitar la indemnización.

Una segunda duda surge en considerar como daño indemnizable toda lesión que se produzca en el centro docente, instaurando, de este modo, una responsabilidad objetiva total. Al respecto, debemos afirmar que no todo hecho que se produzca dentro del Centro docente implica de por sí una responsabilidad de la Administración educativa; por el contrario, no toda lesión que se produzca fuera del Centro docente o del horario lectivo debe considerarse excluida de su ámbito de responsabilidad. Para determinar este aspecto, y estrechamente vinculado a lo descrito en el párrafo

anterior, se requiere el análisis de los elementos objetivos y subjetivos, temporales y espaciales que acompañaron al acontecimiento, para su correcta valoración e inclusión, en su caso, en el marco del servicio público educativo. Habrá, pues, que conocer todas las circunstancias del caso para decidir si es posible culpar a la Administración Educativa sobre la responsabilidad del caso.

En este punto es necesario citar la Disposición Adicional decimoséptima, apartado primero, de la LOGSE, en la que se indica que la conservación, el mantenimiento y la vigilancia de los edificios destinados a centros de educación infantil de segundo ciclo, primaria o especial, dependientes de las Administraciones educativas, corresponderán al municipio respectivo, por lo que se debería solicitar la indemnización al Ayuntamiento si se violaran estos deberes. En este punto, hay que indicar que esta Disposición únicamente hace referencia a los edificios, no a los bienes que integran el resto de mobiliario escolar. En todo caso, es posible interpretar un concepto amplio de edificio que incluya todos los bienes contenidos en los mismos. Si fuera así, la interpretación de los términos conservación y mantenimiento debe hacerse de un modo restrictivo, ya que no se entenderá incluido una defectuosa utilización de los mismos.

#### d) Requisitos para la responsabilidad patrimonial de la Administración Educativa

Si se dan los requisitos descritos en los apartados anteriores, podremos presentar la reclamación. La reclamación deberá contener ciertos requisitos, de los que ya hemos descrito algunos:

