

Número 7

Diciembre 2004

Índice de contenido:

El Currículum en el Proyecto de Reforma de la Ley de Calidad
Ángel I. Lledó Becerra

Las Reformas Educativas: para qué sirven y lo que podemos hacer con ellas
Francisco José Mariano Romero

Decálogo "Orientativo"
Carlos Marchena González

La Elaboración de Itinerarios Virtuales como recurso educativo para las Ciencias Sociales y la Historia del Arte
José Manuel Baena Gallé y Manuel Carrión Rojas

El Poder de los Medios de Comunicación
María José Ruiz Caparrós

Juegos de ayer
Noelia Lebrón Marín

La importancia del Juego en las aulas hospitalarias
Rocío Olivares Carballido

Exposiciones para niños
Silvia Delgado López y Fátima Calderón Vicente

Los cambios tras la primera escolarización
Sofía Lanás Fernández

Aspectos a tener en cuenta en la organización de las actividades y las tareas motrices
Verónica Teresa Compañy Alfaro

La figura del Maestro: ayer y hoy
Alborada Araujo Gil

La violencia en las aulas
Manuel García López y Celia García López

Tú y la creatividad
Marina Cortés Galván

Kitesurf: del agua al aire
Carmen Álvarez Diz

La publicación de artículos en esta revista digital se realiza exclusivamente bajo petición expresa de la Dirección de

EL CURRÍCULUM EN EL PROYECTO DE REFORMA DE LA LEY DE CALIDAD

Ángel I. Lledó Becerra

Mi intención aquí es la de contribuir al debate propuesto por el reciente Proyecto de Reforma de la Ley Calidad (MEC, 2004), aportando algunas consideraciones relativas al currículum que parecen desprenderse del mismo, lo que no deja de ser una tarea ardua por cuanto no se le dedica ningún capítulo en el citado proyecto. En cualquier reforma educativa suelen distinguirse dos dimensiones en cuanto a la naturaleza de las propuestas que lanza o a las decisiones que toma. Por un lado, aquellas que afectan a cuestiones estructurales del sistema educativo etapas, caracterización de las mismas, estructura interna, tipología del profesorado, caracterización de centros, organización de los mismos, etc...- llamada "reforma estructural"; por el otro lado, aquellas cuestiones que afectan al conjunto de los programas educativos que se desarrollan fines educativos, caracterización del currículum, modelo de diseño, elementos que lo componen, determinación de objetivos y contenidos, aspectos metodológicos, evaluación y promoción de alumnos, etc...- llamada "reforma curricular".

Generalmente, las reformas estructurales suelen imponer sus condiciones a las curriculares, a pesar de que desde un punto de vista más estrictamente educativo debería ser la reforma de los programas educativos la que debería dictar los cambios estructurales más idóneos para hacerla realidad, supeditando así la estructura a los programas y no al revés. Pero en las últimas grandes reformas educativas en nuestro país no ha ocurrido así. De este modo, la reforma del currículum ha aparecido más como un aspecto colateral que como un elemento central del debate educativo: quizás su complejidad conceptual, la poca formación que en estos temas tenemos profesores y administradores, sus componentes políticos y morales, el desinterés interesado, en suma, de unos y de otros..., han contribuido sin duda a ello. Sin embargo, al final de todo el camino, no hay duda que será el currículum escenificado por profesores y alumnos, será el conjunto de conocimientos, actitudes, valores y normas que se desarrollen en un aula, el que validará o no la calidad de la enseñanza puesta en juego, y no las dimensiones estructurales u organizativas que actúan sólo a modo de posibilitadores o limitadores de la acción educativa. De ahí que, en temas curriculares, uno tenga la impresión de que suela confundirse al público en general presentando lo que no son más que elementos accesorios como esenciales, para a la postre no hablar nunca de estos últimos.

Sirva este preámbulo para entender por qué en este nuevo Proyecto de Reforma parece no considerarse oportuno proponer un debate curricular en profundidad una vez transcurridos catorce años desde la última gran reforma educativa (LOGSE, 1990). En el documento presentado no existe apartado específico para ello. Después de lo que ha llovido en el último año no es que tuviéramos muchas expectativas curriculares de cara a la enésima reforma de la reforma, pero no esperábamos que fuera tan maltratada la cuestión, porque el documento, en este y otros aspectos, ha presentado un debate apresurado y superficial, adornado de elementos más de cara a la galería que nucleares del debate educativo que se necesita hoy y que tampoco hizo la abortada LOCE (2002). La pregunta es ¿por qué? Todos sabemos que la cuestión curricular tiene entidad suficiente por sí sola para ser debatida; es más, en mi opinión sigue siendo el gran debate educativo pendiente en este país y que en buena medida cerró en falso la propia LOGSE que lo planteó. Cuestiones como ¿qué es lo que merece la pena enseñarse a las nuevas generaciones?, ¿cuál debería ser la formación básica de un ciudadano/a a principios del siglo XXI?, ¿qué conjunto de saberes, conocimientos, actitudes, valores, normas..., deberían configurar cada uno de los programas educativos en los distintos niveles de la enseñanza?, ¿qué grado de flexibilidad o apertura debería tener el currículum prescrito por la administración?, y así un sinfín de problemas centrales sin duda para el debate educativo son eludidas en el documento para realizar tan sólo referencias indirectas y parciales, y por lo tanto rehusando realmente proponer un debate sobre el tema. ¿Por qué no lo hacen? ¿Dan por bueno lo que hay simplemente? ¿Tienen prisa antes de las próximas elecciones? ¿Temen que el debate curricular se les pueda ir de las manos y tener como consecuencia un replanteamiento serio de los problemas educativos que se vienen arrastrando desde hace décadas?

Ya que no existe un apartado específico en el documento nos vemos obligados a leer entre líneas para ir respondiéndonos a estas cuestiones. O dicho en términos curriculares, les propongo que tratemos de desvelar el "currículum oculto" del citado proyecto: analizar los aspectos o razones implícitas de algunas propuestas realizadas, interrogarnos sobre las cuestiones eludidas, detectar los desajustes entre los fines y principios formulados y los medios dispuestos para conseguirlos, etc. Os propongo algunos ejemplos sin ánimo de ser exhaustivo:

- a) **Sobre la caracterización del currículum:** en el documento se caracteriza como abierto y flexible, volvemos a la LOGSE. Pero, ¿realmente disponemos hoy de un currículum abierto y flexible? En mi opinión, a pesar de esta reiterada formulación hecha hace años seguimos trabajando con un currículum centralizado prescrito por las administraciones educativas estatal + autonómica- que contiene un exceso de enseñanzas mínimas, ofreciendo así poca autonomía real de adaptación a los contextos y a los individuos por parte de los centros escolares. Curiosamente la España de las autonomías no ha dado como resultado una descentralización significativa de los programas educativos, sino que nuestra tradición centralizadora de siglos ha pasado por encima del reconocimiento político de la diversidad autonómica y, por supuesto, por encima de la intervención de otras entidades como los ayuntamientos relegados a mero sostenimiento de las infraestructuras de los centros. ¿Por qué no se pasa ya del reconocimiento formal de la autonomía de los centros y de su profesorado en la configuración curricular de sus proyectos educativos a favorecer una adecuación real a los contextos ayudando a su profesorado a diseñarlos y desarrollarlos? ¿Por qué no se reduce el porcentaje de currículum prescrito a los centros para que éste de verdad sea abierto y flexible? ¿por qué no se amplían las competencias de las comunidades escolares en la formulación de sus proyectos

educativos y en la gestión de sus centros? ¿O es que consideran que éstas no serían capaces de elaborar y aplicar proyectos educativos valiosos con la debida supervisión de las instancias competentes? ¿O es que consideran que el profesorado no sabría qué hacer si no dispone de un listado interminable de objetivos, contenidos y criterios de evaluación? No habría que preocuparse, siempre nos quedarían las editoriales para hacer ese trabajo. Hoy día hay profesores que confunden currículum abierto y flexible con currículum "descontrolado". Creen que tienen una gran libertad para la elaboración curricular cuando no es más que falta de controles de calidad educativa. Un currículum abierto y flexible, por el contrario, exige unas altas dosis de coordinación, supervisión, asesoramiento y autorresponsabilidad, junto lo contrario de lo que observamos hoy. Seguiremos disfrutando por tanto de un currículum cerrado a medias entre las administraciones y las editoriales- con escasa supervisión y aparente autonomía descontrol- de los centros. Es lo esperado.

- b) **Sobre la estructura curricular:** no se dice tampoco nada sobre este tema en el documento. Parece darse por buena la simplista definición que realizan tanto la LOGSE como la LOCE sobre currículum: conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que regulan la práctica docente en cualquier nivel educativo. Seguimos instalados en entender que currículum es sobre todo un plan previo de acción educativa, a pesar de reconocer todos que lo verdaderamente importante es lo que se desarrolla en las aulas, el currículum escenificado, que en la mayoría de los casos tiene poco que ver con lo que se dice que se va a hacer en los papeles. ¿Por qué no adoptar una definición de currículum más innovadora, más en el polo de lo que se hace realmente en la institución escolar, y menos en el de lo que la administración quiere que sea, ofreciendo estructuras curriculares más próximas a las prácticas educativas y al trabajo del profesorado, posibilitando así experiencias mejor adaptadas a los contextos, más innovadoras y creativas? ¿Por qué no entender de una vez que la mejor concepción del currículum es la de entenderlo como instrumento de investigación didáctica, como conjunto de hipótesis de trabajo para mejorar las prácticas educativas, como medio para reprofesionalizar la labor docente? De este modo, se relacionarían en el documento investigación didáctica y experimentación curricular, porque no hay mejor forma de incentivar la experimentación y la innovación educativas que vincularlas al debate curricular sostenido que debe mantener una sociedad educativamente avanzada, no postergarla tan sólo al descubrimiento de nuevos métodos o recursos, por modernos e interesantes que éstos sean.
- c) **Sobre el modelo de enseñanza:** a pesar de que se realizan propuestas francamente sorprendentes como la introducción de la enseñanza de los afectos y sentimientos cuya aplicación no acertamos a imaginar siquiera a modo de nuevos contenidos o áreas, y otras más populistas y previsibles como la introducción de dos lenguas extranjeras y las TIC, parece desprenderse que al no discutirse seriamente el modelo actual seguimos instalados en un modelo de claro corte academicista que no pretende modificarse si acaso suavizarse. No existe ninguna mención acerca de si la distribución disciplinar de áreas es la más adecuada para la educación no universitaria, se da por sentado. Se sigue considerando que la formación del ciudadano debe basarse en el aprendizaje disciplinar de los conocimientos rehuyendo planteamientos más interdisciplinares o globalizadores. El fin implícito continúa siendo, pues, el aprendizaje de saberes memorísticos culturalmente organizados en disciplinas académicas, cuando el explícito es el desarrollo de la personalidad del sujeto en todos sus ámbitos, cognitivos, afectivos y sociales, resultando paradójico que, cuando se han intentado introducir cuestiones relativas al desarrollo personal como contenido curricular se ha criticado el intento por ser una deriva psicopedagógica en su peor sentido. Por otro lado, cuando son las necesidades sociales las que dictan actuaciones para la adopción de un modelo más social de currículum en vez de discutir la supremacía conservadora de la "academia" inventan la transversalidad a sabiendas -como se ha demostrado tozudamente- que jamás podrán competir estas nuevas áreas con las clásicas disciplinas. Ahora, en el proyecto lanzan otro requerimiento psicopedagógico: la educación sentimental, propia de un modelo personal de currículum, pero sin articular cómo se abordaría, por lo que nos tememos que si no se discute seriamente el modelo académico le pasará lo mismo que a la transversalidad. Indirectamente el documento reconoce esta situación de supremacía de la organización disciplinar al lamentarse, un tanto tardíamente, pero bienvenido sea, de la desconsideración que hasta ahora se ha tenido con la acción tutorial y los tutores, a pesar de la importancia formal que se le da siempre a la orientación y acción tutorial en el éxito de un modelo personal de currículum. Un inciso: curiosamente sólo se lamentan de lo sucedido en la ESO, como si en Infantil y Primaria este tema estuviera ya solucionado, ignorando que la existencia o no de los Departamentos de Orientación en los centros constituye uno de los factores que más puede sostener y coordinar una acción tutorial eficaz. Y sin embargo ¿por qué no los crean en las etapas educativas anteriores? ¿Resulta caro? Más caro resultará a la larga no tenerlos.
- d) **Sobre la organización de los contenidos:** no se discute la estructura de áreas disciplinares clásicas. No se discute tampoco la disposición enciclopédica del currículum actual que no da tiempo siquiera a desarrollarlo. A pesar de reconocer su inadecuación y su contribución al fracaso de etapas como la Primaria o la ESO, el documento sólo plantea retoques superficiales como la reducción de áreas en 1º y 2º de ESO (¡Qué rápido han decidido acabar con la estructura de ciclo para este tramo!), o la introducción de otras como Educación de la Ciudadanía, una especie de ética, que como decíamos antes, presumimos acabará como las áreas transversales, esto es, desaparecidas o minusvaloradas en el currículum actual, cuyo núcleo duro seguirá siendo la clásica disciplina académica por más que se evidencie que ofrece dificultades para su funcionalidad, para enganchar con las ideas de los alumnos y para articularla en los tiempos asignados. El documento, al no plantear una revisión seria de la organización disciplinar adopta por defecto una visión enciclopedista del currículum, de tal forma que, éste aparece como un saco mágico sin fondo en el que cabe todo: los contenidos disciplinares, las áreas transversales, la educación sentimental, la educación de la ciudadanía, las TIC, las religiones, etc... Creen que el currículum se comporta como un líquido que disuelve todo lo que se le eche. Por el contrario, como sabe cualquier profesor, cada contenido curricular consume tiempos y espacios específicos, por tanto, se comporta más como un sólido. De este modo, todo contenido nuevo que pretende añadirse sin revisar la validez de lo existente corre el riesgo de desplazar a otro o de desaparecer. Llegaremos al absurdo en las comunidades

autónomas con lengua propia cuando prácticamente la mitad del horario lectivo semanal se vaya en la enseñanza de las dos lenguas oficiales y las dos extranjeras. ¿No es necesario hacer una revisión seria y pausada de la organización disciplinar de contenidos? ¿Seguiremos contentando al público en general, y a las conciencias en particular, con la introducción ficticia de contenidos que responden a legítimas necesidades o requerimientos sociales, a sabiendas que no tendrán un aterrizaje claro en las prácticas de aula? ¿Reconocerán que debe ser la reforma de la formación inicial del profesorado el verdadero requisito para desarrollar un currículum equilibrado de corte personal y social?

- e) **Sobre la evaluación:** en el documento se vincula sobre todo a las labores de decisión del profesorado sobre valoración y promoción de alumnos. Se ha olvidado su concepción de comprensión de los procesos de aprendizaje, incluso por parte del propio alumnado, para centrarse en la valoración, en el juicio que sobre los mismos realiza el profesorado o el sistema. Se olvida también de las concepciones más innovadoras que la entienden como proceso investigador de lo que acontece en un aula o en un estudiante. Se propone, por el contrario, un concepto muy conservador como es de la evaluación de diagnóstico, retomada de la propia LOCE, y centrada básicamente en los resultados académicos de los alumnos tomados de pruebas estandarizadas de aplicación periódica y muestral en el estado. Ya de por sí obsoleta la propia definición de "evaluación de diagnóstico" cuando lo que se requiere desde hace décadas son evaluaciones psicopedagógicas o curriculares que comprendan no que juzguen- los procesos de enseñanza-aprendizaje y alumbren compromisos de mejora por parte de todos los implicados, parece mentira, decía, que de nuevo quieran hacer recaer sobre los centros y las comunidades escolares la responsabilidad del éxito o fracaso del sistema, cuando la propia administración es la que debería pasarse a sí misma evaluaciones y controles de todo tipo en un sistema educativo que carece de los mismos desde hace décadas. A ver en qué queda la declaración de principios contenida en el documento acerca de la autoexigencia de calidad de la propia administración educativa, porque no propone nada concreto en este sentido.
- f) **Sobre la dualidad comprensividad-diversidad:** este es el único apartado curricular que merece un tratamiento extenso en el documento, centrándose sobre todo en la ESO, y por extensión en la Ed. Primaria. Parecen haber entendido después de catorce años y una LOCE por medio que trató de dar una respuesta en forma de itinerarios, que el verdadero reto aún no respondido en el actual sistema educativo es el de la atención a la diversidad. Nos parecen muy bien las medidas que tienen pensado aplicar porque muchos centros las llevamos aplicando a pesar de la propia administración andaluza desde hace años (PDC desde 3º ESO, grupos por niveles, grupos flexibles, optatividad reglada, etc...) Ahora por fin vamos a tener su apoyo, esperamos que en recursos humanos y presupuestarios. Pero la pregunta que nos asalta es cómo es posible que un currículum concebido como abierto y flexible, y que por propia definición tendría más facilidad que uno cerrado y rígido para adaptarse a las necesidades e intereses del alumnado, requiera de un conjunto de medidas que no discuten su esencia, esto es, su carácter cerrado y disciplinar en la mayoría de los casos y de los centros. En el fondo da la impresión que este conjunto de medidas que ahora parece que por fin van a defenderse y costearse sólo buscan no discutir la pertinencia de un modelo curricular obsoleto, disciplinar y cerrado. En este sentido, debe entenderse que la atención a la diversidad sin reforma curricular es más de lo mismo pero más caro. Y lo que necesita el sistema es ofrecer otras cosas, otras alternativas menos academicistas, más flexibles, más sociales. Puede ser que algunas de estas medidas funcionen a la larga, si es que ponen dinero, pero me hubiera gustado más una apuesta valiente por redefinir el currículum ordinario de la etapa y dejar que los centros flexibilicen y adopten las medidas más oportunas de atención a la diversidad. La administración asumiría su papel de facilitarlo con asesoramiento y recursos, no planteando dificultades y negando recursos como suele ocurrir en la actualidad con el profesorado de educación especial, los grupos de PDC, los desdobles de grupos, los PGS, etc...

