

MUNDO EDUCATIVO

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

Revista Digital de Educación
Centro de Estudios ECOEM, S.A.

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

Número 11

Agosto 2005

Índice de contenido:

Index for inclusion: una brújula en el camino hacia la escuela inclusiva

(Manuel Vázquez Uceda)

Cómo trabajar la Historia en Educación Infantil: la época romana

(Francisco José Mariano Romero y varios)

Uso del Inglés en el aula

(Teresa Salgado Fernández)

El uso de agendas visuales en alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales

(Francisca Murillo Bonilla)

Educación en el ámbito gitano

(María Helena Romero Espinosa)

Climas de aprendizaje

(Rocío López Jiménez)

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

www.ecoem.es

INDEX FOR INCLUSION

Una brújula en el camino hacia la escuela inclusiva

Manuel Vázquez Uceda

En los últimos años ha hecho su aparición en el discurso educativo una nueva expresión: la escuela inclusiva. Este término, procedente del contexto anglosajón supone trascender de la integración educativa (centrada especialmente en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales desde las aulas ordinarias) hacia un escalón más avanzado, más abierto en el que tiene cabida la atención a la diversidad del alumnado teniendo en cuenta la riqueza que dicha diversidad aporta a los centros educativos.

Lejos quedaron las aulas homogéneas en las que los alumnos se agrupaban en función de su rendimiento académico, en las que no tenían cabida los alumnos y alumnas con discapacidades (estaban en centros específicos de educación especial exclusivamente) y en las que todos eran españoles de padre y madre igualmente españoles. En la actualidad la realidad es bien distinta: en las aulas los niveles académicos son dispares, las fuentes por las que el alumnado accede a la información son infinitamente superiores en cantidad a aquellas con las que se contaba décadas atrás, los intereses y motivaciones son aún más variopintos y, por supuesto, el fenómeno de la inmigración (sea cual sea su procedencia y su causa) también deja una impronta muy característica en nuestras aulas.

Ante este panorama, para dar respuesta a esta situación y aprovecharla para obtener el mayor crecimiento posible del alumnado, nace la idea de la escuela inclusiva. Como señala Giné i Giné (2002) "una escuela inclusiva es aquella que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) para su progreso académico y personal". Estas serían las auténticas escuelas eficaces. En palabras de Ainscow (2001) "las escuelas eficaces son escuelas educativamente inclusivas; esto queda demostrado no sólo en sus rendimientos, sino además en su carácter distintivo y su disposición a ofrecer nuevas oportunidades a todo el alumnado".

Pero, ¿cómo se pasa de este discurso teórico a la puesta en práctica de auténticas escuelas inclusivas?

Evidentemente, la tarea no es sencilla, ya que son muchos los factores que determinarían las posibilidades reales de llevar a cabo planteamientos inclusivos en un centro concreto. La actitud del profesorado, la colaboración de las familias, la implicación de instituciones externas al centro, incluso el clima político... pueden determinar el grado de consecución de estos planteamientos.

Sin embargo, ya se han dado pasos que podrían ayudar a los centros interesados a iniciar un proceso de autoevaluación y desarrollo de auténticos planteamientos de atención a la diversidad del alumnado, acercándose a la escuela inclusiva. Uno de estos pasos es el documento llamado Index for inclusion en el cual, un nutrido equipo de investigadores, dirigidos por Mel Ainscow proponen un procedimiento de trabajo para que sean los propios centros los que evalúen sus prácticas y propongan sus actuaciones de mejora en el camino hacia la escuela inclusiva. En los siguientes párrafos resumiremos los principales contenidos de dicho documento, remitiendo a las personas interesadas a la lectura del documento completo, en el cual se describe todo el proceso de trabajo de manera totalmente detallada.

Etapas de las que se compone el trabajo con el index.

Como venimos señalando, el index parte de un proceso de evaluación que se constituye como el paso inicial, a partir del cual se va avanzando a lo largo de cinco etapas. Estas cinco etapas serían las siguientes:

Etapas 1: Inicio del proceso del index.