- Debe producirse un **daño efectivo, evaluable económicamente e individualizado** en relación con una persona o un grupo de personas. Esto es, que sea daño efectivo supone que debe tratarse de un daño cierto, concreto y determinado: se reconoce un concepto amplio de lesión, excluyéndose aquellas lesiones difusas y no reconocibles.
- Tal y como hemos visto, la solicitud debe presentarse en el **plazo** de un año desde que se produjo el hecho o acto lesivo, con los límites y precisiones indicadas.
- El hecho o lesión producido debe incluirse dentro del ámbito de actuación de la Administración educativa, esto es, la **imputabilidad** de los hechos a la Consejería de Educación y Ciencia. En el apartado anterior hemos descrito esta situación.
- **El daño ha de ser antijurídico**; esto supone que la lesión producida no debe tener el deber jurídico de soportarlo, por distintas causas. Así, los posibles daños psicológicos producidos por el ejercicio del cargo de director, debidos a la tensión y responsabilidad del mismo, no pueden ser reclamados por esta vía, pues se trata de efectos propios del ejercicio del puesto de trabajo, si bien pudieran tener otra vía de compensación, a través de las prestaciones de la Seguridad Social u otro seguro social privado.
- **Ausencia de fuerza mayor**: la Sentencia del Tribunal Supremo de 2 de febrero de 1988 define la fuerza mayor como aquellos hechos que, aun siendo previsibles, sean sin embargo inevitables, insuperables e irresistibles, siempre que la causa que los motiva sea independiente y extraña a la voluntad del sujeto obligado. Esto es, se trata de hechos que debido a su carácter de imprevisto, no tienen ninguna relación causal con el sujeto aparentemente responsable del daño. Aunque se trata de un concepto indeterminado, sí podemos afirmar que los Tribunales lo han interpretado restrictivamente en su relación con la responsabilidad patrimonial. Así, sólo se puede considerar fuerza mayor aquellos hechos que, no sólo sean inesperados e imprevistos, sino además aquellos que la Administración no hubiera podido evitar utilizando sus potestades. Por ejemplo, la caída de un árbol en el patio de un colegio debido a un fuerte vendaval que dañe a un menor, profesor u otra persona, en un principio debe incluirse en el concepto de fuerza mayor. Sin embargo, habrá que determinar si el árbol se encontraba en un estado de conservación óptimo, ya que la Administración educativa tiene el deber del mantenimiento de sus instalaciones; si se demostrara que el árbol estuviera carcomido, debilitado o muerto, sin que se hubieran tomado las medidas adecuadas, como su afianzamiento o corte, la Administración educativa sí resulta responsable de ese daño, pues, como hemos dicho, responde del funcionamiento normal o anormal de sus servicios públicos
- **Nexo causal entre la actuación de la Administración educativa y el daño producido**: se trata del aspecto más importante en la determinación de la responsabilidad patrimonial. Hemos afirmado que en la actualidad existe un sistema objetivo de responsabilidad. Esto supone que corresponden al dañado, únicamente, demostrar que se ha producido la lesión, la evaluación económica de la responsabilidad, momento en que se produjo el hecho, y determinar, presuntamente, la relación causal entre el daño y el funcionamiento de la Administración educativa. Esto significa que debe ser la Administración quien demuestre que no hubo relación de causalidad entre el funcionamiento del servicio público educativo y el daño producido. Lógicamente, este dato otorga la carga del procedimiento a la Administración, ya que la demostración de la relación causal puede ser en algunos casos muy compleja (por ejemplo, demostrar el mal estado de los alimentos del comedor, si los efectos se producen días después). Sin embargo, no podemos afirmar que todo daño que se produzca en el Centro educativo y en horario lectivo sea reclamable, como igualmente todo daño que se produzca fuera del Centro educativo u horario lectivo no sea reclamable. La lesión o daño será indemnizable cuando la causa pueda entenderse incluida dentro del servicio público educativo, con los límites e interpretaciones que hemos dicho en el apartado anterior. Por lo tanto, no podemos establecer un concepto apriorístico de responsabilidad, sino analizar las condiciones objetivas y subjetivas del caso concreto, para determinar si se incluye o no dentro de la Administración educativa.

En este punto, debemos precisar que no se entiende roto el nexo causal si las causas que provocan la lesión son difícilmente controlables

(sin llegar a ser fuerza mayor) o exijan un alto grado de previsibilidad; esto es porque la Administración educativa debe demostrar que ha puesto todos los medios a su alcance para evitar el peligro potencial, aunque pueda parecer lejano y abstracto, esto es, en términos jurídicos, que haya tenido la debida diligencia. Así, piénsese en las caídas continuas de ramas y palos en los patios que tengan arboleda; el Centro es responsable de la limpieza de las mismas para evitar que alguna de esas ramas pueda ser utilizada por un niño para lesionar accidentalmente a otro, por más que sea muy difícil controlar esta circunstancia; sólo si se demostrara la imprevisibilidad absoluta de la caída de las ramas (un vendaval momentos antes del recreo, por ejemplo), podría entenderse que al Administración ha actuado correctamente. Caso especial es la denominada culpa "in vigilando" u omisión del deber de custodia, esto es, la carencia de profesorado que supervise los recreos o clases; se admite la imposibilidad de contar con un profesor que prevea todos los movimientos de los alumnos, especialmente los de corta edad, y generalmente se entiende cumplida la responsabilidad de vigilancia probando que los responsables (el número dependerá del tamaño de las instalaciones y número de alumnos) estaban presentes en el momento que se produjo la lesión; sin embargo, la inexistencia de esta negligencia, tampoco rompe en nexo causal cuando se produzca una lesión por un mal funcionamiento del servicio público. Siguiendo con el anterior ejemplo, un niño, jugando con una rama caída al patio, lesiona a otro alumno, pese a que los profesores vigilaban el patio: sigue habiendo responsabilidad por parte de la Administración si no hubo fuerza mayor.