Para terminar algunas preguntas más sin contestar en el Proyecto: ¿se modificarán sensiblemente la concepción y desarrollo de los Decretos de Enseñanza a raíz de esta reforma? ¿Se mantendrán los existentes en líneas generales? ¿Se darán más competencias a las CC.AA. y a los centros para la definición de sus propios proyectos educativos? ¿Se descentralizará el estado en estos aspectos? ¿Se propiciará una concepción más investigativa y menos burocrática del currículum? ¿Se modificará significativamente la formación inicial del profesorado de todas las etapas? El proyecto plantea demasiadas dudas y pocas esperanzas de realizar el debate curricular y la reforma que necesita el sistema educativo en nuestro país. Que conste que al menos, ya se nos avisa al principio del mismo: no se trata de hacer un debate global sobre el sistema educativo español, se trata de hacer una reflexión inmediata -que en sí mismo es un contrasentido-. ¿Una reflexión inmediata no significa lo mismo que una reacción impulsiva? Esto unido a que se fijan unos plazos que imposibilitan hacer otra cosa que lo que se propone, planea un debate precipitado que nos tememos sólo conduzca a un proceso de maquillaje educativo. Da la impresión de que se trata de cubrir el expediente para justificar lo que serían sólo modificaciones parciales para contrarrestar los aspectos más conservadores de la LOCE. En fin, nos contentaremos con algo, pero que no nos confundan ¿Para cuándo un pacto, que no un consenso, sobre la Educación en este país? ¿Para cuando dejar de utilizar a las comunidades escolares para la rentabilidad partidista? ¿Para cuando comprometerse de verdad con la solución de los problemas reales de la educación? En el peor de los casos esta apresurada reforma responderá a la frase de Lampedusa en su *Gatopardo*, "reformemos algo para que todo siga igual". En el mejor se corregirán algunos excesos de la LOCE. Los que deseáramos que fuera un poco más allá en tantos temas nos tendremos que ilusionar quizás con que la próxima reforma de la reforma sea la nuestra.

Ángel I. Lledó Becerra

LAS REFORMAS EDUCATIVAS: PARA QUÉ SIRVEN Y LO QUE PODEMOS HACER CON ELLAS

Francisco José Mariano Romero

Hace poco tuve la oportunidad de presenciar un claro ejemplo de hasta dónde nos lleva hoy nuestra política educativa. Estando en un establecimiento a la espera de ser atendido, llegó una persona que tras saludar al empleado se encontró con un conocido de los tiempos del instituto. El individuo fue asaltado por abrazos, golpes en la espalda y una enorme alegría por parte de su compañero. Tras las preguntas de rigor para ponerse al día de sus vidas y amigos comunes, el recién llegado se iba distanciando poco a poco de aquél que tan afectuosamente le saludaba, mostrándose incluso incómodo. La diferencia social entre los dos era notable aunque tenían edades en torno a los veinte y pocos años. Cuando se enteró de que conducía un coche de alta gama, que todos pudimos ver - y desear-, que calzaba zapatos de 300 euros, que frecuentaba con asiduidad Puerto Banús y las zonas más exclusivas de Madrid, su semblante cambió definitivamente de una alegría desbordante, por encontrar a un compañero del instituto, a una profunda decepción y vergüenza de sí mismo por no poder estar a la altura de su supuesto amigo. Ni él tenía coche, ni calzaba zapatos de marca, ni frecuentaba zonas exclusivas, ni nada de nada. Lo único que tenía era la esperanza de un puesto de trabajo que le habían prometido y el proyecto de presentarse a unas oposiciones para auxiliar de no sé qué cosa. ¿Cómo era posible que, habiendo estado en el mismo instituto, recibiendo la misma formación y en tan pocos años, hubiese una diferencia económica tan grande en sus vidas? Todos los presentes, que estábamos presenciando la dolorosa situación, lo comprendimos cuando el dueño del local nos dijo que su padre tenía un almacén de jamones y fincas donde realizaba la producción propia.

Una buena educación hubiera aminorado, al menos, la insalvable diferencia de clases. El padre de aquél sujeto estaba bien posicionado económicamente y su hijo se benefició de ello. Ni siquiera se molestó en terminar los estudios.

Desde la Revolución Francesa sabemos que la educación es el único medio que tiene la humanidad para aminorar las diferencias de clase y sentar las bases de un mundo más justo e igualitario. Condorcet, al escribir su primera Memoria sobre la naturaleza y objeto de la instrucción pública señalaba que: "Cuando la ley ha hecho a todos los hombres iguales, la única distinción que los separa es la que nace de su educación...El hijo del rico no será de la misma clase que el hijo del pobre si no los acerca alguna instrucción.". La anécdota descrita es una clara ejemplificación de esto. Pero, por qué ese individuo y otros cientos de miles, no han conseguido progresar social y económicamente hasta aminorar esas diferencias de clase. ¿Por qué después de todo el esfuerzo que un estado hace sobre la educación no logra conseguir sus objetivos plenamente? ¿Será por que no invierte lo necesario, por que sus políticas educativas son deficientes o por que ése no es realmente su objetivo? En el presente artículo vamos a apuntar algunas posibles respuestas a estos interrogantes.

¿Será por que no se invierte lo necesario?

Pese al crecimiento económico, en el año 2003 España ocupaba el puesto número 20 en inversión en enseñanza de los 30 países que forman parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). El porcentaje de producto interior bruto (PIB) dedicado a la educación es un punto inferior a la media. El gasto español en el 2002 tan sólo supuso el 4,9%, mientras que en 1995 era el 5,5%. No obstante, en septiembre de este año, el presidente del gobierno español anunciaba que la inversión en educación aumentaría un 7,3% en el 2005. Vemos que evidentemente, hace falta más inversión en educación, pero también es cierto que nunca se había invertido tanto en educación.

Pero, ha habido épocas en nuestra historia reciente donde, con pocos medios se intentó hacer mucho. Hace pocos días, la "2" de Televisión Española, emitió un documental sobre los maestros y maestras de la II República, resaltando el compromiso con la escuela y la creencia en la educación como un poderoso instrumento de transformación social que les animó a realizar una gran labor con pocos medios. Después, fueron uno de los colectivos que más sufrieron la represión en la guerra y la posguerra, quizá porque la República les había convertido en la clave de la regeneración de España a partir de la escuela. Hay incluso quienes piensan que nunca tantos, hicieron tanto, con tan poco. Quizás necesitemos de esos maestros y maestras de la II República

Supongamos que la causa de que estos individuos no hayan podido aminorar las diferentes de clase, radicara en el trabajo de los maestros, (que es parte de la creencia común de toda la sociedad, "¡qué bien viven los maestros!"). Evidentemente, éstos tienen que tener una línea clara de actuación desde la que dirigir sus esfuerzos, esto es, una normativa clara. Veamos en qué situación nos encontramos hoy.

¿Será por que las políticas educativas son deficientes?

Tenemos a nuestra disposición cuatro leyes orgánicas vigentes (LODE, LOGSE, LOPEGCE Y LOCE), Las tres primeras en su esqueleto y la cuarta paralizada en la implantación de las enseñanzas comunes, entre otras cosas. Veamos esto con más detalle. Después de la promulgación de la LOCE (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre), empieza a ponerse en marcha el aparato del estado y se publica el Real Decreto 827/2003 de 27 de junio por la que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo establecida en la LOCE. En el mismo día se publican los Reales Decretos de mínimos para la Educación Preescolar (828/2003), Educación Infantil (829/2003), Educación Primaria

(830/2003) y Educación Secundaria (831/2003), estableciéndose así el siguiente paso que corresponde a las comunidades autónomas para que publiquen su respectivos Decretos sobre la enseñanza.

Estando el proceso iniciado surge un imprevisto, hay un cambio de gobierno y éste publica el Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la LOCE referido fundamentalmente a la implantación de las enseñanzas comunes. Esto es una paralización parcial de la Ley, pues la LOCE sigue vigente como lo demuestra el hecho de la entrada en vigor de las normas de evaluación y promoción del alumnado en centros de secundaria, el nombramiento del director, el adelanto de la subvención a centros Infantiles privados por parte de las Comunidades Autónomas, los mínimos exigidos a los centros o las competencias de los consejos escolares (En Andalucía, por ejemplo, se acaba de publicar el 3 de diciembre de 2004, el Decreto 544/2004, que modifica el 486/1996, sobre órganos colegiados de gobierno de los centros docentes públicos y privados concertados, para adaptarlo a la nueva normativa vigente recogida en la LOCE). Paralelamente a todo esto, se ha iniciado un proceso de debate desde el Ministerio de Educación con el documento "Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate", donde pueden participar individuos y asociaciones en el debate de las reformas necesarias para elaborar un proyecto de Ley que el gobierno presentará al parlamento.

Sin entrar en el análisis de lo que ha sucedido en estos 20 últimos años, y sin excusar su parte de responsabilidad en la cara de profunda decepción y vergüenza de sí, que mostró el protagonista de nuestra anécdota del principio, parece que los maestros no lo deben de tener muy claro cuando se suceden leyes, se derogan artículos y se paralizan calendarios. Ya bastante tienen con custodiar e instruir a niños y adolescentes en esos centros de reclutamiento forzoso que son las escuelas. (Si el lector quiere un análisis riguroso sobre el tema puede consultar en www.fedicaria.org, la ponencia de José María Rozada Martínez, para el IX de la federación Icaria, titulada, "las reformas y lo que está pasando")

Con tantos cambios de rumbo, perdemos el norte. Pero, realmente, ¿son cambios de rumbo? Tomemos como ejemplo el conflictivo tema de los itinerarios en la LOCE. Un análisis detenido del tema nos muestra como las últimas reformas educativas LOGSE y LOCE, parecen diferentes pero tienen una unidad en los objetivos, la ideología y el diseño práctico que sustentan. Esta es la tesis que sostiene Martínez Delgado cuando analiza cómo gran parte de los motivos alegados para tachar de segregacionista a la LOCE existen en la misma LOGSE, en concreto en los itinerarios. Los itinerarios en la LOGSE se formaron a través de la implantación de las asignaturas optativas y las de refuerzo. De esta manera, se iban formando grupos homogéneos que chocaba abiertamente con la pretendida atención a la diversidad. Al convertirse en optativas asignaturas como "refuerzo de lengua" o "Refuerzo de Matemáticas" desembocaba en que aquellos alumnos menos dotados o con problemas de aprendizaje fuesen a parar a estos grupos mientras que los demás, los más "capaces" se matriculaban en una segunda lengua extranjera. De esta manera, se establecían itinerarios encubiertos que la LOCE optó por desvelar. (Véase, Alberto Martínez Delgado, "Ley de Calidad de la educación y la LOGSE: Una polémica ficticia y un paso más sobre la misma base ideológica" en <http://www.cica.es/aliens/revfuentes>)

Visto lo visto, y a pesar de la confusión normativa y de los supuestos cambios de rumbo, la escuela lo tendría que tener medianamente claro: instruir al alumno obteniendo de él el pleno desarrollo de sus capacidades; con mayor o menor claridad, con más o menos medios. Ya lo decía Theodore Roosevelt, "Haz lo que puedas, con lo que tengas, estés donde estés." Y aunque hay confusión, la verdad es que la escuela no ha cambiado tanto. Como ha dicho el sociólogo Alberto Moncada, si un maestro del Madrid de los Austrias resucitase, se llevaría un buen susto en un quiosco de periódicos o ante un televisor, pero recobraría la tranquilidad al entrar en una escuela porque vería hacer allí más o menos, las mismas cosas que hacían él y sus pupilos hace cuatro siglos.

¿Será porque ése no es realmente su objetivo?

En los preámbulos de todas las leyes citadas se hace referencia a la compensación de las desigualdades de base, con el objetivo de aminorar situaciones como las de la anécdota. En concreto, en el documento "Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate", se dice textualmente: "La educación debe esforzarse en compensar las desigualdades de contextos sociales, culturales y educativos, permitiendo que todos los jóvenes puedan disfrutar de las mismas oportunidades reales y aprovechar los instrumentos y los medios que pone a su disposición el sistema educativo. Dicho de otro modo, se trata de lograr una educación de calidad con equidad, una educación de calidad para todos. La calidad no puede concebirse como una dimensión desligada de la equidad, pues ambos principios son indisolubles.". Este es un documento que según Rafael Porlán, en una contribución reciente a la Red IRES, no se cuestiona el papel de la escuela en la sociedad, obviando sus finalidades ocultas y donde se acepta la concepción academicista del fracaso escolar. Esto es, no se hace un análisis profundo y se busca un chivo expiatorio.

Hacerlo bien implicaría admitir, como hizo la fundación Gorbachov en 1995 en San Francisco que "en el próximo siglo, dos décimas partes de la población activa sería suficientes para mantener la actividad de la economía mundial", por lo tanto, el problema estriba en ¿cómo podría la élite mundial mantener la gobernabilidad del ochenta por ciento de la humanidad sobrante, cuya inutilidad habría sido programada por la lógica liberal? Brzezinski, antiguo consejero de Jimmy Carter y fundador de la Trilateral, dio en el clavo al afirmar que la solución estaba en el Tittytainment, que es "un cóctel de entretenimiento embrutecedor y de alimento suficiente que permita mantener de buen humor a la población frustrada del planeta". Es el antiguo pan y circo romano, pero esta vez con la poderosísima maquinaria audiovisual. Y no puede haber, pan sin circo, de ahí la importancia de la telebasura; ni circo sin pan, véase el proteccionismo de los estados sobre sus productos o su intervención en grandes conflictos laborales, (Al respecto, véase la obra de Jean-Claude Michéa, La escuela de la ignorancia.)

Existen para la escuela incluso propuestas concretas como la de Joan Ferrés que, admitiendo que vivimos en una cultura del espectáculo, propone que los educadores ensayen un nuevo estilo comunicativo donde la metáfora, la narración, el aforismo y el humor sean algunos de sus componentes. Divertirse hasta morir, que diría Neil Postman.

Pues bien, nuestro personaje y muchos más han sido víctimas de este Tittytainment, y la escuela, que era el único recurso que hubiese podido aminorar la diferencia social, se ha embarcado en una serie de reformas inconclusas y en una metodología "lúdica" muy de acorde con el mundo del espectáculo propuesto por la televisión. Hay incluso quien como, Benjamín Zufiaurre, lo dice más abiertamente al afirmar que las reformas educativas no están pensadas para producir igualdad o desarrollo personal, puesto que el claro objetivo ideológico de la educación va a ser reproducir las desigualdades sobre las que se basa la sociedad moderna, así como el tipo de personas que el sistema económico neoliberal de la moderna sociedad industrial requiere.

Entonces, ¿qué podemos hacer? Un inconformista como Agustín García Calvo, lo tiene claro "...os animo a que, en vez de entreteneros discutiendo las leyes que os echan desde arriba, procuréis - de la manera menos violenta- guardarlas en el cajón y olvidaros de ellas,..." Y yo, como maestro añadiría: ... y hacer nuestro trabajo, el de cada uno, de forma honesta, con oficio, evitando -en la medida de lo posible- que nadie se quede con esa cara de decepción y vergüenza al comprobar que la escuela, una vez más, no ha servido para aminorar las desigualdades sociales de origen. Y ahora, que cada cual haga su añadido.

Francisco José Mariano Romero

DECÁLOGO "ORIENTATIVO"

Carlos Marchena González

Los Departamentos de Orientación constituyen, aunque cada vez menos, uno de los elementos más paradigmáticos del actual "andamiaje" educativo. Su presencia conlleva la aparición de múltiples "efectos colaterales" que inciden en una respuesta educativa de calidad. Los mencionados Departamentos representan un "eje transversal oculto" en la articulación de un proyecto formativo respetuoso con la heterogeneidad que caracteriza a todas y cada una de las comunidades educativas. Ahora bien, dicha transversalidad aparece condicionada por el "carácter mediador" que encierra el propio concepto. La multidimensionalidad del hecho educativo reclama la implicación de todos sus artífices. En tal sentido, la circunstancia descrita desemboca con relativa facilidad en "servidumbre".

Todo/a orientador/a necesita ineludiblemente de una decidida y adecuada colaboración de los distintos sectores que integran el centro y su ecosistema social inmediato. El sentido de su actuación aparece dotado de sustancialidad cuando confluyen todos los intereses, cuando los significados son compartidos (enfoque sistémico).

Conforme a los postulados aludidos en torno al carácter vertebrador del Departamento de Orientación, resulta aconsejable y, al menos, "didáctico" ofrecer un decálogo del "ser" y el "estar" de esta estructura de coordinación pedagógica en el amplio sentido del término. Al respecto, el lector deberá efectuar un procesamiento semántico adecuado de dichos principios, al encerrar un juego conceptual que entra en contradicción con la realidad de dichos Departamentos. Este **DECÁLOGO** refleja más pretensiones y expectativas que evidencias ciertas de su funcionamiento e incardinación en los Institutos de Educación Secundaria.

- Las coordenadas legislativas que regulan la orientación, en sus perspectivas de centro y zona, constituyen un marco referencial válido, funcional y ajustado a la realidad educativa.

Este hecho ha permitido la perfecta incardinación de estos Departamentos y Equipos en sus respectivas estructuras organizativas. No se han generado inercias educativas, ni distorsiones que vinieran a cuestionar su presencia. Su organigrama funcional puede ser calificado de muy adecuado, existiendo una correcta proporción de las tareas a llevar a cabo por los mencionados Departamentos/Equipos en relación a su composición y cualificación.

- La composición del Departamento de Orientación es acorde al cometido que tiene asignado en los Institutos.

Los distintos perfiles profesionales que componen estos Departamentos están en sintonía con las demandas procedentes de los diferentes sectores de la comunidad educativa. Esta circunstancia hace referencia tanto a los perfiles multiprofesionales que los integran, como al número de sus miembros. Igualmente, existe una dotación de recursos personales proporcionalmente establecida a las singularidades de cada centro (aspectos cuantitativos y cualitativos).

- La existencia de mecanismos de coordinación zonal (Equipos de Zona/Departamentos de Orientación) que posibilitan la formulación de planes de actuación integrados. Los diferentes profesionales de la orientación, así como los servicios cualificados existentes en un espacio actuacional y de distinta procedencia administrativa, se vertebran convenientemente en el compromiso de garantizar una respuesta coherente a las demandas de la población escolar y sus familias.

Esta circunstancia se encuentra reforzada, no sólo por una reglamentación acorde con el propósito deseado, sino por la existencia de una zonificación única que incardina todas las ofertas comunitarias (públicas y privadas) existentes en una determinada demarcación territorial.

- La cualificación, inicial y permanente, de los Orientadores se encuentra en sintonía con su quehacer laboral.

Efectivamente, los estudios universitarios tendentes a la obtención de la titulación requerida para el acceso a estas plazas docentes se configuran a través de itinerarios específicamente diseñadas a tal fin. Al respecto, existe un adecuado equilibrio entre la dimensión teórica y práctica de dicha formación. Por otro lado, la eficacia de estos futuros profesionales está garantizada a través de un profesorado universitario de contrastada trayectoria científica y laboral en el campo de la orientación educativa.

El desarrollo profesional de los orientadores se encuentra, igualmente, asegurado por la existencia de una oferta formativa amplia y diversificada que incide en los diferentes aspectos de su quehacer laboral. En tal sentido, especial mención requiere las actuaciones tendentes a la autoformación a través de grupos de trabajo interdisciplinares.