Etapas 2: Análisis del centro.

Etapas 3: Elaboración de un plan de mejora escolar con una orientación inclusiva.

Etapas 4: Implementación de los aspectos susceptibles de mejora.

Etapas 5: Evaluación del proceso del index.

Etapas 1: Inicio del proceso del index.

El primer paso que se debe dar en este camino sería la constitución de un grupo coordinador. Este grupo debería estar compuesto por personas concienciadas del valor de las prácticas inclusivas y dispuestas a liderar un trabajo que, no en todos los casos, será fácil. Un matiz importante sería que el grupo coordinador fuese lo más heterogéneo posible, contando con padres/madres, alumnado (en el caso de centros de Secundaria), miembros del equipo directivo, profesorado de mayor antigüedad junto con profesorado más joven... Por otro lado, conviene señalar que Ainscow recomienda la presencia de un colaborador externo o lo que él llama un amigo crítico. Esta figura del amigo crítico podría ser ocupada por un miembro del Equipo de Orientación Educativa, un asesor o asesora del Centro del Profesorado, un profesor o profesora de otro centro o, incluso, un profesor o profesora del ámbito universitario.

Una vez constituido el grupo, la primera tarea consistirá en familiarizarse con el documento y hacer una lectura de todas las dimensiones que se analizan. Por otro lado, es conveniente que, en esta etapa inicial en la que se consolidan los cimientos del proceso, se unifiquen criterios en relación a cuestiones tales como: qué es la educación inclusiva, qué es el apoyo pedagógico, qué barreras encontramos en el centro para el aprendizaje y la mejora...

El siguiente paso, dentro de esta misma etapa, consiste en la sensibilización de la comunidad educativa, para lo cual se diseñarán sesiones de trabajo en las cuales el grupo coordinador se encargará de explicar al resto de los miembros de la comunidad en qué consiste el trabajo en el que se van a sumergir en adelante.

Etapa 2: Análisis del centro.

Para llevar a cabo el análisis del centro se sugiere en el index la celebración de una jornada de trabajo y formación en la que, tomando como referencia una serie de cuestionarios (adaptados por el grupo coordinador de una serie de modelos aportados en el documento que estamos describiendo) se vaya debatiendo en pequeños grupos acerca de cuestiones de gran relevancia a la hora de evaluar las propias prácticas y concepciones: ¿se ayuda a todo nuevo docente a adaptarse al centro?, ¿los profesores colaboran entre ellos?, ¿el centro se esfuerza en disminuir prácticas discriminatorias?, ¿se involucran las instituciones de la comunidad en el centro?...

Estas son sólo algunas de las cuestiones que podrían incluirse en estos cuestionarios. Una vez cumplimentados, fruto del debate, el grupo coordinador se encargará de elaborar un informe con las principales conclusiones. Dicho informe será presentado a toda la comunidad educativa en una nueva reunión para contrastar en común la percepción o la radiografía del centro que se ha obtenido. Se recogen las aportaciones oportunas y se habrá obtenido el diagnóstico del centro.

En esta misma reunión, el grupo coordinador debería exponer cuáles son, a la luz de la información recogida, las áreas de mejora detectadas en el centro. Estas áreas de mejora se priorizarán por consenso en orden a su abordaje paulatino.

Etapa 3: Elaboración de un plan de mejora escolar con una orientación inclusiva.

Las necesidades de mejora, debidamente priorizadas en la etapa anterior, se convierten en los objetivos del plan de mejora. Es el momento de explicitar sobre el papel qué queremos conseguir y qué vamos a hacer para conseguirlo.

El plan de mejora podría ser redactado por el grupo coordinador, pero, si las cosas marchan bien, es muy probable que algún miembro más de la comunidad educativa se adhiera al grupo mostrando su interés por participar en la redacción de este documento de trabajo.

Etapa 4: Implementación de los aspectos susceptibles de mejora.