Igualmente hay que precisar la valoración del comportamiento del afectado para determinar si hay o no nexo causal. Un comportamiento imprudente por parte del alumno no sirve para romper la relación causal entre el funcionamiento de la Administración educativa y el daño causado; hay acciones, especialmente de los niños, que a todas luces parecen altamente imprudentes, ya que su corta edad le impiden tener un concepto claro de riesgo y daño. Sin embargo, estas acciones imprudentes (columpiarse demasiado rápido, juegos con piedras o palos, ingestión de pinturas y otros objetos, tirar de prendas de vestir colgadas en porterías,...) son perfectamente previsibles en el comportamiento usual de un menor, por más que a los adultos nos parezcan peligrosos; en este punto, el Centro deber poner todos los medios posibles para evitar estas conductas que se pueden predecir o sospechar. Únicamente en los casos en que el comportamiento del alumno sean totalmente imprevisible, lo que dependerá de las circunstancias del grupo de alumnos, podrá entenderse que el nexo causal se ha roto. Por lo tanto, la negligencia o no de la actuación del alumno no es criterio definitivo para la determinación de la causalidad.

A modo de resumen, podemos afirmar que la responsabilidad patrimonial de la Administración educativa debe entenderse desde un punto de vista amplio: la importancia del servicio público educativo, y la fragilidad de algunos de los componentes de la comunidad educativa, provocan la necesidad de entender muy restrictivamente los límites del funcionamiento de los servicios públicos. De este modo, se da cumplimiento a los deberes constitucionales de responsabilidad de la Administración, pero también a los mandatos relativos a la educación en valores democráticos, pues sólo en un Estado democrático y de Derecho los ciudadanos están protegidos por las leyes frente a los ataques del propio Estado que los defiende

## BIBLIOGRAFÍA

- Doctrina del Consejo de Estado, <http://www.consejo-estado.es/>
- Doctrina del Consejo Consultivo de Andalucía, en [http://juntadeandalucia.es/SP/JDA/CDA/Secciones/Otras\\_instituciones/JDOtras\\_Instituciones/0,20313,,00.html](http://juntadeandalucia.es/SP/JDA/CDA/Secciones/Otras_instituciones/JDOtras_Instituciones/0,20313,,00.html)
- Doctrina del Tribunal Constitucional, <http://tribunalconstitucional.es/>
- García de Enterría, Eduardo /Escalante, José Antonio, Código de las Leyes Administrativas, Civitas, Madrid, 2001.
- García de Enterría, Eduardo /Escalante, Fernández, Tomás-Ramón, Curso de Derecho Administrativo, Civitas, Madrid, 2002.
- Entrena Cuesta, Rafael, Curso de Derecho Administrativo, Tecnos, Madrid, 2002.

## NOTAS

1. La Ley de Régimen Local de 1955 establecería un principio de responsabilidad patrimonial de la Administración Local bastante amplio, pero sin llegar a los límites de la norma de 1954.
2. Es una fase del procedimiento judicial penal, que lógicamente es de las primeras.
3. Lógicamente, nos estamos refiriendo en casi la totalidad del artículo a la iniciación del procedimiento por parte del ciudadano, esto es, no la iniciación de oficio.
4. La capacidad de obrar es un concepto jurídico que explica la capacidad de las personas mayores de edad y que no estén incapacitadas para poder ejercer libremente sus derechos y cumplir efectivamente sus obligaciones.
5. En nuestra Comunidad Autónoma, se encuentran reguladas en el Decreto de indemnizaciones por razón del servicio.

Israel Adán Castilla

## SERVICIO ANDALUZ DE EMPLEO Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL

**Eladio Bodas González**

Estamos asistiendo en estos momentos a los inicios de la andadura, que deseamos larga y fructífera, de las Oficinas del Servicio Andaluz de Empleo (SAE). Después de varios años de complejas y arduas negociaciones, por fin podemos congratularnos de que la Junta de Andalucía asuma las competencias de las políticas activas de empleo, dentro de las cuales la Orientación Profesional, entendida como un proceso de ayuda para el desarrollo de la carrera profesional a lo largo de toda la vida, cumple un papel cada vez más necesario y relevante.