- Los Departamentos de Orientación cuentan con un modelo teórico actuacional, delineado por la Administración Educativa, que posibilita la homologación de actuaciones; todo ello, desde la exigida flexibilidad que debe caracterizarle. La autonomía en la toma de decisiones

Diciembre 2004

de los centros educativos debe ser tenida en cuenta.

El modelo de actuación por programas vertebrados a través de la acción tutorial y con resonancia en el currículum del centro está poniendo de relieve su validez práctica. Lo expresado permite que el proyecto educativo sea compartido a nivel de centro, siendo apoyado técnicamente por el Departamento de Orientación. La confianza y presencia de estos profesionales del ámbito de la psicopedagogía en los Equipos Directivos avalan lo afirmado.

- El Orientador Escolar cuenta con unas estructuras de asesoramiento y apoyo externo que contribuyen decididamente a responder adecuadamente a los retos que continuamente se le plantean.

Dichas estructuras, junto con las acciones formativas, están posibilitando el intercambio de experiencias y la elaboración de materiales prácticos que facilitan la optimización de estos especialistas.

El mencionado asesoramiento se encuentra convenientemente sectorizado e integrado en la red institucional de formación del profesorado.

- La Orientación Académica y Profesional refleja el enfoque sistémico dado a esta dimensión en la estructura curricular del centro. Los distintos departamentos didácticos, a través de sus programaciones, incorporan actuaciones destinadas a tal propósito; de tal manera que el alumnado va "creciendo" en su proceso de toma de decisiones sobre sus perspectivas laborales y formativas. Todo ello con una dimensión marcadamente operativa, basada en los propios contenidos de las áreas/materias de aprendizaje. El departamento de actividades complementarias y extraescolares complementa este proceso con el necesario "contagio social" que debe presidir el quehacer educativo.

Estas actuaciones a nivel de centro educativo se hayan potenciadas por una información precisa y oportuna, en el tiempo, suministrada por la Administración Educativa; cuestión que facilita el quehacer puntual del Orientador, al proporcionar dicha información a los interesados y sus familias.

- La Acción Tutorial se encuentra adecuadamente estructurada, dando contenido a su presencia en el horario del alumnado/profesorado. La estructuración aludida se sustenta en tres pilares esenciales:
 - La cualificación del profesorado en esta parcela de la función docente.
 - Los tiempos y espacios establecidos específicamente en el horario del profesorado para la coordinación con el Departamento de Orientación.
 - La existencia de unos materiales homologados, con las oportunas adaptaciones efectuadas en cada centro por el orientador, con relevante contenido práctico.

La conjugación de los factores descritos está posibilitando un proceso formativo de los adolescentes caracterizado por una personalización de la educación recibida.

- Un modelo de Atención a la Diversidad sustentado en respuestas curriculares y organizativas que se apoyan en un concepto global e integrado de las necesidades educativas especiales.

La tarea asesora de los componentes del Departamento de Orientación ha permitido la superación de un modelo "light" basado casi exclusivamente en el alumnado con especiales requerimientos educativos originados por discapacidad.

Las respuestas articuladas desde el propio aula ordinaria junto con las múltiples alternativas curriculares contempladas en los Institutos centran las acciones del Departamento de Orientación.

- El Departamento de Orientación puede... (el amable lector podrá añadir aquel aspecto que especialmente "destacaría" en positivo de su experiencia como Orientador de Secundaria).

Abandonando el mundo platónico de "las Ideas" y descendiendo hasta las "sombras de la caverna", los Departamentos de Orientación se encuentran en una precaria situación cuyo origen es preciso buscarlo en la propia Administración Educativa.

No parece existir, las evidencias lo demuestran, un apoyo e implicación decidida hacia esta estructura de coordinación docente. Los Departamentos de Orientación constituyen una pieza imprescindible en la pretensión de una auténtica educación de calidad; entendida esta última como una respuesta formativa multidimensional ajustada a las demandas de sus usuarios.

Carlos Marchena González

LA ELABORACIÓN DE ITINERARIOS VIRTUALES COMO RECURSO EDUCATIVO PARA LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA HISTORIA DEL ARTE

José Manuel Baena Gallé
Manuel Carrión Rojas

Los actuales planteamientos del sistema educativo señalan la importancia del conocimiento del entorno y del patrimonio histórico para la formación integral del alumnado. Diversas cuestiones inciden en este planteamiento como la universalidad del acceso a la educación o el aumento del tiempo de ocio, entre otros. Es importante señalar cómo la visión más actual considera el concepto patrimonial un elemento básico de riqueza y desarrollo, para disfrute de los ciudadanos, quienes deben asumir la obligación de su conocimiento y defensa. La aproximación a este conocimiento se da desde la Educación Primaria de una forma tangencial, alcanzando una mayor profundidad en la Educación Secundaria. Esta etapa educativa es para muchos jóvenes el último contacto con el sistema educativo reglado, ya que una gran parte de ellos se incorporan al mundo laboral o continúan sus estudios en Formación Profesional. Esto confiere a dicha etapa una importancia relevante para el conocimiento, la valoración y conservación de nuestro patrimonio cultural y artístico, pues se trabaja desde el entorno más cercano y se inserta en marcos más amplios (Comunidad Autónoma, Estado, Europa, etc.), acercando el arte y la cultura al aula de manera interdisciplinar. Su importancia es clara siendo aquí cuando se plantea como objetivo general a lograr en la etapa: "conocer y apreciar el patrimonio natural, cultural e histórico de Andalucía y analizar los elementos y rasgos básicos del mismo, así como su inserción en la diversidad de las Comunidades del Estado" y "Conocer y valorar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, ...". El área de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia juega un papel fundamental en la consecución de los objetivos planteados. La propia normativa expone como se produce el cambio del mundo y de las sociedades humanas pero permaneciendo aspectos del pasado como el patrimonio natural y cultural que es necesario defender y preservar. De esta manera se recoge en los objetivos específicos el conocimiento, análisis y valoración del legado cultural de Andalucía, el respeto y disfrute del patrimonio y la incorporación de instrumentos y técnicas modernas para facilitar ese conocimiento.

Pero es cierto que estas cuestiones solo se abordan de una forma más científica y profunda en 2º de Bachillerato en la materia de Historia del Arte. Aunque esta materia presenta varios problemas, el primero de ellos su enfoque clásico y evolutivo incidiendo sobre la creación de obras de arte por el hombre a lo largo de la Historia, lo que la convierte en una materia muy extensa y de carácter casi enciclopédico. Asimismo, al formar parte de un curso final de etapa se encuentra con el problema de las pruebas de acceso a la Universidad, lo que obliga a una tensión absoluta tanto del profesorado como del alumnado para abarcar el máximo posible de conocimientos conceptuales. Por último, al ser propia de las modalidades de bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales y de Artes no todos los alumnos la cursan.

Evidentemente la Historia del Arte es una disciplina que se basa en el estudio de la creación humana de objetos dotados de belleza (sin entrar a valorar este concepto que varía en función de épocas y lugares) por lo que su conocimiento implica el estudio de la visión de sus creadores y sus circunstancias históricas. Lo ideal es el aprendizaje a través de la contemplación de las propias obras de arte. Pero ciertamente esta es una cuestión imposible de realizar por diversas cuestiones que a nadie escapan. Por ello se debe abordar su estudio a través de imágenes aunque perdiendo muchos de los conceptos que nos aporta la obra de arte en sí. Normalmente estas imágenes las obtenemos a través de diapositivas, reproducciones en libros, videos o DVD's, etc. Una de las fórmulas clásicas de aproximación a la obra de arte es el itinerario. Éste, siguiendo a Ruiz García y Ruiz Pérez, puede ser definido como la descripción de un conjunto de paradas de un camino o recorrido siguiendo un eje argumental de tipo cronológico o conceptual. Dichos autores además organizan los itinerarios en varios tipos: cronológicos (sincrónicos o diacrónicos), espaciales (unitarios, urbanos, comarcales, etc.) o conceptuales (artísticos, históricos, urbanísticos, etc.). La elaboración de itinerarios tiene varias ventajas para el proceso de enseñanza como son: la motivación del alumnado, el permitir aprendizajes significativos, formar la identidad cultural, fomentar actitudes de disfrute y ocio ante los bienes patrimoniales, etc.

Esta fórmula es muy válida para creaciones artísticas más o menos próximas. Pero en un acercamiento a un estudio general y universal de las manifestaciones artísticas (tanto en Secundaria Obligatoria como en Bachillerato) se presenta la imposibilidad de su realización por razones materiales y físicas (tiempo, económicas, extensión de la materia, etc.). Evidentemente no se tiene mucho tiempo para poder dedicarlo a realizar visitas activas además de que el programa de la materia plantea el conocimiento de obras artísticas que se encuentran en lugares distantes.

Asimismo, para el caso del Bachillerato en Andalucía la normativa establece como objetivo el "conocer y valorar el patrimonio natural, cultural, e histórico de Andalucía y contribuir a su conservación y mejora,..". También, posteriormente se han dispuesto varios objetivos de los que se podrían señalar por su relación con lo planteado hasta el momento, al menos, los siguientes:

- Realizar actividades de documentación e indagación con análisis e interpretación de información diversa sobre distintos aspectos de la Historia del Arte, especialmente del patrimonio andaluz.
- Conocer el lenguaje artístico de cada una de las artes visuales y adquirir una terminología específica.

Diciembre 2004

Asimismo, en sus criterios de evaluación se destacaría el último que dispone la planificación de itinerarios histórico-artísticos señalando las obras de arte que se han de visitar, buscando y elaborando la información adecuada.

Por otro lado, las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información son una realidad que se va imponiendo poco a poco en la sociedad actual y por supuesto también en el ámbito educativo. Así, el Decreto 126/1994, de 7 de junio, estableció entre sus objetivos generales para la etapa del Bachillerato uno en el que disponía que los alumnos deben "dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades propias de la modalidad escogida, así como sus aplicaciones e incidencia en el medio físico, natural y social". Pero además en ese sentido la Junta de Andalucía ha publicado el Decreto 72/2003, de 18 de marzo, de Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento en Andalucía. En él se establecen diversas actuaciones para facilitar el uso de las nuevas tecnologías por la ciudadanía andaluza señalando como una de las razones fundamentales la capacidad de acceso a la información que aparece en esta nueva realidad. El problema de todo ello es básicamente el uso adecuado de la información y su correcto procesamiento, cuestión en la que el mundo educativo tiene un papel fundamental.

Así, a través de estas nuevas tecnologías se pueden buscar diversas aplicaciones educativas en concreto para la Historia del Arte. La propuesta que se realiza en este artículo es la de la realización de itinerarios virtuales. Se parte del principio teórico y práctico de que la contemplación de una obra de arte in situ y en la realidad nunca podrá ser sustituida por una imagen, pero estas técnicas ofrecen una óptima aproximación a la realidad de las creaciones artísticas.

Se puede definir un itinerario virtual como la realización de un recorrido con un eje argumental a través de la red Internet visitando diversas páginas Web en un orden preciso. También se pueden organizar itinerarios siguiendo diversos ejes que básicamente corresponden a los tipos ya señalados, aunque para la materia de Historia del Arte los podríamos organizar en las siguientes tipologías:

- a) Itinerario por un estilo concreto (arte románico, arte barroco, etc.)
- b) Itinerarios por lugares geográficos concretos:
 - Urbanos (Sevilla, Roma, etc.)
 - Zonas geográficas (el mudéjar en la provincia de Sevilla, etc.)
- c) Itinerarios por argumentos temáticos precisos:
 - Itinerarios históricos (el Camino de Santiago, la Ruta de la Plata, etc.)
 - Entes patrimoniales (La Alhambra, la Catedral de Sevilla, etc.)
- d) Itinerarios por la obra de autores (normalmente dispersa por diversos museos: Velázquez, Goya, Van Gogh, etc.)

Para su realización el papel del profesorado debe ser de guía del aprendizaje siendo el alumnado el que realice el itinerario a través de la Red. Para ello se deberían seguir varios pasos:

- 1) Decisión sobre el itinerario a realizar en un plano y búsqueda de información histórica acerca del mismo.
- 2) Señalar en el plano los hitos del itinerario.
- 3) Realización de una pequeña ficha histórico-artística sobre cada uno de los bienes patrimoniales a visitar.
- 4) Búsqueda de páginas Web sobre dichos bienes patrimoniales, donde se obtenga información e imágenes de los mismos.
- 5) Realización de una pequeña página Web siguiendo los instrumentos informáticos existentes (como FrontPage, Mozilla, etc.) donde queden recogidos el plano con los diversos hitos del itinerario, cada una de las fichas de los entes patrimoniales y sus correspondientes enlaces.

También habría que tener en cuenta la vital importancia que en este tipo de actividades adquiere la motivación del alumnado por lo que es imprescindible integrarlas completamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje fomentando así diversas cuestiones básicas en su formación integral como sería el uso de las nuevas tecnologías y el acceso de forma correcta a la información así como la valoración de cómo estas nuevas tecnologías pueden significar una gran aportación al estudio y conocimiento de materias muy clásicas como son la Ciencias Sociales y la Historia del Arte. El uso de las nuevas tecnologías para el conocimiento y la valoración del patrimonio cultural conlleva una serie de ventajas en estas edades:

- 1) Es fácil de manejar y pone en contacto al alumno con patrimonios a los que difícilmente podría acceder de otra forma (visitas a museos lejanos, monumentos, ciudades, etc.).

Diciembre 2004

- 2) Realiza un trabajo interdisciplinar importante pues se pueden articular conocimientos de ciencias de la naturaleza, tecnología, sociales, etc., e interrelacionarlos con el manejo de estas técnicas.
- 3) Abre en el adolescente un mundo nuevo que cambia su concepción del mundo y de la cultura, todo está interconectado, se rompe el localismo.
- 4) Se fomenta el interés por conocer algo nuevo.
- 5) El uso de las técnicas es motivador para continuar con este conocimiento e invita a continuar investigando.
- 6) Se valoran las realizaciones artísticas de otros pueblos y sus manifestaciones culturales, lo cual contribuye a un mayor entendimiento de las sociedades diversas y a la promoción de actitudes de respeto.

Pero para lograr todo esto es necesario incidir sobre la necesidad de la formación del profesorado en el uso de estas nuevas tecnologías. Esta tipología de actuaciones exige del docente un conocimiento de las herramientas informáticas a utilizar así como de las diversas páginas Web donde obtener la información necesaria para poder orientar el aprendizaje del alumnado en los diversos temas a tratar. También es necesario, evidentemente, la propia existencia de esos medios técnicos en los centros de enseñanza. Es muy importante que los docentes perciban claramente las ventajas que estas tecnologías ofrecen para que se vayan abandonando ciertos métodos tradicionales e incluyan nuevas experiencias en el aula. El esfuerzo de aprendizaje debe merecer la pena.

José Manuel Baena Gallé
Manuel Carrión Rojas

EL PODER DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

M^a José Ruiz Caparrós

Hoy sabemos que los medios de comunicación, especialmente los audiovisuales, tienen una gran influencia en la formación de opiniones, valores y actitudes de grandes masas de población y especialmente de los niños y niñas, y esto no puede ser ignorado en nuestra materia.

La civilización actual modela a los individuos según un patrón común cuyo agente principal es la televisión, ante esta situación se hace necesario desarrollar en los niños y jóvenes su capacidad crítica y reflexiva, ayudándoles así a defenderse del bombardeo continuo de imágenes, que calan más por vía emocional que racional.

Los medios de comunicación nos ponen en contacto casi permanente con la violencia, con la que existe en nuestra sociedad y con la que se crea de forma imaginaria. Probablemente por eso son considerados con frecuencia como una de las principales causas que origina la violencia en los niños y en los jóvenes. Los estudios científicos realizados en torno a este tema permiten extraer, en este sentido, la necesidad de proteger a los niños de la violencia destructiva a la que con frecuencia están expuestos a través de la televisión; así como la posibilidad y conveniencia de utilizar la tecnología de la televisión con carácter educativo, para prevenir la violencia.

El problema se agrava porque muchos espectadores no consideran que la televisión condicione sus mentes y contribuya a acrecentar la agresividad colectiva, pero la realidad es que sí.

De hecho, cada día cobra más relevancia a nivel mundial hasta el punto que en la mayoría de los hogares se ha entronizado el televisor dándole un lugar privilegiado. En aquellos hogares donde hay menos cultura ha adquirido un carácter casi sagrado, lo que afecta a las relaciones familiares.

La influencia de la televisión a largo plazo depende del resto de las relaciones que el niño establezca, a partir de las cuales interpreta todo lo que le rodea, incluyendo todo lo que ve en la televisión. En función de dichas relaciones algunos niños y adolescentes son más vulnerables a los efectos de la violencia televisiva que otros.

El exceso de estimulación visual a que se ven sometidos los niños ha puesto en guardia a psicólogos y sociólogos, que coinciden en afirmar que "cuando el número de imágenes producidas y exhibidas ante un niño excede la capacidad ordinaria de asimilación, existe el peligro de planchar su inteligencia".

¿Qué hacemos educativamente: apagamos el televisor o dejamos que lo vean todo?

Lo que a padres y educadores nos corresponde es **"enseñar a mirar", "educar para ver la televisión"**.

Por todas las razones expuestas es urgente plantearnos la necesidad de educar al niño para ver la televisión superando sus influencias negativas.

La educación para la libertad no está reñida con la prudente intervención de los padres, por ello a continuación se presentan algunos consejos prácticos para aprender a usar bien la televisión:

- 1) Pueden y deben de intervenir para ayudar a sus hijos ante este grave problema de "contraeducación".
- 2) Deben de empezar por desmitificar la televisión, para lo cual es bueno que ésta no sea el único medio de información en el hogar. Es muy positivo que los niños vean a los padres informarse por periódicos, revistas, etc. Esto favorece su independencia respecto a la televisión.
- 3) Dar una explicación de aquello que está viendo (acto educativo).
- 4) Rectificar posibles errores cometidos por la televisión o matizar ciertas afirmaciones categóricas que desde ella se hacen.
- 5) Favorecer siempre una actitud crítica, enseñándoles a aceptar las cosas no porque se afirmen o nieguen con mayor fuerza emotiva, sino por la fuerza de la razón.
- 6) Sugerir las reflexiones pertinentes que favorezcan el sentido crítico.
- 7) Seleccionar el material informativo que los niños hayan de ver: ni toda la programación infantil, ni sólo la programación infantil.
- 8) Nadie sale en la televisión para decirles si algo es bueno o malo, por ello se hace necesario aportar la ética pertinente.
- 9) Advertir a los niños de los comportamientos reprobables.
- 10) Ayudarles a distinguir la imagen de su interpretación, enseñándoles a discernir la realidad de la ficción.