Resulta obvio pensar que la siguiente fase consiste simplemente en la puesta en práctica de lo que se ha planificado. Para ello se debe potenciar un trabajo colaborativo, participativo y en el cual se dé cabida a las instituciones locales, las asociaciones de padres y madres, creando, de este modo, auténticas comunidades de aprendizaje.

Este proceso de implementación debe ser evaluado constantemente, por lo que resulta especialmente importante que el grupo coordinador vaya registrando los logros y las dificultades y elaborando informes que sean expuestos al resto de los miembros de la comunidad educativa.

Etapa 5: Evaluación del proceso del index.

El último paso consistiría en evaluar cómo se ha llevado a cabo el trabajo de coordinación, si se ha implicado el profesorado y el resto de los sectores de la comunidad educativa, si ha merecido la pena... Esta evaluación debería contribuir a que la práctica de la autoevaluación y la mejora se consolidase como una actividad habitual en la dinámica del centro y no como una acción puntual que ha abarcado uno o dos cursos. Como señala Ainscow (2001) "las escuelas más eficaces no dan la inclusión educativa por sentado; estas escuelas hacen un seguimiento y evalúan constantemente el progreso (...)".

Algunas cuestiones a tener en cuenta a la hora de trabajar con el index.

Se han expuesto a lo largo de las páginas anteriores los principales pasos a dar en el trabajo con el index. Sin embargo es necesario tener en cuenta algunas cuestiones que añaden matices importantes a este documento:

- No debe ser considerado como una guía cerrada. Un centro no debería, en ningún caso, tomar el index y aplicarlo de forma incuestionable. El index debe ser adaptado a cada contexto, siendo ésta una de las principales tareas del grupo coordinador. Un documento cerrado procedente de una fuente externa a la escuela no generará cambio en ningún caso. Los cambios llegan a las instituciones educativas cuando la necesidad de transformación es percibida por los miembros de la propia institución. Si entendiésemos el index como un documento externo sin posibilidad de modificaciones estaríamos ubicándolo en un paradigma tecnológico, lo cual no

responde en absoluto a la intencionalidad de sus autores.

- No es un trabajo al margen de los proyectos existentes en los centros. Los centros educativos de la comunidad autónoma andaluza cuentan con convocatorias para llevar a cabo los llamados Planes de Autoevaluación y Mejora, dentro de los cuales tendría perfecta cabida un proyecto de trabajo con el index. Pero, si aún así el centro no quiere acogerse a ninguna convocatoria excepcional, el proceso de autoevaluación del centro puede incluirse en la Memoria Final de Curso (de obligada realización por parte de los centros) y la planificación de las acciones de mejora podría quedar reflejada en el Plan Anual de Centro (también de carácter obligatorio). Esta sería, sin duda, la mejor forma de instaurar una dinámica de autoevaluación y mejora constantes, rentabilizando, de este modo, la documentación institucional que, anualmente debe ser elaborada por los centros.
- No es un trabajo para realizarlo de manera solitaria. El centro no debe concebir el index como una tarea ardua para cuya realización no encuentra apoyos a su alrededor. Afortunadamente, el Sistema Educativo cuenta con agentes que pueden convertirse en importantes factores de ayuda a la hora de trabajar con el index: Centros del Profesorado, Equipos de Orientación Educativa, Universidades... pueden ser asesores y compañeros en este camino hacia la escuela inclusiva.

Con este artículo hemos pretendido mostrar un instrumento que puede servir de ayuda para que los centros experimenten avances que lleven a la consecución de escuelas que mejoren la atención a la diversidad del alumnado. No es una receta ni una fórmula infalible, pero sí podría convertirse en un importante apoyo. El index for inclusion podría convertirse en una brújula en el camino hacia la escuela inclusiva.

BIBLIOGRAFÍA:

- GINÉ I GINÉ, C. (2002): "Inclusión y sistema educativo" en Actas del III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo". Universidad de Salamanca.
- AINSCOW, M. (2001): "Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas". Narcea. Madrid.
- Publicado en España bajo el título "Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva". Departamento de Educación del Gobierno Vasco. www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net
- AINSCOW, M (2001): op. cit.