Esperamos que la remodelación que se está acometiendo de las nuevas Oficinas del SAE, por transformación de las antiguas dependencias del INEM, no se reduzca a un mero cambio de imagen sino que sea también el reflejo de una nueva manera de acometer las importantes funciones encomendadas en el ámbito de la inserción laboral de los jóvenes, la intermediación laboral, el fomento de la capacidad emprendedora y, en definitiva, la orientación e información profesional.

De acuerdo con la norma que lo crea Ley 4/2002, de 16 de diciembre- el SAE es un Organismo Autónomo de carácter administrativo encargado de la gestión de la política de empleo de la Junta de Andalucía, adscrito a la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico. De las importantes funciones que la Ley le encomienda destacan, por su relación con la Orientación Profesional, las siguientes:

La prospección del mercado de trabajo y la difusión de información sobre el mercado laboral.

La intermediación laboral, el registro de demandantes de empleo, la recepción de comunicación de contratos y la gestión de la red Eures en Andalucía.

La orientación e información profesional, y las acciones de apoyo para la mejora de la cualificación profesional y el empleo.

El fomento de vocaciones empresariales, la formación de emprendedores y pequeños empresarios, el fomento del autoempleo y la difusión de la cultura empresarial.

Se reconoce, al establecer estas funciones, que la finalidad de la Orientación Profesional no consiste sólo en ayudar al individuo para que elija un trabajo o profesión en un momento determinado sino también para que progrese y mejore en el empleo a lo largo de la vida laboral. La Orientación Profesional comprende, por tanto, la preparación, el acceso, la adaptación y el progreso en una profesión u ocupación determinada, lo que ha de asegurarse con la necesaria coordinación y complementariedad de los dos ámbitos y contextos en los que tiene lugar la orientación profesional: el sistema educativo y el mundo laboral. La Orientación Académica y Profesional que se lleva a cabo en el sistema educativo por Departamentos de Orientación y profesorado de Formación y Orientación Laboral (FOL) debe tener su continuidad a través de los diferentes dispositivos dependientes del SAE, particularmente mediante las unidades "Andalucía Orienta". En el primer caso, desde una perspectiva más general, centrada en el desarrollo de la madurez vocacional necesaria para la elección del itinerario formativo-profesionalizador que mejor se adecue a las propias capacidades e intereses y, una vez finalizado el periodo formativo, poniendo en primer término el acceso al empleo, su mantenimiento y la mejora en el mismo como meta del proceso orientador.

Las funciones señaladas hacen referencia a cuatro aspectos que deben, de una forma u otra, estar siempre presentes en la práctica de la Orientación Profesional para que ésta responda a las necesidades y demandas actuales. Efectivamente, no es posible adoptar decisiones formativas o profesionales coherentes sin un conocimiento adecuado de las tendencias del mercado de trabajo, un mercado laboral caracterizado por la influencia de la globalización de la economía y el impacto de las nuevas tecnologías, fenómenos que exigen de los trabajadores el desarrollo de nuevas actitudes: disponibilidad para asumir la movilidad geográfica y funcional, actitud favorable al uso de las nuevas tecnologías y capacidad de aprendizaje permanente. El teletrabajo como nueva forma de trabajo, surgida como consecuencia de la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación a los procesos productivos; los efectos del denominado "desempleo tecnológico", la fuerte demanda de formación y, sobre todo, la capacidad de aprendizaje en el puesto de trabajo; el notable incremento de la temporalidad en el empleo y el aumento paulatino del trabajo a tiempo parcial, son algunas de las características a tener en cuenta en un análisis prospectivo de las tendencias del mercado laboral.

La intermediación laboral, la puesta en contacto de quienes buscan un empleo y quienes lo ofrecen, forma también parte de ese proceso de ayuda o acompañamiento para el acceso al empleo en que consiste de la Orientación Profesional. El SAE concede una enorme importancia a esta tarea, de carácter eminentemente pragmático, y muy necesaria para reducir las altas tasas de desempleo en nuestra Comunidad Autónoma. De ello se encarga la Dirección General de Intermediación cuyas competencias caen de lleno en el campo de la Orientación Profesional.