Los educadores deberíamos de prepararnos para ayudar eficazmente a los niños y niñas a vivir en la "sociedad de la información" sin que se le sea arrebatada la libertad de pensar de manera autónoma, crítica y responsable.

Cuando se informa sobre un tema incluyendo todos los puntos de vista involucrados y los antecedentes de los datos que día a día aparecen en las noticias; cuando se dan las mismas posibilidades de expresión a los diferentes grupos sociales y a las partes en conflicto; cuando se brinda una información sin matices o favoritismos por parte de la empresa comunicadora. Entonces podemos decir que se está ayudando a generar valores

sociales positivos para la mejor convivencia ciudadana.

Probablemente más importantes que los medios de comunicación son las condiciones sociales y económicas en las cuales crecen los niños. Sin embargo, los medios como parte de las culturas, creencias y orientaciones también merecen mucha atención. El control centralizado y la censura no son eficientes y no cumplen con los criterios de sociedades democráticas. Se deben de considerar tres estrategias importantes como posibles soluciones:

- Debate público y conversaciones en "terreno común" entre políticos, productores y profesores.
- El desarrollo de códigos de conducta de los profesionales y la autodisciplina de los productores.
- Formas innovadoras de educación para los medios para crear usuarios de los medios competentes críticos.

La televisión bien usada podría tener alguna influencia positiva. Pero, esta ocurriendo, de hecho, que se ha vuelto contra la persona, perjudicando su correcto desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA:

- Blázquez, A. (1994): *Ética y medios de comunicación*. Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid.
- Kazdin, A.E. y Buela Casal, G. (1994): *Conducta antisocial*. Ed. Pirámide. Madrid.
- Key, Wilson Bryan (1992): *Seducción subliminal*. Ed. Diana y Vergara. Buenos Aires. Pinés.
- Monescillo, M., Aguaded, J.I. (1995): *Nosotros y la Tele. Propuestas para ver la televisión*. Ed. Grupo Pedagógico Andaluz. Huelva.
- Tierno, B y Escaja, A. (1993): *Master en educación*. Ed. Temas de Hoy. Madrid.
- Sanmartin, J. Crisolia S. (1998): *Violencia, televisión y cine*. Ed. Ariel. Barcelona.

Mª José Ruiz Caparrós

JUEGOS DE AYER

Noelia Lebrón Marín

Todos los días nos hacemos las mismas preguntas ¿Qué está pasando con nuestros alumnos? ¿Dónde están los entretenimientos de antaño? ¿Por qué no se juega en las calles? ¿Tienen la culpa los padres o la sociedad en la que vivimos? ¿Qué influencia ejercen los medios de comunicación de masas en este asunto? ¿Cómo podemos evitarlo? Pienso que ninguna de ellas no es extraña a ninguno de nosotros y en consecuencia siempre se abre el mismo debate ¿es la escuela, son los padres o la sociedad quien genera este escenario? Es evidente, que en la educación de nuestros escolares estos tres ámbitos juegan un papel fundamental, pero no podemos volver a caer en lo mismo de siempre. Lo que se necesitan son soluciones no culpables.

A nadie le parece excepcional que cada día los niños pasen menos tiempo socializándose con sus iguales y pasen más tiempo frente a una pantalla de televisión, esta es la clave de la cuestión ¿Qué está pasando? Para los padres es más sencillo dejar a sus hijos seguros en casa que llevarlos a un parque a jugar con otros niños, pero esto plantea una pregunta ¿Es seguridad o comodidad? Probablemente, sea un poco de ambas. Es cierto que la sociedad está cambiando, los medios de comunicación, los avances tecnológicos, etc. nos hacen la vida más fácil y confortable, pero ¿en detrimento de qué?

A todos nos ha entusiasmado siempre la idea de acabar las tareas escolares lo antes posible para poder bajar a la calle a jugar con nuestros amigos y daba igual para qué. Podía ser para jugar a la teja, a la lima en invierno, al escondite en verano y si era por la noche mucho mejor, al burro, al elástico, a los cromos, a las estampitas y qué decir tiene de las canicas o el trompo. Sin embargo, cada vez es más difícil ver todos estos comportamientos en cualquier parque. También, es indiscutible que desde los distritos, asociaciones, ayuntamientos, etc. se fomentan muchas actividades para que los niños realicen, aunque siempre con un carácter institucional. A lo que me refiero es a la socialización espontánea y libre de los niños, al simple hecho de salir de casa para hacer no sabes qué con tus amigos. Actualmente, los chicos salen de casa para ir a clase de inglés, de kárate, de piano, de fútbol, etc. todas estas son actividades excepcionales, que quizás antes no estaban al alcance de todos como sucede ahora, pero también todas ellas constan de tiempo y espacio limitados. Los niños también necesitan tener su espacio de libertad, de conexión, de asociación con sus iguales y crear su propio contexto donde ellos y sólo ellos son los precursores, protagonistas y los jefes. Los niños siempre se han peleado, siempre han vuelto a casa con algún rasguño o llorando por alguna tonta discusión y no ha pasado nada. Pero ahora, todo esto nos parece cruel y tenemos que evitarlo a toda costa. Envolvemos a nuestros hijos en esferas que los aíslan de todo, pero durante toda su vida no van a poder vivir en esa burbuja. El instinto de protección no es malo aunque en ocasiones sí es contraproducente.

Todo esto unido al mundo tecnológico en que vivimos ha provocado que la realidad de nuestros niños sea totalmente distinta. Hemos pasado de los juegos mencionados anteriormente a la Play Station, la Game Boy, las películas de Disney, los canales de dibujos animados las 24 horas (Disney Channel, Cartoon Network, Nickelodeon, Fox Kids, etc.) y como no, al ordenador con el súper invento de Internet. Es evidente que estas actividades son mucho más seguras y agradables para los padres que tienen a los niños en casa bajo su supervisión constante, pero hasta qué punto son saludables. A todos se nos viene a la mente los artículos de prensa, las noticias en la televisión, etc. de niños que han sufrido problemas generados por el consumo excesivo de televisión o de las consolas, y no es esto tan peligroso o más que un rasguño por estar jugando en el parque en los columpios. Incluso las horas de sueño han cambiado. Antes los niños llegaban exhaustos a casa, cenaban y a la cama, sin embargo ahora le puedes preguntar a cualquiera de ellos acerca de los programas de mayor audiencia nocturnos y todos los conocen.

En definitiva, está claro que este es un problema complejo, pero está en nuestras manos poner un poco de nuestra parte y no perder la esencia de los juegos que antes nos entusiasmaban y eran tan sanos. Desde la escuela, la familia y la sociedad en general debemos hacer frente a esta situación y darle una solución para poder entregar al futuro la esencia de lo que fuimos y no perder nuestras raíces, ya que estos juegos tradicionales forman parte de nuestra cultura, nuestra identidad y nuestra propia vida. El ordenador, las consolas, la televisión van a estar con nosotros, es indiscutible, pero no tienen que ser lo único en lo que nos basemos para aprender, relacionarnos y divertirnos, hay también otras maneras que aunque no jueguen el un papel protagonista en nuestra educación, pueden ser coprotagonistas de nuestra historia.

Noelia Lebrón Marín

LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN LAS AULAS HOSPITALARIAS

Rocío Olivares Carballido

Aulas Hospitalarias.

Son denominadas **Aulas Hospitalarias** las unidades escolares surgidas dentro del hospital, cuyo objetivo principal es la atención escolar de los niños hospitalizados, atendiendo con ello a uno de los principales derechos recogidos en la Ley 13/1982 sobre la integración social de los minusválidos, en cuyo artículo 29 se recoge que en todos los hospitales en los que se cuente con servicios pediátricos se dispondrá de "una sección pedagógica para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los alumnos en edad escolar internados en dichos hospitales". Esta Ley fue más tarde ampliada a través de varios Reales Decretos (Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, en su disposición adicional segunda, Real Decreto 696/1995 de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, establece en el artículo 3.6 ,entre otros) en los que se han ido definiendo con mayor claridad las funciones a desarrollar en estas aulas, dotándolas de un mayor contenido y atendiendo de esta forma a uno de los principales derechos de todo niño, que no es otro que el del Derecho a la Educación.

En estas aulas son **atendidos** niños que durante un período de tiempo, más o menos largo, padecen diversos trastornos físicos, enfermedades, roturas, operaciones, etc., por lo que deben ser ingresados en un hospital. De esta forma, pueden continuar con el proceso educativo con total normalidad, dentro de la anormalidad que supone para el niño estar fuera de su ambiente familiar, escolar y social.

Las Aulas Hospitalarias poseen unas determinadas **características** que hacen que la actividad a desarrollar en ellas sea, en cierto modo, diferente: se encuentran ubicadas dentro de un centro hospitalario y dirigidas a niños que sufren diversos tipos de patologías. Estas dos premisas hace que el aula sea un espacio abierto y flexible, atento únicamente a las necesidades del niño hospitalizado, donde éste pueda acudir libremente, con la posibilidad de que siempre que lo requiera su asistencia médica y sanitaria pueda ausentarse, para más tarde volver de nuevo a reincorporarse a sus tareas escolares.

La **actuación**, por otra parte, de los **maestros y maestras** que trabajan en estas aulas debe de tener en cuenta todas las circunstancias que rodean al niño hospitalizado: angustia, ansiedad, desmotivación, aburrimiento, etc., de ahí la importancia de emplear una serie de técnicas encaminadas a fomentar en estos niños su creatividad, el perfeccionamiento de sus destrezas, habilidades y capacidades manipulativas, así como la utilización del **juego** como medida para afrontar la estancia en el Hospital.

Otro de los aspectos de gran interés en estas aulas es la creación de un clima propicio para el **intercambio de experiencias** entre los diferentes alumnos hospitalizados, no ya sólo dentro del aula sino también durante el tiempo que pasa en el resto de dependencias compartidas del hospital: los pasillos, la sala de juegos o en sus habitaciones, procurando que sientan lo menos posible la lejanía de su ambiente familiar y social. Asimismo y gracias a las nuevas tecnologías se intenta relegar a un segundo plano la soledad y el aislamiento que sufre el niño hospitalizado comunicándose a través de Internet con otros niños de otros hospitales con problemas iguales o parecidos a los suyos; con sus compañeros del aula de referencia, etc.

La **actividad educativa** se lleva a cabo de varias maneras, siendo las más comunes dos: la asistencia al aula por parte del alumno, siempre que éste se encuentre en condiciones físicas para desplazarse hasta ella; o, bien, en su propia habitación, cuando su estado de salud aconseja que sea el profesor el que se desplace hasta ella. La **finalidad**, en ambos casos, es siempre la misma: evitar o reducir en lo posible las consecuencias negativas que su estancia en el hospital les puede causar tanto a nivel educativo como personal, especialmente, en los casos de los niños que están más tiempo hospitalizados, por padecer una enfermedad crónica (leucemia, etc.).

En estas actuaciones se tiene siempre muy presente otros dos componentes fundamentales en todo este proceso educativo y sin los cuales difícilmente la actuación del maestro del aula podría desempeñar su labor plenamente, son los padres y el personal sanitario: médicos, enfermeras, auxiliares, etc. La relación con los padres ha de ser diaria y permanente, ya que son ellos, junto con sus hijos, los primeros en orientar al maestro sobre el nivel educativo de éstos, al mismo tiempo que sirven de nexo de unión entre el colegio y sus tutores con el Aula Hospitalaria. En cuanto al trato con el personal sanitario ha de ser también diario, siendo considerada su labor como imprescindible ya que estimulan y apoyan en todo momento la asistencia de estos niños al aula. Por otra parte, ellos se convierten en el primer transmisor de la información referente a cada niño que ingresa en el hospital o los cambios que se produzcan en el ánimo o en la salud de aquel otro que ya lleve tiempo ingresado. Ellos serán, en definitiva, quienes determinen si deben acudir o no al aula y si conviene, por el contrario, que se les atienda en su habitación.

El Juego.

El juego ayuda directamente al desarrollo cognitivo del niño, proporcionándole un equilibrio imprescindible para los aprendizajes y las bases para una educación armónica y completa. Ayuda al niño en la adquisición de habilidades cada vez más difíciles y fija hábitos anteriores. Contribuye a la exploración y descubrimiento de su propio cuerpo, de los otros y de los objetos que lo rodean. Facilita el proceso de socialización, potencia el

Diciembre 2004

desarrollo infantil, estimulando su espontaneidad, imaginación, creatividad, observación... Ayuda a regular las tensiones. Posibilita la estructuración del lenguaje y del pensamiento, estimula la observación, atención, simbolización...

El juego es **causante** directo de:

- Desarrollo sensorial: El niño comienza a conocer el mundo a través de los sentidos y percepciones. El desarrollo sensorial tiene lugar a través de juegos sensorio-motrices: Coger, palpar, morder, escuchar...
- Desarrollo psicomotor: Tanto la motricidad gruesa (coordinación y control global de movimientos del cuerpo, equilibrio...), como de motricidad fina (precisión, habilidad manual, coordinación óculo-manual).
- Desarrollo cognitivo: Conciencia de causa-efecto, organización espacio-temporal, inicio de conceptos pre-matemáticos, expresión y comunicación, atención, memoria, imaginación, creatividad...
- Desarrollo afectivo: Expresión espontánea de su personalidad, descarga de tensiones, favorecedor da autonomía, emoción, alegría...
- Desarrollo social: Interpretación de normas sociales, sometimiento de los propios intereses a la voluntad general... El juego es un auténtico aprendizaje para la conciencia social.

La vida es un permanente aprendizaje y el desarrollo humano no puede ser entendido sin él.

Las características del juego.

El juego es una característica inherente al ser humano. En todas las épocas se ha jugado, sin limitarse tampoco a una edad determinada. Niños, jóvenes y adultos han jugado y siguen jugando. Variarán las expresiones, el estilo de juego, los tipos de juegos, etc., pero el juego forma parte del ser humano, y es uno de los aspectos que lo mantienen vital. ¿Podemos figurarnos exactamente lo que puede resultar para un ser humano la carencia de juego o de juguetes? La ausencia de juego en un niño, es un claro indicio de una dificultad, de falencias en la salud física y/o mental. Lo mismo es transferible al joven y al adulto. El adulto que no tiene o no se crea espacios lúdicos, tiene menores posibilidades de ser dinámico y creativo en la vida cotidiana. De allí, la importancia que tiene el juego como dimensión humana, aspecto que deberíamos rescatar todos aquellos que trabajamos con otras personas, no solo para recrear nuestro propio trabajo y persona, sino también para promover lo mismo en nuestros alumnos y alumnas pacientes, etc.

Las **características** esenciales del juego siguiendo las líneas generales a Callois, R. (1958) son:

- 1) El juego se articula libremente, es decir que no es dirigido desde afuera.
- 2) La realidad en que se desarrolla dicho proceso es ficticia, en el sentido de que se estructura mediante una combinación de datos reales y datos fantaseados.
- 3) Su canalización es de destino incierto en el sentido de que no prevé pasos en su desarrollo ni en su desenlace. Justamente, la característica de incierto es la que mantiene al jugador en desafío permanente, haciéndole descubrir y resolver alternativas.
- 4) Es improductivo, en el sentido de que no produce bienes ni servicios. No es útil, en el sentido común que se le da al término. Finalmente, su interés fundamental no es arribar a la consecución de un producto final.
- 5) Es reglamentado en el sentido de que durante su transcurso se van estableciendo convenciones o reglas "in situ", en forma deliberada y rigurosamente aceptada.
- 6) Produce placer, es decir que la actividad en sí promueve en forma permanente un desafío hacia la diversión.

Estas características se ven aumentadas o simplemente disminuidas en su acción, cuando el juego se regla externamente o es utilizado como medio para lograr objetivos externos a su propio desarrollo.

El juego como diversión.

Si el papel del juego como evasión, entreteniendo y descarga es importante para todos los niños, quizás lo sea más para el niño hospitalizado. Para él constituye el medio idóneo para evadirse de la monotonía de la vida en el hospital y para olvidarse por algún momento de la enfermedad y tratamientos a los que se encuentra sometido.

Estar hospitalizado es una experiencia que puede resultar traumática par los niños, ya que se encuentran separados de su entorno familiar, escolar, de sus amigos y sus juegos.

Generalmente, para el niño hospitalizado todos los días son iguales. El aburrimiento es uno de los peligros con los que se encuentra, y si se prolonga, puede llevar al niño a la depresión (González Simancas, 1990).

Uno de los medios más eficaces para evitar el aburrimiento es el juego, éste constituye la actividad más gozosa para cualquier niño. Gracias al juego se divierte, se relaciona con los demás niños e incluso con adultos y por momentos olvida sus temores y enfermedad.

El valor educativo del juego.

Entre algunos de sus **valores** destacamos:

Es un auténtico medio de aprendizaje. Permite a los adultos adquirir conocimientos respecto de los niños y sus necesidades, el profesorado puede conocer el momento evolutivo del niño, para promover nuevos aprendizajes, estableciendo estrategias de aprendizaje basadas en el juego.

El juego contribuye al desarrollo físico, intelectual, emocional y social del niño, es base para futuros aprendizajes.

Por otra parte, el niño durante el juego explora y analiza todas las posibles soluciones de la situación que se le plantea, lo cual favorece el desarrollo de su capacidad de resolución de problemas. Va conociendo sus propias aptitudes y límites a medida que resuelve los problemas. (Guitart, 1992). Aprende a planificar y a tener en cuenta los medios que necesita para alcanzar un fin (Huguet y Bassedas, 1992). De esta forma, el niño aprende también a reflexionar sobre su propia actividad (Martínez Santos, 1990).

El juego favorece las actitudes de convivencia social, constituye una oportunidad para la relación con los otros, lo que ayuda al niño hospitalizado a salir de su habitación a sentirse acompañado, a darse cuenta de que existen personas en su misma situación de enfermedad. A través de la interacción social, aprende e incorpora los valores, normas y conductas que rigen en la sociedad a la que pertenece (Guitart, 1992).

El juego tiene un gran poder socializante pues ayuda al niño a salir de sí mismo, a respetar las reglas que hacen posible una convivencia pacífica, a compartir y a cuidar su entorno.

Asimismo, el juego favorece las capacidades afectivas y emocionales. El juego permite al niño conocer, aceptar o probar nuevas formas de relacionarse con los demás y de enfrentarse a los conflictos (Huguet y Bassedas, 1992).

El juego, fundamentalmente cuando se realiza en grupo, es una buena oportunidad para el desarrollo del lenguaje. El niño aprende palabras nuevas, a dialogar con los otros niños, a expresarse, a describir...