Manuel Vázquez Uceda

CÓMO TRABAJAR LA HISTORIA EN EDUCACIÓN INFANTIL: LA ÉPOCA ROMANA

Francisco José Mariano Romero (Coordinador)

Integrantes del proyecto: M^a del Mar Rodríguez, Irene Miranda, Carolina Grillo, M^a Carmen Rodríguez, Antonia Fernández, Virginia Mestre, M^a del Águila Cabello

"Maestro, maestro, yo de mayor, quiero ser romano"
Daniel, dirigiéndose a su maestro.

Uno de los grandes objetivos para la educación infantil es el de participar y conocer algunas de las manifestaciones culturales y artísticas del entorno desarrollando una actitud de interés y aprecio hacia la cultura propia y de valoración y respeto a la pluralidad cultural. Este gran objetivo lo hemos trabajado en otras ocasiones con éxito, por lo cual y aprovechándonos de formatos ya establecidos procedimos al estudio de la época romana. Esta es una segunda entrega del trabajo que estamos realizando sobre la memoria histórica que se cerrará en este curso 2005-2006 cuando abordemos la vida en la Edad Media y elaboremos nuestras conclusiones sobre las posibilidades que tiene la didáctica de la historia en educación infantil.

Después del imprescindible período de documentación, se diseñó una secuencia didáctica que tenía tres grandes apartados: el trabajo de aula, la fiesta del carnaval y la visita a la ciudad romana de Itálica.

1. El trabajo en el aula.

A partir de los tópicos de trabajo elegidos: alimentación, vivienda, vestuario, familia y actividades del hombre romano, procedimos a la comparación de nuestra época con la época romana. Interrogantes como los de qué comían los romanos, cómo eran sus casas y sus familias, en qué empleaban el tiempo, nos llevaban a diseñar actividades como las de visionar diapositivas, buscar información en libros ilustrados, utilizar programas multimedia, construir puentes, calzadas y arcos de triunfo. Pintamos murales, visionamos secuencias de películas de la época (películas de romanos, ¡vaya!), trabajamos el lenguaje desde la perspectiva de la lengua escrita, diseñamos fichas para la lógica matemática, etc. Una vez realizado todas estas actividades en el aula y teniendo los niños y niñas conocimiento de la época, diseñamos nuestra fiesta de carnaval.

2. El Día del carnaval.

Habíamos preparado tres grandes momentos: la realización de un circuito de juegos, la degustación de productos y el pasacalle.

Para el circuito de juegos se diseñaron pruebas por las que los niños tenían que pasar por grupos y cambiarse a un nuevo juego en un tiempo establecido. Las pruebas fueron variadas, así vestidos de romanos, gladiadores o legionarios, tuvieron que montarse en cuadrigas, hacer la formación romana de la tortuga, luchar como gladiadores, jugar a las estatuas romanas, hacer una calzada, etc. Todas esas pruebas resumían los contenidos trabajados en el aula.

Cuando terminamos esa primera parte, pasamos a degustar los productos de la mesa romana comiendo como lo hacían ellos, en triclinium. Se montaron tres puestos, uno de carnes, otro de pescado y uno de frutas y cereales. Una vez saciado nuestro apetito, desfilamos por el barrio al son de la canción Voy en busca de un león, cogeré el más grande.

3. Visita a la ciudad romana de Itálica.

En Santiponce, una localidad cercana a la ciudad de Sevilla, se encuentra la ciudad romana de Itálica. Aunque muy deteriorada, aún conserva los restos del anfiteatro, la planta de las viviendas, las termas y un teatro. El inicio de nuestra aventura se situó en la calzada romana donde los niños vieron grabado en las losas el juego del tres en raya al que jugaban los niños romanos. Después imprimieron las losas que posteriormente nos serviría para hacer una réplica de la calzada en la clase. A partir de ahí nos adentramos en la ciudad para buscar la casa de los pájaros donde se conserva un gran mosaico. Allí los niños identificaron los pájaros y trabajaron en el cuaderno de campo que llevábamos. Marchamos en busca de la estatua de Adriano, donde jugamos a ser estatuas cuando paraba la música. Como los romanos también comían buscamos los hornos donde hacían pan, comimos y de allí nos acercamos hasta la casa del planetario, donde los niños identificaron los planetas que daban nombre a los días de la semana. Buscamos los jardines haciendo juegos y por el camino amarillo llegamos al anfiteatro donde después de pasar por la galería los gladiadores salieron a la arena al grito de "¡los que van a reír, te saludan!". La lucha con los leones en el foso fue encarnizada recibiendo al final el aplauso del público.