Si la intermediación entre desempleados y potenciales empleadores es necesaria para el acceso al empleo por cuenta ajena, el desarrollo de la habilidad emprendedora es requisito necesario para el fomento del autoempleo. La formación de emprendedores es una estrategia para fomentar la iniciativa y creatividad de los jóvenes para la creación de su propio empleo y para contribuir al desarrollo económico local.

De lo dicho hasta aquí se desprende que el SAE es el principal organismo con competencias en materia de Orientación Profesional en el ámbito laboral, competencias que desarrolla en estos momentos en tres contextos e iniciativas diferentes: la red de Oficinas, los servicios "Andalucía Orienta" y las Unidades Territoriales de Empleo y Desarrollo Local y Tecnológico.

La red de Oficinas es el instrumento de atención directa al público en las que, sobre todo, se proporciona información actualizada y precisa sobre diferentes aspectos, todos ellos relacionados con una visión amplia y actual de la Orientación Profesional, como son las acciones mixtas de formación y empleo; la formación profesional ocupacional, los programas de fomento del empleo, las medidas de apoyo al autoempleo, la intermediación laboral, los programas comunitarios y la prospección del mercado de trabajo. Por su extensa distribución territorial (existen en la actualidad 192 Oficinas repartidas por toda Andalucía) y la amplia gama de servicios que prestan, se puede afirmar que la Red de Oficinas constituye el principal centro de gestión del SAE.

Los Servicios de Orientación "Andalucía Orienta" están conformados por 199 unidades distribuidas en todo el territorio andaluz en las que se llevan a cabo diferentes acciones de Orientación Profesional con el denominador común de dirigirse, todas ellas, a las personas que buscan un empleo o desean mejorar en el mismo. En estos servicios se llevan a cabo una serie de acciones básicas que responden a las siguientes denominaciones: Entrevistas en profundidad, Orientación Vocacional, Mercado de trabajo, Técnicas de Búsqueda de Empleo, Conocerse y Posicionarse en el Mercado de Trabajo, Acompañamiento en la Búsqueda de Empleo, Asesoramiento para el Autoempleo y Mantenimiento del Puesto de Trabajo. "Andalucía Orienta" dispone también de un servicio telemático de orientación que facilita información actualizada sobre el mercado de trabajo y permite el acceso a sus servicios de orientación a través de Internet.

Finalmente, el SAE dispone de una red de 113 Unidades Territoriales de Empleo y Desarrollo Local y Tecnológico (UTEDLT) cuya finalidad es fomentar el empleo y promover el desarrollo local y tecnológico. Estas unidades promueven proyectos e iniciativas de desarrollo local, realizan estudios de investigación y trabajos técnicos, operan como oficinas de gestión administrativa en relación con los programas de la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico, promueven el autoempleo y la creación de empresas y dinamizan y mejoran la competitividad de las PYMES.

En el ámbito del sistema educativo, la existencia de Departamentos de Orientación en todos los Institutos de Educación Secundaria y la especialidad de Formación y Orientación Laboral en los ciclos formativos aseguran la Orientación Profesional como parte del proceso educativo de los alumnos y alumnas. En el contexto laboral, los servicios descritos en este artículo posibilitan la continuidad del proceso orientador en el periodo de transición a la vida activa y durante la vida laboral. Pero estos dos ámbitos no deben permanecer desconectados, centrado cada uno de ellos exclusivamente en su respectivo mundo. Si queremos acercar y estrechar las conexiones entre el sistema educativo y el productivo también es necesario que los subsistemas de Orientación Profesional de ambos mundos aúnen esfuerzos, coordinen iniciativas y compartan perspectivas de análisis e intervención. Ahora que las competencias en materia de Orientación Profesional tanto dentro del sistema educativo como en el ámbito laboral dependen de una única administración, la Junta de Andalucía, es un momento propicio para plantearse fórmulas de colaboración.

**Eladio Bodas González**