Teniendo en cuenta todo lo anterior, en el hospital, los maestros deben de favorecer y animar al juego en grupo, con el objeto de contribuir al desarrollo de todas las aptitudes y actitudes sociales. También se han de aprovechar estas situaciones de juego en común para integrar a los niños más tímidos o a los más aislados en su enfermedad.

El valor terapéutico del juego.

El juego adquiere en la infancia un **valor psicopedagógico** evidente:

- Proporciona placer y satisfacción.
- Estimula el espíritu de superación personal delante de los retos.
- Supone la posibilidad de expresar sentimientos liberando tensiones psíquicas.
- Favorece un sano equilibrio emocional.
- Favorece la interiorización de normas y pautas sociales.
- Desarrolla la capacidad creativa.
- Estimula la creación de defensas contra la frustración.
- Desarrolla las capacidades motrices, cognitivas, sociales y afectivas.

El juego ayuda al niño a relajarse, a descargar tensiones y emociones, porque le permite mantenerse ocupado en algo que le gusta, que es atractivo para él y le absorbe por completo. El hecho de tener el tiempo ocupado mejora el estado psicológico y mental de los niños (González-Simancas, 1985).

Para el niño hospitalizado es de gran importancia la terapia de juego. El niño necesita una oportunidad para expresar sus sentimientos y obtener una comprensión más clara. En este ambiente el niño puede tener dificultad para confiar lo suficiente en los adultos, así como para expresar un sentimiento secreto o sentimiento reprimido. Este problema aumenta debido al breve contacto que tiene el niño con el personal del hospital, lo que ocasiona mayor dificultad para que el niño se desenvuelva lentamente, que desarrolle una conciencia de sentimientos, un deseo de expresarlos, y que se produzca una relación de confianza a través de la que pueda expresar dichos sentimientos.

Una de las principales características de la terapia de juego es la importancia que se le da al desarrollo de la confianza. En otros contextos, el desarrollo de una relación de confianza puede ser el principal objetivo terapéutico, para los niños hospitalizados es también el medio por el que se logran dichos objetivos, como el incremento a la expresión o el deseo de participar en actividades.

Las actividades en el aula hospitalaria ayudan a fomentar el sentido de normalidad del niño, fortaleciendo y manteniendo intactos los esquemas básicos de su identidad. Por ello, el desarrollo de programas de juego en los hospitales tiene grandes beneficios. Estos programas ayudan a

proporcionar un mejor cuidado de la salud; las ansiedades relacionadas con la enfermedad y con la hospitalización se reducen o al menos se evitan que aumenten. A medida que mejora la salud psicológica, la recuperación física se obtiene de forma más rápida.

Los programas de juego también tienen el potencial para ayudar a las familias. Los padres se sienten consolados al saber que las necesidades emocionales de sus hijos están siendo satisfechas.

Es necesario que el aula hospitalaria sea accesible, que los niños tengan movilidad, sean independientes, puedan bajar de sus camas y dirigirse al aula por sí mismos.

La **terapia de juego** individual como la de grupo, que incorpora la interacción con otros niños son de gran importancia, teniendo más valor para el niño que ha tenido dificultades emocionales antes de llegar al hospital o para aquel que enfrenta una hospitalización prolongada, lo mismo sucede con niños enfermos crónicos o con una enfermedad terminal y progresiva.

La terapia de juego proporciona al niño una oportunidad natural, sencilla y no amenazante para revelar sus temores, esperanzas y fantasías. De esta manera el juego contribuye a que los niños se expresen más abiertamente y ayuda a comprender los problemas de los que no pueden hablar. A través del juego el niño exterioriza sus preocupaciones con mayor facilidad que con el proceso común de la terapia verbal.

Conclusión.

Como hemos podido ver el juego es sumamente importante, de hecho, cada vez más, pedagogos, psicólogos e incluso pediatras relacionan el juego con la salud, ya que un niño que juega es un niño sano, tanto desde el punto de vista físico, como psicológico. El juego aparece como uno de los derechos de los niños dentro de la Convención de los Derechos de la Infancia.

Es pues responsabilidad de toda la sociedad garantizar ese derecho y hacerlo en las mejores condiciones posibles.

Es evidente que si jugar es una actividad tan importante en el desarrollo integral de los niños y niñas, los padres, educadores y maestros, debemos detenernos a seleccionar con criterio los mejores juegos y juguetes para ellos y ellas, de la misma manera que nos preocupa su alimentación o su salud.

Y por último, los niños y niñas necesitan contar con adultos alegres, con sentido del humor, dispuestos a compartir su tiempo libre con ellos y sobretodo a divertirse juntos.

Porque los adultos también necesitamos jugar o lo que es lo mismo disfrutar observando, escuchando, riendo, imaginando, creando, experimentando, soñando, compitiendo, cooperando.... Sin esperar ningún otro beneficio que el placer de disfrutarlo.

Bibliografía.

- Manuales:
- CAILLOIS, R. (1958). Teoría de los juegos. Seix Barral. Barcelona.
 - GARVEY, C. (1985). El juego infantil. Morata. Madrid.
 - GONZÁLEZ-SIMANCAS, J.L. (1985). La pedagogía también en la clínica. Redacción. Universidad de Navarra.
 - GONZÁLEZ-SIMANCAS, J.L. (1990). La pedagogía hospitalaria desde la perspectiva educativa. Narcea. Madrid.
 - GUITART, R. (1992). El juego en la escuela. Aula de Innovación Educativa.
 - HUGUET, T; BASSEDAS, E. (1992). Jugar, crecer y aprender en la etapa de la Educación Infantil. Aula de Innovación Educativa.
 - MARTÍNEZ SANTOS, S. (1990). Juego y dibujo en una Escuela Renovada. Universidad de Alcalá de Henares. Servicio de Publicaciones. Salamanca.
 - SCHAFFER, C. (1988). Manual de terapia de juegos. Editorial el manual moderno. S.A de c.v. México D.F.

Legislación:

- Ley 13/1982, de 7 de abril de Integración Social de los Minusválidos.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial.
- Real Decreto 696/1995 de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Rocío Olivares Carballido

EXPOSICIONES PARA NIÑOS

Silvia Delgado López
Fátima Calderón Vicente

En una sociedad como la nuestra donde el ocio se ha convertido en un elemento primordial de competitividad, nos encontramos con que las instituciones tienen un serio y difícil papel en la dura tarea que significa entretener y a la vez educar al público.

El Museo, como Institución dentro de la sociedad, ha sufrido a lo largo de los años un proceso de transformación que lo ha llevado a ser una realidad social de gran envergadura y relevancia, pero todavía tendremos que analizar hasta qué punto esta transformación ha sido real en todos sus ámbitos.

Entre las múltiples funciones que tiene el Museo como Institución permanente está la de exhibir y educar, eso sí, a toda clase de público, esto significa que la oferta cultural que plantee el museo tiene que ser diversificada y que, a priori, ha supuesto un proceso de acercamiento para conocer entre otras cosas sus necesidades y expectativas.

Entre todos los visitantes a los que el museo deberá dirigirse, el público infantil constituye, hoy más que nunca, un referente obligado.

El punto de partida hay que situarlo en los años setenta, momento en el cuál, la educación viene a plantearse como un aprendizaje el cual debe durar toda la vida, aprendizaje, que en el ámbito museístico, no se circunscribe, a lo puramente formal, ya que el museo no es una escuela, de ahí, las posibilidades de desarrollar un tipo de aprendizaje exploratorio donde el visitante se convierte en verdadero protagonista de lo que quiere y de lo que siente.

Son muchos los retos que se plantean en este sentido, ya que, el mero hecho de pasar el rato o entretener, no debe ser objetivo suficiente, por ello, la educación que plantee el museo deberá dirigirse a un ámbito más amplio, esto es, potenciar la observación, el análisis, la sensibilidad personal, el sentido crítico, sólo así, se logrará motivar al visitante y en definitiva educarlo.

Es aquí, donde nos debemos preguntar hasta qué punto se consigue esto y cuáles son las armas para lograrlo.

De entre todos los recursos con los que cuenta el museo para canalizar la atención del público, quizás sea la exposición la más efectiva, y esto es así, porque se convierte a su vez en espacio de presentación de su propio contenido y en espacio de relación entre las piezas y el público. Pero la exposición, debe ser algo más que mostrar un conjunto de obras, debe convertirse en un medio a través del cuál, se pretende transmitir un mensaje, además de constituir un efectivo instrumento de información y como consecuencia de conocimiento.

Toda exposición responde a una lógica interna que dependerá de los objetivos que se pretendan alcanzar y donde será fundamental que el público descodifique ese código para así comprender el mensaje deseado.

Se puede afirmar, que existen muchos tipos de exposiciones, pero independientemente de la denominación que adopte, en todas ellas tendrá que haber una parte técnica y otra creativa.

Los medios técnicos, son aquellos que ayudarán a comprender las relaciones entre las piezas y su ubicación en el espacio, siendo éstos, la luz, que favorece en el medio expositivo, no sólo la iluminación necesaria para comprender visualmente la obra, sino que podrá actuar como componente psicológico para el espectador, los colores, que gracias a su amplia gama, van a favorecer la presentación del espacio y a crear una atmósfera adecuada o los soportes que servirán para presentar los objetos y a su vez como elementos divisorios ayudando al recorrido del espectador.

Pero es sin duda la parte creativa la más compleja y la que va a definir y a diferenciar unas exposiciones de otras, en este sentido, una de las premisas fundamentales para que un montaje sea didáctico y creativo, es la colaboración de un conjunto de profesionales que actúen en común a partir de sus experiencias propias, pedagogos, conservadores, historiadores, diseñadores, intentarán sacar el máximo partido al espacio expositivo.

Además de los medios técnicos, será necesario la ayuda de otros medios que favorezcan la comprensión de las piezas, se trata de los medios informativos que vienen a apoyar la interpretación que puedan ofrecer los objetos, siendo un vehículo para conducir la observación y enfocar la atención del espectador de una manera adecuada. Dentro de ella, está la información escrita que podrá ser portátil, en el caso que se pueda transportar, o incluso sacar del museo, o estática como es el caso de los rótulos o textos, la información complementaria, por su parte, supondría una lectura visual en relación con las piezas, tales como dibujos, mapas o fotos y finalmente la información audiovisual, bien mediante diapositivas o incluso el vídeo.

Es fundamental indicar que para que estos medios sean didácticos no pueden actuar como mero entretenimiento sino apoyar el contenido de los objetivos y estar en conexión con el carácter general de la exposición.

Sin duda alguna, todo lo expuesto anteriormente responde a una parte teórica que mejor o peor es una realidad en nuestros museos, pero en la práctica, nos encontramos con algunas carencias que en el caso del público infantil se hacen más evidentes.

Es cierto que las visitas de colegios a los Museos van en aumento, generalmente, mediante las visitas guiadas que para que sean didácticas, tendrán que estar concienzudamente preparadas por el profesorado y el servicio didáctico del museo. En ellas, el alumnado puede reforzar lo aprendido en clase de una manera amena y divertida y más allá de la simple visita puede llegar a convertirse en público real del mañana, esto siempre que descubra en el museo algo más que la mera charla informativa.

La pregunta obligada es: ¿Qué ofrece el Museo a este tipo de público y qué podría ofrecer?

En cuanto a lo primero, los museos se encuentran en una posición muy estancada, no es suficiente con la visita guiada por muy didáctica que esta sea, se impone también una educación por descubrimiento donde el niño/a sea el que investigue por sí mismo las dudas planteadas.

En relación a lo que podría ofrecer, vendrá determinado por aspectos tales como, el espacio con el que cuente el museo, los profesionales dedicados a la materia, los recursos económicos con los que dispone etc., aún así, las posibilidades son muchas, ya que en definitiva no se trata de cuántos recursos posea el museo sino de la manera de utilizarlos aunque éstos sean menos.

Si echamos un vistazo a la panorámica en España, descubriremos algunas propuestas interesantes que cuentan con verdaderos departamentos pedagógicos que trabajan a favor de la integración del público en el museo mediante actividades formativas de muy diversa índole.

Especialmente para niños/as se ofrecen talleres, donde lo fundamental sería el desarrollo de la sensibilidad y la puesta en práctica de lo aprendido, mediante la manipulación de objetos, aunque dependerá en última instancia del espacio con que cuente el museo para estas actividades. Esto nos conduce a que efectivamente, no todas las actividades podrán realizarse dentro del museo, por lo que sería conveniente que tuviera una proyección más allá de sus muros y llevar la educación a todos los sectores de la sociedad, y si es posible a la escolar.

Resultaría de una coherencia estupenda, que los museos y exposiciones tuvieran un equipo de educadores que su labor fuese la de acercarse al mundo de la escuela y crear experiencias y momentos de explicación y exploración, para que los niños/as tomasen un primer contacto con la realidad artística, para posteriormente llevarlos al museo y finalizar todos estos aprendizajes culturales desde el contexto más real de desarrollo.

El arte supone para los niños/as un mundo mágico, creativo, todo tiene sentido, y además este sentido dependerá del color con que se mire. Los niños/as ven sin apenas haber mirado, se fijan en lo más insignificante, les llama la atención cualquier detalle que para nosotros, quizás pasara inadvertido, a veces los adultos nos quedamos sin ver, y ellos lo ven todo.

Cuando el ofrecimiento artístico en la escuela se convierte en un juego, y los niños/as descubren este juego, ellos te piden ver más, es un mirar con los sentimientos apoyados en la diversión. se identifican con el artista, así como con los personajes, "Aún no olvido las risas que suponían para toda mi clase La Venus de Willendorf", era una Venus realizada en el Paleolítico, desnuda, con muchas formas y volumen y realizada en piedra caliza". Si le preguntábamos a los niños/as cual les gustaba más ellos respondían que la nombrada, y casi de forma diaria me pedían que se la enseñara. Esto hace demostrar que el arte es una conquista directa de los sentimientos, y que si se sabe encauzar nos ofrece un amplio campo de posibilidades educativas estupendas.

Este es un aspecto que nos lleva a pensar que en definitiva, las posibilidades que ofrece el museo dentro y fuera de su espacio, son muchas, siempre y cuando se tengan unos objetivos claros y se entienda que la educación no se agota en sí misma sino que se renueva, y en el campo museístico, esto supone seguir investigando y trabajando siempre en favor del público. Y este público para nosotros en la escuela, son los niños/as.

Silvia Delgado López
Fátima Calderón Vicente

LOS CAMBIOS TRAS LA PRIMERA ESCOLARIZACIÓN

Sofía Lanas Fernández

La entrada en la escuela supone para muchos niños/as la primera salida del mundo familiar conocido y seguro, para introducirle en un mundo desconocido y mucho más amplio lleno de relaciones distintas a las conocidas por ellos, los niños/as que han estado en guarderías también se enfrentan a un ámbito desconocido, ya que cambian de lugar, el ambiente, etc.

El período de adaptación es de vital importancia, ya que en función de cómo se asimile este proceso, va a depender su actitud en la escuela, relación con los demás y los aprendizajes.

Además del nuevo ambiente, nos encontramos con la separación de las personas a las que queremos, esto es lo que se denomina el "despego", el niño/a para que logre la adaptación debe crearse la rutina y asimilar que su madre lo va a llevar al colegio, lo dejará allí y luego volverá a recogerlo, cuando consiga esto, el niño/a estará realmente adaptado. Cómo lo sabemos, porque el niño/a dejará de llorar y formará parte de la rutina de la clase. En el período de adaptación el protagonista es el niño.

Nos encontramos con nuestros hijos, ya tienen casi los dos años, y hemos decidido dejar de llevárselos a la abuela, la tía o la persona a la que le pagamos por cuidarlo, queremos que vaya a la escuela infantil, preferentemente, o guardería.

Buscamos por la zona donde vivimos, para ver cual es la mejor y donde mejor pueda estar nuestro hijo, la encontramos, echamos la matrícula y para septiembre empieza en la escuela infantil.

La razón por la que voy a escribir este artículo, es debido a los cambios que he ido observando en mi hija a raíz de su incorporación en la escuela infantil.

Mi hija "Sofía", cumple los dos años el 30 de septiembre, me esforcé bastante para buscarle la mejor escuela infantil de mi barrio, y lo conseguí, la encontré, además conozco a la directora, maestras, e incluso los hijos/as de varios familiares han pasado por ella. Es realmente buena, hablo de la Escuela Infantil "La Buhardilla" en Montequinto.

Yo estaba muy preparada, soy maestra y además nos dieron una charla y unos documentos para ir preparándonos para el momento de la primera separación. Creí que sólo sería problemático el primer mes, durante el período de adaptación, lógicamente con los cambios que conlleva, sus llantos, llamadas de atención, etc., pero no creí que lo fuese a pasar tan mal mi hija. Según los diferentes autores y lo que nos habían comentado en la escuela, sólo serían unas dos o tres semanas, pero cuando hablaban de semanas se referían a que el niño se acostumbrase a quedarse bien, sin llorar, en clase. Las dos primeras semanas lloró cuando me iba, pero a partir de la segunda la dejamos en la puerta y no llora al entrar, lo hace al salir, sobretodo cuando abren la puerta y no me ve, esto me hace sentir la peor madre del mundo, planteándome ¿por qué tengo que llevarla al cole? Tras comentar el tema con algunas madres, observe que los síntomas eran casi los mismos en todos los niños. Aquí surgen mis preguntas:

¿Cuáles son las causas de que los niños vayan a una escuela infantil anticipadamente a lo establecido por la ley?

¿A todos los niños les sucede lo mismo que a mi hija?

Pues bien, me puse manos a la obra. Tras hablar con la directora del centro, y la profesora, realicé un cuestionario para los padres, el cual se los entregaría la señorita en la clase para que las respondieran.

El cuestionario es el que sigue a continuación:

- ¿Cuál ha sido la causa de que traigas al niño/a a la escuela?
- ¿Por qué has escogido esta escuela?
- ¿Le ha costado trabajo al niño/a la adaptación al centro?
- ¿Y tú/ustedes cómo lo habéis llevado?
- ¿Qué cambios has observado en tu hijo tras empezar en la escuela?

SI / NO -Duerme mal.

SI / NO -Sino tiene pañales se hace pipi encima para llamarte la atención.

SI / NO -Te pega.

SI / NO -No quiere separarse de ti (papa, mama).

SI / NO -Han aumentado los mimos.

SI / NO -Ha aumentado el genio, llantinas, etc.

SI / NO -No come bien cuando antes comía perfectamente.

- Si hay algo que no aparezca en la lista anótalo a continuación.
- ¿Ha tomado preferencia por alguien en concreto (padre, madre, tío, etc.)?

Tras revisar las respuestas de los cuestionarios, puedo remitirme a lo que a continuación voy a detallar.