Aparte de trabajar los objetivos y contenidos propios de las áreas de infantil, nuestra propuesta de trabajo sobre el tiempo va más allá. Nuestra sociedad quiere que los niños vayan a la escuela y aprendan, que aprovechen el tiempo. Pero para esto, hay que enseñarles el concepto de

tiempo. Si no hay conciencia de tiempo no se puede ahorrar, esperar, demorar la satisfacción inmediata para obtener una superior, no se puede prever, invertir en proyectos. El concepto de tiempo, con sus limitaciones de comprensión en esta etapa, ya se trabaja en infantil. Así veamos las rutinas del aula, no es más que una sucesión cronológica de acontecimientos. El paso de los años está marcado por los cumpleaños, las estaciones se trabajan en la escuela un año tras otro, los álbumes de fotografías, los vídeos, nos ayudan a recordar y reconstruir la memoria.

Con nosotros, los niños y niñas han aprendido a conocer el legado romano y han disfrutado de él. Otros docentes, en otras etapas vendrán y les enseñarán nuevas perspectivas del mundo romano. Como la de Edward Gibbon, autor de la Historia y decadencia del Imperio Romano, cuando dijo "estoy convencido de que nunca ha existido una nación semejante y espero, por la felicidad del género humano que nunca vuelva a existir".

Si el conocimiento de la historia nos sirve para no repetir los errores cometidos, será mejor que nos apresuremos a enseñarlo antes que la maquinaria audiovisual nos haga caer en un permanente olvido.

BIBLIOGRAFÍA:

- Francisco José Mariano Romero, "Les escultures del parc". Revista Perspectiva escolar, Barcelona .Nº 261. Págs., 44-51.
- Francisco José Mariano, "las esculturas de Utrera" en http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos/infantil_expression.php3.
- Francisco José Mariano (Coord.), "La vida del hombre en la prehistoria", Cuadernos de pedagogía, nº 353, abril 2005, Barcelona. Págs., 22-24.
- Francisco José Mariano, "Cómo trabajar la prehistoria en educación infantil", Mundo Educativo, Revista Digital de educación, nº.3.abril,2004, www.ecoem.es/files/mundoeducativo/
- Francisco José Mariano Romero; M^a del Águila Cabello Olivero. "El mural en educación infantil". Revista kikiriki. nº 66. Morón de la Frontera. Págs., 72-75.
- Cuaderno del alumno Itálica, Edt, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía., facilitado por el gabinete pedagógico de Bellas Artes de Sevilla.
- Cooper, Hilary (2002). "Didáctica de la historia en la ecuación infantil y primaria". Madrid. MEC- Morata.
- Francisco José Mariano Romero; M^a del Águila Cabello Olivero. "El vídeo en el aula". Revista Cuadernos de Pedagogía. nº 288. Barcelona .Págs. 20-23. Francisco José Mariano; M^a del Águila Cabello Oliveros. "Frente a la tristeza", Revista Cuadernos de Pedagogía, nº 332. Barcelona. Págs. 20-22.
- Gibbon, Edward. (2001). "Historia de la decadencia y caída del imperio romano". Barcelona. Círculo de lectores.