¿Cuáles son las causas de que los niños vayan a una escuela infantil anticipadamente a lo establecido por la ley?

Pues bien, sabemos que la familia ha ido cambiando a lo largo de la historia, a la paz que ha evolucionado la economía. Las sociedades del siglo XXI han cambiado, el grupo familiar se ve reducido, ahora como mucho podremos tener dos hijos, ya que la mujer se ha incorporado al mundo laboral, y si no lo ha hecho, los sueldos no son tan grandes como para tener más de dos hijos, e incluso otras al tener el segundo tienen que quedarse un tiempo en casa o reducir su jornada laboral más tiempo del que estipula la ley que son tres años.

Para aclararme un poco más realicé una preguntas a los padres y madres de los compañeros de clase de mi hija (parto del estudio de la clase de dos años y de primera incorporación para realizar el estudio), en ella la mayoría los ha llevado para que se relacionen con los demás, el tanto por ciento de madres trabajadoras no es tan grande como yo pensaba, es mayor la que está en casa. El llevar el niño a la escuela infantil aunque nos autoconcienciamos que es por el bien del niño/a, también es en gran parte por la necesidad de la madre de tener tiempo para poder hacer sus cosas tranquila, me refiero a la mama que no está inmersa en el mundo laboral, poder hacer sus cosas con tranquilidad sin tener siempre al niño/a encima, tomar el café con las amigas después de dejar el niño/a en el colegio, ir a comprar, en definitiva volver a vivir un poco aunque sólo sea el ratito de la mañana.

¿A todos los niños les sucede lo mismo que a mi hija?

Tras el análisis de las respuestas al cuestionario, vemos que en algunas cosas coinciden y en otras no, lógicamente cada niño/a es un ser diferente, con características diferentes y gracias a estas diferencias se hace único. Se observan principalmente que la adaptación a la mayoría les ha costado, los menos son a los que les ha ido bien, el que no lloró el primer día, lo hizo a partir del segundo o tercero, que también se ha dado el caso. Los padres estábamos todos preparados para esta situación, gracias a las reuniones antes de comenzar, las circulares informativas, el buen trato de los/as maestros/as, en general gracias a la confianza depositada en la escuela, algo muy importante ya que sino estás a gusto y tranquila donde llevas a tu hijo/a no te quedarás tranquila, estás inquieta y se lo transmites a tu hijo/a, perjudicando así el período de adaptación.

He tenido una conversación con la maestra de los niños para ver que cambios ha observado ella en los alumnos/as. Al ser todos alumnos de nuevo ingreso en la escuela, les ha costado un poco adaptarse, pero desde que empezaron el 1 de septiembre hasta ahora última semana de octubre ha conseguido muchos logros con ellos. Ya entran contentos a la clase, hacen caso a lo que le dice la maestra e incluso son capaces de mantener una pequeña conversación con ella. Son más autónomos e independientes, los que no tienen pañales van solos al servicio, antes los tenía que poner ella, si se quedan solos jugando ahora es por autonomía o ganas de estar solos, antes era por aislamiento. Se relacionan muy bien con sus compañeros e incluso Isa, la maestra, es para ellos/as una amiga más. En toda clase existen algunos casos que hacen notarse, tanto desde el que llegó el primer día y la trató como si la conociera de toda la vida, hasta la que todavía después de dos meses no ha logrado terminar la adaptación, caso que deberá tener en cuenta como algo puntual.

En definitiva, tras realizar el análisis de los alumnos de la clase de infantil de dos años (estos niños están agrupados por semestre, en la clase hay niños de los meses de junio a diciembre del 2002), llego a la conclusión de que en la mayoría (salvo cuando es por pertenecer al mundo laboral en activo) de los casos llevamos a nuestro hijos/as a las escuelas infantiles por comodidad para los adultos, nos auto-convencemos de que es mejor para ellos ya que no van a estar entre adultos siempre, es verdad que necesitan relacionarse con otros niños, pero cuando están en esta edad intermedia que se van dando cuenta de las cosas cuesta más trabajo que cuando son bebés y de verdad no nos queda más remedio que llevarlos a estas escuelas o guarderías, ya que a esas edades no se dan cuenta de nada y se van acostumbrado, por lo que no les cuesta luego tanto trabajo la adaptación y no lo pasan tan mal. La edad en la que nos encontramos es peligrosa, debido a que todavía son pequeños como para entender por qué se tienen que quedar allí, que no les va a pasar nada y que se lo pasarán tan bien que luego no querrán irse a casa o siempre querrán ir al cole; por lo que llegan a pasarlo tan mal creándoles un trauma, el cual esperamos que se les vaya pasando, cuando son más grandes entenderán más y puede que les cueste un poco menos.

La adaptación a la clase puede durar según lo estipulado unos quince días, pero los problemas que esta adaptación acarrea puede llegar a durar varios meses, por no decir casi el primer curso lectivo, los síntomas van desapareciendo poco a poco, pero cuando menos te lo esperas y crees que está mejor vuelve ha hacer algo para avisarte de que está ahí todavía, que no se le ha olvidado lo que le hiciste pasar en septiembre.

Bueno, espero que conforme vayan pasando los meses se extingan los síntomas definitivamente, Sofía lleva dos meses de adaptación y poco a poco lo va llevando mejor en casa, ya que en la clase logró la adaptación definitiva, también he conseguido al cabo de dos meses que vuelva a quedarse por lo menos de día con otros familiares que no sean ni su padre ni yo, espero que en algún momento vuelva a quedarse también a dormir con ellos.

Ahora tras una reflexión, estoy muy contenta de que mi hija vaya a la escuela, ha desarrollado mucho el lenguaje, es más activa, juega sola con los juguetes de casa y se pone muy contenta cuando llega la hora de ir al cole. Espero que algún día terminen estas situaciones tan incómodas que suceden en casa, pero ya no me hacen sentirme culpable por llevar a mi hija a la escuela infantil.

Sofía Lanas Fernández

ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y LAS TAREAS MOTRICES

Verónica Teresa Compañy Alfaro

En el presente artículo se profundiza en un estudio sobre los elementos que se deben tener en cuenta a la hora de diseñar las tareas motrices, como la relación que debe establecerse en el proceso del desarrollo motor, las fases en la adquisición de una habilidad motriz y los criterios didácticos que se deben seguir a la hora de su aplicación práctica.

Las tareas motrices suponen el mayor nivel de concreción de lo que queremos enseñar en Educación Física. Para Contreras (1998), son en las que en último caso se materializan todos los elementos de la programación, la interacción del estudiante con los contenidos se realiza a través de las actividades, es lo que produce las consecuencias educativas.

Las actividades de enseñanza- aprendizaje cumplen la función de nombrar las prácticas con las ideas que se corresponden, es decir, constituyen los medios a partir de los cuales se desarrollan distintos contenidos curriculares y permiten así la consecución de los objetivos didácticos propuestos

Por lo tanto, será objetivo esencial del docente a la hora de seleccionar y diseñar las actividades y tareas motrices que deben realizar sus alumnos, que estas se encuentren extraordinariamente contextualizadas, es decir, ajustadas al contexto educativo explicitado en su propuesta curricular y que partiendo de un grado de complejidad adecuado a la motricidad propia del estadio evolutivo del sujeto, se adapte a las necesidades y peculiaridades del alumnado los que va dirigida.

1. Las actividades y las tareas motrices en Educación Física.

El niño al nacer viene dotado con una suma de reflejos incondicionados, es decir, conductas en las que no ha intervenido el aprendizaje (respuestas innatas automáticas e involuntarias), que servirán de base a la motricidad. Este es el punto de partida en el desarrollo de la competencia motriz Ruiz (1987 citado en Bañuelos, 2002)

Las habilidades motrices se encuentran sujetas a unos procesos de evolución y desarrollo evolucionan a partir de los patrones motores, y por lo tanto se desarrollan, con la evolución del niño.

Muchos autores coinciden en señalar la evolución como elemento esencial en la definición de habilidades motrices, Contreras (1998), señala que en aquellas acciones filogenéticas propias de la especie humana no podemos decir que se aprenda sino que se llega a un estado evolutivo donde el sujeto adapta repertorio motor a acciones más complejas.

Entendemos por Patrón motor aquel esquema de movimiento interiorizado (mentalmente) y/o automatizado con el propósito de conseguir el objetivo fijado con el menos gasto de energía y la mayor eficacia técnica.

Según Batalla (2000 recogido en Bañuelos 2002), las habilidades motrices son acciones o movimientos en los que interviene globalmente el cuerpo, que surgen con el desarrollo evolutivo del ser humano, y por tanto, con un carácter más bien natural e innato.

Para Vizuet (2002), habilidad motriz es la capacidad o disposición natural del hombre para la realización de ciertos trabajos con soltura.

No podemos concluir este apartado sin resaltar el grado de coherencia que la actividad debe tener con el Diseño Curricular Base. La actividad es el único punto de transmisión con niño de aquellos valores sociales que la sociedad considera útiles que sean aprendidos y que constituyen las grandes metas del sistema educativo. Como decíamos en el apartado anterior, la actividad es el máximo nivel de concreción curricular, es donde se concretan esa propuesta que el docente realiza en su programación de aula, si esa sinapsis funciona, estaremos contribuyendo al logro de los objetivos educativos fijados en la etapa.

1.1. Concepto.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define tarea como trabajo que debe hacerse en tiempo limitado, producto de una actividad, esfuerzo humano aplicado a la producción de riqueza y motriz de motor, que produce o genera movimiento.

Si aproximamos la definición conceptual al ámbito de la actividad física, a fin de aclarar su significado en la Educación Física escolar, podríamos calificar de tarea motriz aquella acción específica que se realiza sujeto a unas limitaciones temporales con la intencionalidad de poner de manifiesto una acordada habilidad motriz.

Para Famose (1981) citado por Delgado (1993), la tarea motriz es aquella actividad autosugerida o sugerida por otra persona que motiva a la

Diciembre 2004

realización de una o varias acciones motrices siguiendo unos criterios precisos de éxito.

Entendemos por tarea motriz el "acto específico que se va a realizar para desarrollar y poner de manifiesto determinada habilidad". El conjunto de tareas motrices definiría claramente el contenido del aprendizaje motor.

Famose (1992), Delgado (1993), Contreras (1998) y Batalla (2000) recogido en Bañuelos (2002) señalan las diferencias entre actividades de enseñanza- aprendizaje y las tareas motrices teniendo en cuenta que ambos términos poseen la misma finalidad: el desarrollo de habilidades y destrezas.

Las actividades de enseñanza- aprendizaje son la manera activa y ordenada de llevar a cabo las estrategias metodológicas, realizadas por el profesor o por el alumno con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos.

Mientras que para (Contreras, 1998; Díaz Lucea, 1994; Famose, 1992; Ruiz Pérez, 1994), el término tarea podemos considerarlo como "Las acciones o movimientos concretos indicados por el profesor o producidos por los propios alumnos ante sugerencias o planteamientos sugeridos por el profesor.

Valga como ejemplo el caso de un profesor que propone a sus alumnos una tarea motriz con la finalidad encaminada al aprendizaje del salto de altura. El docente tendrá que haber realizado con anterioridad a la tarea actividades de detección de conocimientos previos, de información inicial...etc. Durante la ejecución del aprendizaje de la tarea propuesta, el profesor realiza actividades de comunicación, corrección... y tras la ejecución de la tarea motriz del aprendizaje, realiza actividades de evaluación o conocimiento de resultados.

1.2. Características.

Son muchas las definiciones consultadas sobre actividades de enseñanza- aprendizaje. No sólo no existen coincidencias entre ellas, sino que, incluso, se advierten unas características comunes que como plantean Díaz Lucea (1998) y Ruiz Pérez (1994), son las siguientes:

- Son de carácter instructivo: Ya que se ofrecen al alumno para que realice algún aprendizaje o vivencia.
- Son finalistas: Por cuanto que persiguen un objetivo determinado. Marco del proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Son obligatorias, aunque a veces son autoimpuestas por el alumno.
- Son organizadas en un marco espaciotemporal y material concreto.
- Interrelación entre diferentes actividades: las actividades planteadas en la unidad didáctica deben estar interrelacionadas entre si.
- Actividades que impliquen una disonancia en el alumnado: Las actividades deben permitir que los nuevos conocimientos entren en contradicción con los conocimientos que ya poseían, viabilizando así la construcción de un nuevo aprendizaje.
- Partir de que el alumno ya sabe Es imprescindible que la actividad conecte con lo que el alumno ya conoce. El punto de partida a la hora de diseñar las actividades debe ser el nivel de desarrollo o de experimentación motriz del alumno.
- Ajustadas al objetivo didáctico: No debemos olvidar que las actividades deben contribuir a la consecución de los objetivos fijados anteriormente, desarrollando las conductas motrices, afectivas, sociales o cognitivas que se pretenden alcanzar en la formulación del objetivo didáctico.
- Permitir diferentes ritmos de aprendizaje: Esta diferencia en el progreso de la adquisición de los conocimientos y capacidades hace necesario que se diseñen actividades con diferentes niveles de dificultad, para adecuarse a las características individuales del alumnado al que se dirigen.
- Participación del alumno en su elección: Las actividades deben permitir que el alumnado tome algunas decisiones, esto aumentará la motivación y la confianza en la realización.
- Redacción o formulación con un sustantivo: Por motivo de redacción termino lógica las actividades se redactan como sustantivo.

Otras características son las señaladas por Delgado (1998):

- Variedad: la actividad debe ofrecer al alumno estímulos motores variados que contribuya a su enriquecimiento.
- Significación: que los estímulos propuestos entronquen con sus necesidades.
- Participación: deben estar diseñadas para que los alumnos participen al máximo.
- Actividad: Asociado con el anterior, las tareas deben mantener al niño en actividad con la mayor cuantía posible.
- Indagación: Programar tareas se encuentren respaldadas por estilos basados en el descubrimiento y en la indagación.
- Progresión: las tareas propuestas deben respetar el principio de la progresión, plantear pequeños retos que puedan ser superados con dificultad progresiva.
- Apertura: abierta a las propuestas del que las realiza.

1.3. Clasificación de las tareas motrices.

Clasificaciones de las tareas motrices en función del mecanismo que intervengan.

SEGÚN EL MECANISMO PERCEPTIVO

- **KNAPP (1963):** Según el grado de participación cognitiva
 - Perceptivas.
 - Habituales
- **POULTON (1957):** Según el grado de control ambiental.
 - Cerradas.
 - Abiertas
- **SINGER (1980):** En función del entorno y del control del movimiento.
 - Autorregulación.
 - Regulación externa.
 - Regulación Mixta
- **FITTS (1975):** En función del objetivo de la tarea en relación al movimiento.
 - Persona y objeto inicialmente estáticos.
 - Persona estática y objeto en movimiento.
 - Persona en movimiento, objeto estático.
 - Persona y objeto en movimiento
- **BILLING (1980):** En función de la dificultad perceptiva
 - Número de estímulos a atender.
 - Número de estímulos presentes.
 - Velocidad y duración del estímulo.
 - Intensidad del estímulo.
 - Extensión en la que el estímulo puede ser conflictivo o confuso.

SEGÚN EL MECANISMO DE DECISIÓN

- **En función del número de decisiones y diversidad de propósitos de la tarea.**
 - Número de decisiones.
- **En función del número de respuestas alternativas en cada decisión.**
 - Golpear, fintar, pasar, tirar...
- **En función del tiempo requerido para la toma de decisión.**
 - Rapidez en aplicar la lógica motriz.
- **En función del nivel de incertidumbre.**

Dificultades planteadas por:

- La aleatoriedad de circunstancias que pueden presentarse.
- Por las incógnitas derivadas de una oposición inteligente.
- Tener que reaccionar ante estímulos confusos
- **En función del orden secuencial de las decisiones**
 - Tareas de alta y baja organización
- **En función del número de elementos a recordar**

- Datos o elementos a tener en cuenta.

SEGÚN EL MECANISMO DE DECISIÓN

- Aspectos cualitativos

- Número de grupos musculares implicados.
- Estructuras de movimiento.
- Velocidad de ejecución requerida.
- Precisión requerida en la ejecución.

- Aspectos cuantitativos.

- Heredadas:
 - El biotipo, el tiempo de reacción, la composición y número de las fibras musculares.
- Adquiridas:
 - Condición Física

- El control de la ejecución.

- Singer (1980)
 - Discretas.
 - Seriadadas.
 - Continuas.

1.4. Otras Clasificaciones.

Para la selección de las actividades y tareas motrices podemos utilizar cualquier criterio que de los que mencionamos en el apartado anterior.

Pacheco y Chacón (2002, en Bañuelos 2002) siguiendo a Díaz (1994) y Siedentop (1998), afirman que según la finalidad que pretende conseguir dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje se pueden programar actividades de:

- **Iniciación:** A la habilidad a trabajar, se tratan aspectos que no han sido tratados en otras sesiones o unidades didácticas.
- **Desarrollo:** Actividades que van a servir para el trabajo de los objetivos didácticos de la unidad y que a su vez pueden servir de perfeccionamiento de ciertas habilidades adquiridas con anterioridad.
- **Ampliación-Profundización:** Cuando dentro de la sesión y teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje planteamos actividades de exploración y desarrollo.
- **Síntesis:** Se incluyen dentro de la Unidad Didáctica actividades que recuerden algunos aspectos trabajados en sesiones o unidades anteriores.
- **Integradas:** cuando se desarrollan aspectos que reciben la aportación de distintas áreas.
- **Evaluación:** las que realizamos para detectar si se han alcanzado los objetivos propuestos en la sesión o en la unidad didáctica por el alumnos, profesor, la propia unidad didáctica...

Viciano (2002), nos aporta una interesante clasificación d una clasificación de actividades dependiendo del sujeto que las realiza:

A. ACTIVIDADES A REALIZAR POR EL ALUMNO:

- **Actividades de clase:** incluye su asistencia a clases de educación física y su participación motriz en ellas.
- **Actividades y tareas para casa:** tareas que el profesor encarga para casa tales como trabajos teóricos, de investigación, etc.
- **Actividades extraescolares y complementarias:** son aquellas relacionadas con educación física y ofertadas por el profesor aunque no se realicen en horario lectivo (tales como una competición deportiva por las tardes)
- **Actividades de enseñanza complementaria o de recuperación:** Las que se realizan en el caso de no superar los objetivos didácticos.
- **Actividades de integración:** exentos y alumnos con necesidades especiales: las actividades alternativas que se realizan en el caso de no poder realizar determinadas prácticas
- **Actividades que culminan con la unidad didáctica y motivan al alumnado:** actividades en la que se ponen en práctica los conocimientos y habilidades adquiridas

B. ACTIVIDADES A REALIZAR POR EL PROFESOR.

Hemos de mencionar varias actividades que debe realizar el profesor en el desarrollo de su docencia:

- Rellenar un cuaderno del profesor.
- Utilizar o incluso crear aplicaciones informáticas que le ayuden en su labor docente (hojas de observación, evaluación, diseño de sesiones, etc.)
- Observaciones sistemáticas.
- Asistir a actividades de formación en relación a los contenidos que imparte.
- Realizar actividades de investigación e innovación.
- Organizar actividades extraescolares, explicar el papel docente en dichas actividades.
- Etc.

2. Criterios para diseñar y seleccionar actividades motrices.

Con la idea de favorecer y enriquecer todo el potencial motor del alumno/a en su etapa de escolarización, las habilidades motrices dentro del marco del aprendizaje van a constituir una fuente inagotable de enriquecimiento motor, de aquí su inclusión en el currículo del área.

En este sentido resulta fundamental en el proceso de planificación tener muy presente qué criterios vamos a seguir a la hora de seleccionar actividades en este proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo habrá que tener en cuenta el análisis de dichas tareas, los principios metodológicos que vamos a aplicar, así como el tratamiento didáctico que utilizaremos en nuestras clases de educación física, aspectos éstos que a continuación vamos a desarrollar.

2.1. Análisis de las tareas motrices.

Quizás la mejor forma de comenzar con este apartado sería a través de una cita de Claxton (citado Blázquez 2001) "Si los profesores no saben como se produce el aprendizaje tienen las mismas posibilidades de favorecerlo que de obstaculizarlo"

A la hora de seleccionar la tarea motriz que ha de poner de manifiesto una determinada habilidad, como docentes, debemos tener en cuenta aquellos factores sobre los que se estructura cualquier movimiento o tarea motriz. Para Marteniuk todo el proceso cerebral que se desarrolla durante un acto motor se suele resumir en tres mecanismos:

- Mecanismo perceptivo.
- Mecanismo de decisión.
- Mecanismo de ejecución.

Las tareas motrices se pueden analizar en función de la utilización de uno u otro mecanismo.

El mecanismo de percepción se pregunta ¿Qué pasa?, interviene cuando hacemos consciente un estímulo. Normalmente, sucede a nivel visual, pero cualquiera de los sentidos puede percibir.

El mecanismo de decisión se pregunta ¿qué hacer? se produce tras el perceptivo. Se analizan los datos percibidos y se toma una decisión que viajará a toda velocidad desde nuestro cerebro a los músculos a través del Sistema Nervioso.

Y, por último, el mecanismo de ejecución se pregunta ¿Cómo hacerlo? que es lo que se ve, es decir el gesto que se realiza tras el proceso cognitivo (percepción y decisión). Es, por tanto, la ejecución técnica final.

2.2. Principios metodológicos.

Parece clara la afirmación de la existencia de la educación física como materia escolar diferenciada, con peculiaridades en su enseñanza y en su aprendizaje, si hay algo que diferencie a la educación física del resto áreas curriculares es inexcusablemente eso: la metodología.

Sin embargo, no podemos confundir sus planteamientos metodológicos como algo dejado al azar y a la espontaneidad sino obedecen a una serie de premisas educativas sobre los que se fundamenta, deben garantizar la educación (formación de emociones, convicciones, concepto del mundo, etc., que garantizan la materialización del sistema de actitudes del sujeto) y además deben ser coherentes con los principios metodológicos establecidos por la LOGSE.

La metodología constituye el conjunto de criterios y decisiones que organizan, de forma global, la acción didáctica en el aula: papel que juegan los alumnos y profesores, utilización de medios y recursos, tipos de actividades, organización de los tiempos y espacios, agrupamientos,

secuenciación y tipo de tareas, etc. (Junta de Andalucía, 1992).

Es evidente que existirán metodologías diversas, según los aspectos curriculares a considerar, que, sin embargo, serán capaces de desarrollar similares intenciones educativas. Este enfoque plurimetodológico, no obstante, no debe entenderse como indefinido, por lo que el citado Decreto propone una serie de criterios orientadores para guiar la toma de decisiones que se realice en este campo de actuación.

Unos de los aspectos más importantes que el profesor debe tener presente cuando realiza su toma de decisiones son los principios sobre los que se desarrolla la materia.

Según Pacheco y Chacón, 2002 (op. cit. Sánchez Bañuelos, 2002) la actividad física, siguiendo a autores, entre los que cita en esa misma obra (S. Bañuelos 2002), como Pierón (1988), Sánchez Muñoz (1993) y Seybold (1974 y 1976), entre otros debe cumplir los siguientes criterios:

- Acción motriz y esfuerzo: el movimiento es la base de los aprendizajes en educación física, por lo tanto no debemos caer en una excesiva verbalización y teorización de nuestra materia.
- De orientación en la que tratamos de que los alumnos sean conscientes del trabajo realizado y la finalidad de las tareas que se plantean.
- De utilidad y significación: las actividades adecuadas a los intereses y necesidades de los alumnos a los que se destina.
- De progresión
- De adecuación o adaptación al alumno teniendo en cuenta sus características individuales.
- De efectividad en cuanto al objetivo para el que fue diseñada.
- Creatividad y variedad: el diseño de actividades debe ser abierto, proponer diversidad de experiencias deben posibilitar al alumno dar diferentes soluciones motrices.
- Evaluación o constatación. Deben permitir la comprobación, la reflexión por parte del alumno sobre su proceso de aprendizaje.

2.2.1. Algunos Criterios para una enseñanza eficaz de las actividades físicas.

Las precauciones que tomamos en relación con el cuerpo y la motricidad en la escuela de primaria, ya sea en las clases de educación física o en cualquier otro momento de la jornada escolar, debe ser unos criterios que debe presidir nuestra actuación docente.

Las propuestas educativas suponen esfuerzos respecto a las situaciones anteriores, siendo misión del profesor la de orientar, valorar y prever posibles riesgos. La participación en tareas de clase, su actitud relajada, el nivel de comunicación establecido, el compromiso adquirido, etc., influyen notablemente en las actitudes de los alumnos y en su motivación.

Domingo Blázquez (2001), propone una serie de reglas fácilmente interpretables a tener en cuenta a la hora de enseñar las actividades y tareas motrices.

- **Regla nº 1:** Ayuda a tus alumnos a aprender a partir de sus intereses, motivaciones y conocimientos previos.
- **Regla nº 2:** Define de forma clara las intenciones y propósitos de lo que quieres enseñar.
- **Regla nº 3:** Determina y estructura los contenidos de lo que quieres enseñar.
- **Regla nº 4:** Cuida la comunicación con tus alumnos.
- **Regla nº 5:** Fomenta el trabajo de carácter cooperativo.
- **Regla nº 6:** Considera a tus alumnos como sujetos activos de sus propios aprendizajes.
- **Regla nº 7:** No olvides el contexto donde los alumnos aplican sus aprendizajes.
- **Regla nº 8:** Motiva a tus alumnos proporcionando razones para aprender.
- **Regla nº 9:** Enseña estrategias para que sean los propios alumnos los que autogestionen su aprendizaje.
- **Regla nº 10:** Programa las actividades, las unidades didácticas, las sesiones, la evaluación.

2.3. Otros Aspectos a tener en cuenta.

Cuando analizamos el proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades motrices nos encontramos con múltiples factores que, de una forma u otra, inciden en él, facilitándolo o dificultándolo. Algunos de ellos son:

- **La Motivación :** Para que el alumno/a vaya progresando y mejorando es imprescindible mantener un nivel mínimo de motivación. Esta motivación debe estar presente en todo el proceso de aprendizaje dado que va a ser la clave de la orientación de su conducta.
- **Las Experiencias Previas:** Es evidente que los alumnos/as que llegan a una etapa determinada de escolarización lo hacen con diferencias de nivel acusadas.
- **Las Transferencias:** Se refiere a la cantidad de influencia que puede tener la realización de una tarea sobre otra.
- **Los Factores ligados a las Tareas:** Estos factores relacionados con los distintos mecanismos de procesamiento de información: mecanismo de percepción, decisión, y de ejecución y control del movimiento.
- **El Conocimiento de Resultados:** El conocimiento de resultados producidos por las acciones o destrezas motoras ha sido considerado desde muchas perspectivas como uno de los factores que más afectan a la adquisición y ejecución de tales conductas.

3. Algunas Consideraciones para su Evaluación.

La evaluación es un aspecto importante en educación física, esta abarcará el aprendizaje del alumno/a, la actuación docente y al propia acción didáctica.

La evaluación está inmersa en el proceso educativo, forma parte de el y por tanto, debe ser educativa, debe destacar el logro más que la finalidad, atender a las diferencias individuales, utilizar medios variados y ajustados de evaluación y estará presente en todos los momentos del proceso educativo

En esta línea se proponemos un modelo de evaluación, que permita individualizar al máximo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que valoremos fundamentalmente en el alumnado su grado de esfuerzo, de implicación y mejora personal, independientemente de los resultados obtenidos.

Comentarios finales

En la actualidad, la principal preocupación del profesor/a no debe ser modelar al alumno/a, sino de dotarle de una autonomía motriz que le permita adaptarse a cualquier situación, ofreciéndole la posibilidad de participar en una amplia gama de actividades físicas que enriquezcan su repertorio motor.

Tampoco debemos olvidar la importancia que adquiere en el proceso educativo no sólo la organización y selección de las actividades presentadas al alumnado, sino también la forma en la que el docente lleva a cabo dichas tareas, es decir, habrá que procurar una metodología activa, en la que el discente se sienta verdadero protagonista de la acción educativa.

Expuestas estas consideraciones, como docentes debemos presente factores como el ofrecer tareas altamente significativas, ofrecerles continuamente posibilidades de mejora, reforzarles los logros, premiarles el esfuerzo situando el resultado en su justo término; en definitiva procurar todos los instrumentos necesarios para conseguir una plena educación integral del alumnado a través de una propuesta eminentemente lúdica (Aprender Jugando).

4. Referencias Bibliográficas.

- Blázquez, D. (1991). Iniciación a los Deportes de Equipo. Martínez Roca, S.A. Barcelona.
- Blázquez, D. (2001), La Educación Física. Inde. Barcelona
- Contreras, O. (1998). Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista. Inde. Barcelona.
- Cratty, B.J. (1982). Desarrollo perceptual y motor en los niños. Paidós. Buenos Aires.
- Famose, JP. (1992). Aprendizaje motor y dificultad de la tarea. Barcelona. Paidotribo.
- Huertas, E. (1992). El aprendizaje no-verbal de los humanos. Madrid. Pirámide.
- Junta de Andalucía (1992). Decreto 105/1992 de 9 de Junio de 1992 por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria de Andalucía, Anexo I y II
- Knapp, B. (1979). La habilidad en el deporte. Miñón. Valladolid.
- Marteniuk, R.G. (1976). Information processing and motor skills. New York, Holt, Rinehatt and Winston.
- Oña, A. (Ed.). (1994). Comportamiento Motor. Bases psicológicas del movimiento humano. Granada, Universidad de Granada
- Riera, J. (1989a). Aprendizaje motor. En J. Mayor, y J.L. Pinillos, Aprendizaje y Condicionamiento. Alhambra.
- Ruiz Pérez, L.M. (1987). Desarrollo Motor y Actividades Físicas. Madrid. Gymnos.
- Sáenz- López, P.(2002). La educación Física y su didáctica. Wanceulen. Sevilla
- Sánchez Bañuelos, F. (2002). Didáctica de la Educación Física. Prentice Hall. Madrid.
- Seybold, A. (1974). Principios Pedagógicos en La Educación Física. Buenos Aires. Kapelusz
- Seybold, A. (1976). Principios didácticos de la educación física. Buenos Aires. Kapelusz..
- Singer, R.N. (1986). El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte. Barcelona: Hispano Europea.
- Vaca Escribano, M.J. (2002). Relatos y reflexiones sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal en primaria. Palencia. Asociación Cultural "Cuerpo, Educación Y Motricidad".
- VV.AA. (1997). Materiales curriculares para el profesorado de educación física, Tomo I y II. Sevilla. Wanceulen.

Verónica Teresa Compañy Alfaro

LA FIGURA DEL MAESTRO: AYER Y HOY

Alborada Araujo Gil

Es una opinión muy generalizada que la figura del maestro en la actualidad no está reconocida por sus alumnos ni por la sociedad en general de igual manera que lo estaba hace unas décadas. Puede que esta visión que hoy se tiene de la figura del maestro se corresponda en gran medida con la realidad. Sin embargo, tiempo atrás, en una sociedad un tanto diferente a la de hoy, la autoridad que significaba el maestro en el aula hacía que los alumnos estuvieran convencidos del respeto que por encima de todo le debían. Una idea de respeto hacia el maestro que, además, se veía fortalecida paralelamente por la labor que se desarrollaba en el seno de las propias familias de los alumnos, en el sentido que dentro de ellas los padres inculcaban a sus hijos la idea de obediencia al maestro, hasta el punto que depositaban en él su total confianza para que ejecutara las reprimendas que, a su juicio, sus hijos merecieran. Cuando algún alumno se quejaba en casa de la severidad del maestro, es muy significativa la respuesta que se utilizaba en tales ocasiones: "algo habrás hecho". Es decir, era la familia del alumno la que afianzaba la autoridad del maestro, así como el respeto que se le debía guardar en el aula.

¿Qué ha podido ocurrir para que se produzca tal transformación en la forma de valorar la figura del maestro dentro del aula? O lo que es lo mismo, ¿cómo se explica el cambio de consideración social que ha experimentado la figura del maestro en los últimos tiempos?

Sería muy compleja la respuesta a estas dos interrogantes, pues son demasiados factores los que tendríamos que analizar. Sin embargo, aun a sabiendas de que mi respuesta pudiera ser un tanto simplista, expondré algunas razones que, a mi juicio, explican el cambio de actitud ante la figura del maestro.

En las décadas de los años cincuenta a los setenta, el maestro tenía un sistema de imponer la disciplina en el aula diferente al que en la actualidad se practica. Y con esto no queremos emitir elementos de juicio ni afirmar que el primero fuera peor que el segundo, sino que son diferentes, pues corresponden a tiempos y circunstancias distintos, por lo que el maestro como un elemento más del sistema educativo del que forma parte tiene que adoptar actitudes diferentes y evolucionar en su función didáctica, actitudes acordes con el momento social en que se desarrolla su labor educativa. Del mismo modo, se producen visiones diferentes de la figura del maestro según los tiempos que ha tocado vivir. Si preguntáramos a personas que tienen ahora entre cuarenta y sesenta años por la influencia que ejercía sobre ellos su maestro, seguramente nos darían una idea muy diferente a la que nos puede dar un niño de diez o quince años.

En la actualidad, parece que los niños ven al maestro como una persona que les manda tareas para casa tan sólo para que ocupen su tiempo cuando no están en la escuela, más que como alguien que pretende que sus alumnos aprendan y se esfuercen con objeto de adquirir unos conocimientos que les serán útiles el día de mañana. Sin embargo, años atrás, se veía al maestro como un representante de la cultura y del saber a escala local, lo que le imprimía una cierta autoridad que lo convertía en un ejemplo a seguir, en una referencia constante. Bien es verdad que la sociedad actual ha experimentado tal transformación que la figura del maestro como único depositario del saber junto con el cura, el médico y el boticario del pueblo afortunadamente ya no es válida, pero al mismo tiempo también parece que se han olvidado unas normas de conducta y unos valores básicos que han podido conducir a la pérdida de autoridad del maestro.

Al hilo de lo que comentamos, el respeto hacia el maestro fue uno de los valores puestos en práctica en la escuela de ayer; respeto fundamentado en la confianza total no siempre justificada que despertaba la labor del maestro entre los alumnos y, sobre todo, entre los padres de éstos. Con el paso del tiempo, todos los indicadores de este respeto parece que se han volatizado, pudiéndose sintetizar en la devaluación de la figura del maestro en la sociedad actual, por lo que no es extraño que sufran amenazas o incluso agresiones físicas (se puede constatar en las noticias de prensa) en el ejercicio de su profesión.

No es tarea fácil detener esta dinámica, pero se deberían buscar soluciones. Si dejamos a un lado el propio sistema educativo, el cambio puede iniciarse con la labor conjunta tanto de maestros como de padres de alumnos. Por una parte, se hace necesario restaurar la autoridad del maestro dentro del aula, valorar el esfuerzo del alumno encaminado a conseguir una formación de base, promover el gusto por el trabajo y cumplir unas normas de disciplina, lo que no significa imponer una rígida disciplina basada en el castigo, en el temor o en el maltrato físico o psicológico, como en ocasiones podía ocurrir en la escuela de ayer. Por otra parte, se deben potenciar y difundir unos valores que conduzcan a que la imagen del que enseña, por el sólo hecho de enseñar, tenga la consideración social que se merece, lo que contribuiría a acrecentar la autoridad y la confianza en el maestro. En este último cometido es donde desarrolla una importante función la familia del alumno.

Así pues, son distintas formas de contemplar la figura del maestro, cada una en concordancia con las normas de conducta de la sociedad que le ha tocado vivir, y es evidente que se ha experimentado un giro radical en este sentido. Sin ánimos de emitir juicios de valor ni de ensalzar un sistema y denostar el otro, lo que parece cierto es que el salto de un extremo al opuesto no ha sido la solución más adecuada. En el medio está la virtud, se dice. Pues si no era de justicia que en el pasado el alumno temiera al maestro, ¿es lógico que en el presente sea el maestro quien en ocasiones esté supeditado a las amenazas del entorno del alumno? Restaurar la autoridad del maestro solucionaría, en parte, este problema.

Alborada Araujo Gil

LA VIOLENCIA EN LAS AULAS

Manuel García López y Celia García López

La Violencia Escolar

Los temas polémicos de actualidad en relación con el mundo educativo son muy diversos: la enseñanza de la religión, el maltrato entre estudiantes o la violencia en las aulas. Todos son temas de gran importancia pero aquí nos vamos a centrar concretamente en el último de ellos.

Hemos consultado distintas fuentes y encuestas realizadas sobre la violencia en los centros escolares y las cifras son alarmantes. Hasta un 85% de todos los profesores encuestados reconocen que hay situaciones de violencia dentro de los centros educativos. Esto que no quiere decir que todo este porcentaje lo padezca, pero si el 65% de ellos reconocen encontrar dificultades para desarrollar su clase con normalidad.

Observemos el siguiente cuadro:

Agresiones verbales	40,60%
Agresiones psicológicas	31,20%
Agresiones Físicas	21,70%
Otras	6,50%

Casi la mitad de las agresiones que sufren los profesores son de tipo verbal y mucho peor, casi la cuarta parte son físicas.

Creemos que sería importante pararnos un poco a reflexionar sobre estos datos. Es una información alarmante que pensamos no se esta teniendo en cuenta con la seriedad que debiera. Ante esta situación tenemos que buscar primero la causa del problema y luego resolverlo de la forma más rápida y eficaz posible.

Existen varios ámbitos en los que trabajar para eliminar este problema como la familia, el profesorado, el centro o los propios alumnos.

La educación en el seno de la familia es fundamental. Los niños se comportan en las aulas de la misma forma que lo hacen en sus casas. Si unos padres acostumbran a sus hijos a ser obedientes, educados a respetar a los mayores, difícilmente sus hijos serán un problema de disciplina para el maestro.

A los padres se les pueden proporcionar cursos de formación sobre hijos agresivos, talleres para hacerles ver la importancia de la familia, de los valores y en el caso de hogares destruidos acudir a los servicios sociales si fuese necesario.

El centro puede colaborar con la organización de campañas antiviolencia, en la que los alumnos participen de forma activa realizando murales, exposiciones, etc. Se puede incluso revisar las normas del centro, intentando que estas se endurezcan para conseguir un mayor respeto hacia ellas por parte de los alumnos. Implicar a todos los maestros ante un caso de conflicto.

Tanto el centro como el profesorado debe aumentar y potenciar la educación en valores, orientar a cada alumno en un ambiente de confianza, mostrándole que estamos ahí para ayudarle pero que al mismo tiempo ofrecerle una libertad responsable.

Pensamos que hay muchas vías para poder erradicar este problema, medidas tanto preventivas, como de castigo ante un hecho ya ocurrido. Hemos expuesto solo algunas pero hay gran cantidad de ellas, solo es cuestión de pensar y de querer encontrarlas. Quizás ese sea el problema.

Manuel García López y Celia García López

TÚ Y LA CREATIVIDAD

Marina Cortés Galván

"Amo a los que sueñan con imposibles".

Si somos capaces de hacerlo, de soñar con imposibles y realizar esos sueños, habremos abierto las puertas a la creatividad. (Goethe)

El avance vertiginoso de los cambios científicos y tecnológicos con un campo ocupacional y profesional cada vez más amplio, la exigencia de continuas adaptaciones, y la necesidad de dar respuesta siempre nuevas a los problemas del presente y futuro, nos sumimos en la consecuencia de que cada vez es mayor la demanda de conductas creativas.

La Ley de Calidad de la Educación (LOCE, 10/2002, de 23 de diciembre), afirma en su Exposición de motivos que:

"En una sociedad que tienda a la universalización, una actitud abierta, la capacidad de tomar iniciativas y la creatividad, son valores fundamentales para el desarrollo profesional y personal de los individuos y para el progreso y crecimiento de la sociedad en su conjunto. El espíritu emprendedor es necesario para hacer frente a la evolución de las demandas de empleo en el futuro".

Recordemos, no obstante, que la creatividad es fundamentalmente ideológica, no biológica; es reflejo de ciertos valores sociales, no es cuestión de neuronas, ocurre y se fomenta si existe el ambiente adecuado.

La propia creatividad es consustancial al ser humano, aunque depende de múltiples circunstancias su correcto desarrollo. Cómo se expresa y manifiesta la creatividad a través de las diferentes edades es una cuestión de suma importancia para la atención a la misma, porque nos permite aplicar estrategias para que la misma no se pierda, antes bien se multiplique ilimitadamente.

La creatividad no es más que la unión de la imaginación con lo práctico, nosotros nos podemos imaginar algo y mediante lo práctico lo podemos llevar a cabo, utilizando para ello todos nuestros conocimientos.

El ser creativo implica saber combinar los conocimientos que tenemos para desarrollar algo novedoso y funcional. Decimos novedoso y funcional porque lo que desarrollemos tiene que ser algo que no exista, o bien una mejora de algo ya existente, en ambos casos se tiene que satisfacer una necesidad, ya sea personal, corporativa o social.

Sin embargo, como todo en la vida, ser creativo no es fácil; esto debido a la gran cantidad de barreras que la misma sociedad le ha impuesto a la creatividad.

Entre las barreras que obstaculizan la creatividad destacamos dos tipos:

- **Personales:** encontramos las propias de cada individuo o psicológicas (el miedo al cambio, la rutina de la vida y el temor a equivocarse).
- **Educativas:** éstas son producto de la educación que recibimos desde nuestra niñez en las aulas. Dentro de estas barreras se encuentran las que tienen su origen en la falta o existencia de conocimientos.

Nuestro sistema educativo está orientado, en gran medida, a enseñarnos que sólo existe una respuesta correcta para cada problema. Desafortunadamente muchos de los problemas que se nos presentan a diario no tienen una solución única, ya que dependiendo del punto de vista con que se analice el problema se decidirá su solución.

Es decir, para un mismo problema cotidiano, varias personas pueden encontrar diferentes soluciones, debido a que cada una lo ve desde su personal punto de vista, en otras palabras, de manera abstracta.

Esta tendencia del sistema de educación nos hace perder nuestra imaginación, cierto es que agiliza nuestro pensamiento lógico, pero al mismo tiempo destruye nuestro pensamiento creativo.

Durante gran parte de nuestra vida se nos enseña que todo tiene un procedimiento ya definido, una forma de ser específica, un método a usar, etc., y que no puede cambiar nunca; en otras palabras, nos atrofian la mente impidiéndonos tener ideas, se nos impide pensar.

Vencer estas barreras implica cambiar nuestros paradigmas actuales de enfrentarnos a la vida. Esto quiere decir que debemos vencer nuestros miedos y tratar de hacer las cosas de diferentes formas. Recordemos que siempre hay una manera mejor de hacer las cosas y cada una de esas formas es susceptible de ser mejorada. Asimismo, debemos reconocernos como seres creativos, capaces de generar respuestas diferentes a las tradicionales.

Marina Cortés Galván

KITESURF: DEL AGUA AL AIRE...

Carmen Álvarez Diz

1. INTRODUCCIÓN

Los pronósticos meteorológicos no caben ya en el bolsillo. Las horas pasan y apenas hay viento. Hoy parece más implacable que salvaje... lo buscamos incansablemente esos días en los que su majestuosidad se transforma en una máquina capaz de hacernos volar sin contemplaciones. Aquí está, impenetrable y vacío.

De forma inmediata, del interior del mar emerge estrepitosamente la implacable ola. Elegante, sin igual. Vehículo para soltar la adrenalina acumulada en la espera. Desde la orilla se mitigan las ansias observando como testigos la fuerza del kitesurf. El kiter se levanta sobre la tabla y se aferra a una barra, conectándose a través de las cuerdas a una cometa hinchable. Se trata de entender la teoría del viento y lograr cierta estabilidad para inmortalizar las navegadas...y de la Caja de Pandora sacar todo lo aprovechable.

2. Y TODO EMPEZÓ...

La historia comenzó en los años 80 cuando Cory Roeseler, proveniente de Oregon, Estados Unidos, se propuso desarrollar su sistema de kiteski, a través del esquí de agua. Mientras tanto, en Francia, los hermanos Bruno y Dominique Legaignoux probaban con tablas, esquís y distintos tipos de velas y cometas sin sospechar que años más tarde su invento tendría un rotundo éxito y con ello se convertirían en los precursores de esta disciplina.

3. MATERIAL

Equipo mínimo.

- **Casco:** Se recomienda usarlo para protección evitando así golpes en la cabeza. Si la versión utilizada no tiene visera, también se recomienda usar lentes.
- **Líneas de vuelo:** Tiene una longitud de 20 a 40 metros. El sistema puede ser de 2 a 4 líneas, de acuerdo con el grado de dificultad. Estas cuerdas deben ser capaces de soportar, por lo menos, el doble del peso de la persona que practica el deporte. Unas líneas cortas te permiten manejar con mayor rapidez y control la cometa. La medida aconsejable es de 20 m.
- **Barra de control:** Empleada para controlar la dirección del kite, donde van atadas las dos líneas. Dispone de un mecanismo de emergencia que permite la liberación de la persona en caso de emergencia.
- **Arnés:** Fija el cuerpo del deportista al kite. Existen dos tipos: de silla o el de cintura.
- **Kite o cometa:** Su tamaño y forma varían de acuerdo a su uso y nivel. Existen cuatro tipos: Inflables: Son las más utilizadas y tienen buena capacidad para ir contra el viento y flotar en el agua durante un largo período. Su estructura beneficia el despegue desde el agua. Tipo Foils: Se asemejan a un parapente y generalmente son más resistentes a los impactos. Tipo Arch: Son un híbrido entre los kites inflables y los foils y son menos frágil y estables. Tipo Framed: Son semejantes a las cometas de juguetes y tienen un armazón de fibra.
- **Tablas direccionales:** Son las más adecuadas para aprender, pues ofrecen estabilidad al deportista. Se asemejan a las tablas de surf y usualmente tienen acabado en resina o plástico.
- **Tablas bidireccionales:** Tienen una estructura simétrica y disponen de dos fijaciones para los pies, ubicadas en el medio de la tabla.
- **Tablas de wakeboard:** Tienen poca flotación y sus quillas son muy pequeñas. Se asemejan a las tablas que se usan en snowboard. Debido a su tamaño pequeño, son empleadas para hacer una variedad de acrobacias.
- **Chaleco:** Se usa como salvavidas, pues la tabla no está diseñada para flotar.
- **Vestimenta:** Short y wet suite especie de camisa de licra para protección del sol.

4. ROTURAS MÁS FRECUENTES DEL MATERIAL

En el pueblo de Lajares, al norte de Fuerteventura se encuentra el único taller especializado en la reparación de cometas de toda la isla. **David Casas**, el dueño del taller nos indica cuáles suelen ser las roturas que con mayor frecuencia llegan a su lugar de trabajo.

En el taller, encontramos una máquina de coser industrial para hacer las costuras de la cometa. El hilo es de poliéster con el que se cose los distintos tipos de costuras: zig-zag triple, zig-zag sencillo y lineal. Lo importante es que los puntos no sean demasiado seguidos, porque al ser el material tan fino y puede quebrarse con facilidad.

Diciembre 2004

TIPOS DE ROTURAS:

- a) **UNIONES ENTRE LAS FUNDAS DE LOS TUBOS DE AIRE Y LA COMETA.** Reparación: Descoser el tubo por completo y unir la rotura, primero con una cinta estrecha (unos 5mm.), evitando arrugas y uniendo perfectamente las dos partes de la tela hasta conseguir la forma original. A continuación, se repite la misma operación con una cinta más ancha, pegándola por ambos lados de la cometa. Y sobre esa cinta ya podemos coser. Se tardaría unas 4 horas en todo el proceso.
- b) **PINCHAZOS DE TUBOS.** Reparación: Se saca el tubo de la funda. Al hincharlo intentamos encontrar el punto de rotura. Si no se encontrara, se sumerge en agua para facilitar la labor. Una vez localizado, se le pone un parche especial para cometas.
- c) **ROTURAS DE SABLES.** La cometa dispone de una serie de sables de carbono cuya misión es estabilizar el perfil. Si se rompe alguno hay que sustituirlo por uno nuevo.
- d) **ROTURAS DE LÍNEAS.** Al igual que lo que sucede con los sables, si alguna línea se rompe hay que cambiarla.

David Casas, el kiterrepair, se encargó del arreglo de las cometas durante la celebración de los cinco eventos celebrados del 17 de julio al 1 de agosto de 2004, todos ellos valederos para campeonato del mundo. Los jueces puntuaron en los windsurfers y kites los saltos más originales, las maniobras más técnicas y las mejores cabalgadas sobre las olas.

En la pruebas de velocidad de kitesurf, en categoría masculina, los tres primeros puestos correspondieron a los siguientes kites:

- 1) Martín Vari, Argentina
- 2) Aarón Hadlow, UK
- 3) Etienne Lhote, France

En categoría femenina el podio correspondió a:

- 1) Kristin Boese (GER)
- 2) Ingrid Köllbicher (AUT)
- 3) Petra Goeschl (GER)

5. EN BUSCA DE LOS MEJORES VIENTOS...

Seguindo a De Sola y Lago (2004), prestaremos especial atención a los vientos, pues dependiendo de donde vengan, tendremos que hacer un surf u otro.

- **Offshore (Viento de tierra).** No se recomienda navegar en kitesurf y menos aún, meternos en el mar cuando hay olas pues si tenemos un problema nos iremos mar adentro.
- **SideOffshore (Viento de tierra, pero un poco de lado).** Suele ser una de las condiciones más peligrosas, pues el viento viene un poco de tierra, pero también una de las más fáciles a la hora de surfear. Normalmente, la cometa tenderá a subirse y siempre hay que tirar de la mano que tienes adelantada para que baje y se mantenga en la posición deseada.
- **SideShore (Viento totalmente de lado).** Es la dirección soñada, pues las olas las agarras de frente cuando sales y los saltos suelen ser excelentes.
- **SideOnShore (Viento de lado y un poco de mar).** También es una buena dirección pues el Surf es muy sencillo. Sólo hay que colocarse en la pared de la ola y dejar el kite a media altura y dedicarnos a correr la ola haciendo giros.
- **Onshore (Viento de Mar).** El Surf en estas condiciones es muy complicado pues al romper la ola te tirará hacia debajo de la cometa y eso hará que te desvente.

La técnica no es complicada; la dificultad está en encontrar las condiciones idóneas para nuestro propósito.

6. ACHILLE LEQUERTIER, UN AVENTURERO SIN LÍMITES

Lequertier, promotor de escuelas de kitesurf y experto en este deporte introdujo en la isla de Fuerteventura el kitesurf. Fueron franceses los que llevaron el material a la isla, muy primitivo, cometas con dos líneas, sin frenos, básico, sin seguridad.

El 12 de junio de 2004 compitió, quedando en primera posición en la primera carrera en la que participaron tanto windsurfistas como kites. Se trataba de una competición mixta en la que, 120 participantes intentaron superar sus propios límites; la velocidad como reto. La organización del evento corría a cargo de IRONMAN LANZAROTE y la distancia a recorrer, de isla a isla, de Lanzarote a Fuerteventura. Lequertier y su cometa en primera posición- tardó 19 minutos en hacer el recorrido, a una velocidad aproximada de 25 a 30 nudos.

Diciembre 2004

El 17 de julio de 2004, organizado por la Asociación Youth-United, una salida desde Playa Blanca (Lanzarote) hasta el Cabo de Juby (Tarfaya) fue su siguiente reto náutico. Doce participantes, entre ellos 5 kites, 12 winsurfistas y 1 hodie cat salieron en busca de las costas marroquíes. Un equipo de 150 personas constituían la logística.

Sólo llegaron dos. Lequertier, uno de ellos. Incluso sin acompañarle las condiciones meteorológicas. Poco viento; tan sólo alcanzó una velocidad de 15 nudos, lo que le hizo recorrer la travesía en 5 horas, cuando con viento favorable se realiza en 3 horas y media.

Y la fauna marítima acompañando el evento. Delfines, ballenas, tortugas marinas...incluso bandadas de pájaros atraídos por los colores de la cometa.

La recaudación obtenida se destinó a financiar proyectos de ayuda a personas con discapacidad.

No es un deporte peligroso afirma- sino que hay que practicarlo con las condiciones adecuadas de seguridad y aprender de expertos. En el norte de Fuerteventura es donde se encuentra su escuela de kite, magma kite school, junto con otras que cubren las necesidades de iniciarse en este deporte como son la escuela sixties, en la playa del Burro o en el sur, la escuela Pro Center René Egli. Las edades críticas para la práctica del kitesurf se encuentran entre los 7 y los 12 años.

Se trata de un deporte muy técnico que cada vez practican más mujeres. Incluso en la actualidad, el porcentaje de éstas supera en número a las aficionadas al windsurf.

Y en palabras de Achille Lequertier, es un deporte que da mucha libertad, y a diferencia del windsurf, puedes disfrutar de lo que ocurre alrededor sin que la vela te impida despertar esas emociones. Y la magnitud de los saltos no está sujeta a las olas, ya que se puede volar en lagos o en montañas.

7. Y EN LA NIEVE... SNOWKITE!

Cambiemos radicalmente de entorno sin perder de vista las bases técnicas del kitesurf. Algunas leyendas hablan de que el origen del kitesnow se remonta a algunos siglos atrás cuando pueblos del norte de Europa se desplazaban a una velocidad impensable con la ayuda de cometas.

Pero es sobre todo en Suiza donde hay que situar los orígenes y el desarrollo de este deporte. Desde principio de los años 60, en la región de St. Moritz, un grupo de aventureros se hacían remolcar por una especie de paracaídas con el fin de subir las pendientes nevadas, para más tarde bajarlas volando...estos paracaídas serían reemplazado por parapentes. Más adelante, en 1991 Stéphan Popprath, organiza en el lago helado de Silvaplana, la primera carrera de larga distancia que se convertirá en el primer campeonato del mundo de tracción sobre nieve.

En Suiza, Québec, Noruega... la dimensión internacional del kitesnow es indudable, constituyendo, en la estación más fría un foco de creciente expectación además de un fuerte potencial de desarrollo.

Las cometas tipo parapente de 2 ó 4 líneas están mejor adaptadas para la nieve, debido a la independencia que proporcionan a la hora del despegue y del aterrizaje. En lo referente a la superficie de la cometa, se aconseja elegir una talla menos en relación a la que utilizaríamos en el agua.

Evitar el viento que desciende de las montañas se convierte en un auténtico seguro de vida, ya que, en la mezcla de viento y pendiente la velocidad alcanzable puede ser extremadamente grande. El viento debe ser paralelo a la pendiente, entonces la posición de zenith estará no justo encima nuestra, sino detrás.

Al no hundirnos, la necesidad de viento es menor en la nieve que en el agua; pero cuidado con el grosor del hielo... nos pueden sorprender los peligros que entraña una rotura de los lagos helados y las fuertes emociones que se esconden en los lugares más recónditos de nuestras montañas.

8. COMENTARIOS FINALES

Tanto con el kitesurf como con el snowkite siempre tienes algo que aprender. No hay límites para tu creatividad. La imaginación se pone a prueba en el aire... un nuevo movimiento supone una descarga de adrenalina tal, que no consigues pronunciar más de tres palabras seguidas. El impulso para seguir superándote.

La práctica de estos deportes con profesores acreditados y en condiciones óptimas constituye la base de un aprendizaje seguro y sin riesgo.

9. **BIBLIOGRAFÍA**

- **Atlas Mundial** (1993). Edit. Planeta de Agostini. Barcelona.
- **Gravedad Zero** (2004). Revista de Kiteboarding. Nº 3. Abril, 2004

Carmen Álvarez Diz