Francisco José Mariano Romero (Coordinador)

Integrantes del proyecto:

M^a del Mar Rodriguez

Irene Miranda

Carolina Grillo

M^a Carmen Rodriguez

Antonia Fernández

Virginia Mestre

M^a del Águila Cabello

USO DEL INGLÉS EN EL AULA

Teresa Salgado Fernández

Para nosotros los profesores de Inglés, éste es uno de los grandes problemas que nos afecta ¿Cómo vamos a enseñar a hablar Inglés a nuestros alumnos/as en tan sólo dos horas o tres semanales? ¿Por qué tenemos los españoles un nivel más bajo respecto a otros países de la Comunidad Europea?... Esta y otras cuestiones nos las deberíamos plantear todos los profesores de idiomas para intentar cambiar este aspecto tan importante, sobre todo en estos tiempos dónde hablar Inglés es casi "necesario" para integrarnos en la sociedad que nos rodea.

Por todo esto, es necesario que los alumnos/as vean con naturalidad el uso del Inglés en el aula desde el principio. La idea de que la lengua extranjera no es sólo un área de conocimiento a aprender, sino que tiene sobre todo una función comunicativa, debe quedar clara desde la primera sesión de trabajo. Para conseguir esto, lo más adecuado es no retrasar el uso del inglés y aprovechar desde el primer día las situaciones contextualizadas que tienen lugar en el aula. Por lo tanto como maestros investigadores en acción debemos usar materiales didácticos de acuerdo al momento, deberemos secuenciar actividades con respuestas no verbales al principio. Se aconseja que el profesor empiece a utilizar el Inglés de forma natural y resulta esencial que el profesor/a haga uso del gesto, la mímica, la acción o cualquier otro recurso extralingüístico para hacerse entender y dar significado a los mensajes, siempre que el lenguaje utilizado o la actividad lo permita.

Hoy en día existen una serie de Programas Europeos como es el Programa Comenius que nos brinda la oportunidad de que nuestros alumnos/as trabajen con alumnos/as de otros países europeos, dónde además de verle una funcionalidad al Inglés pueden aprender y sumergirse en la cultura de otros países de la Unión Europea (http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/comenius/index_es.html). Su objetivo consiste, pues, en mejorar la calidad de la enseñanza, reforzar su dimensión europea y promover el aprendizaje de idiomas y la movilidad.

Además existen Programas Bilingües en algunos centros de Andalucía y esperamos que poco a poco aprueben esa LEY que tanto esperamos todos nosotros en Andalucía "que impartir Inglés en Infantil y primer ciclo de Primaria sea obligatorio"

Otra de las ventajas que tenemos para favorecer este Uso del Inglés en el Aula son los medios audiovisuales y el recurso por excelencia "La informática". Todos estos recursos proporcionan apoyos contextuales que son esenciales para la comprensión de mensajes, sobre todo en los usos iniciales de la lengua extranjera.

Para concluir, me gustaría señalar que entre todos debemos potenciar en nuestros alumnos/as la NECESIDAD y no la OBLIGACIÓN de aprender a hablar Inglés y si todos aportamos nuestro granito de arena conseguiremos que nuestros alumnos/as consigan un alto nivel de Competencia Comunicativa.

Teresa Salgado Fernández

EL USO DE AGENDAS VISUALES EN ALUMNOS Y ALUMNAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Francisca Murillo Bonilla

Trabajar a través de agendas visuales es una forma eficaz de ayuda a los alumnos y alumnas con determinadas necesidades educativas especiales. Dichas agendas se deben entender como la organización de las tareas que se realizan dentro de la jornada escolar y/o en una sesión de clase mediante el uso de apoyos visuales, facilitando de este modo la comprensión y la realización de dichas tareas por parte del alumno o alumna. Hemos dicho en otro lugar que con determinados alumnos y alumnas la agenda se convierte en la columna vertebral del aula.

Frecuentemente esta forma de trabajo es utilizada con alumnado que presenta, entre otras, algunas de estas características:

- Problemas de comprensión del lenguaje oral y de su valor comunicativo.
- Dificultades en la capacidad ejecutiva, es decir, aquellos alumnos o alumnas que no inician ni planifican ninguna tarea.
- Falta de predicción o anticipación de los acontecimientos.
- Problemas de atención y organización mental de una acción.

Entre el alumnado que podría presentar estas características y que, por tanto, podría verse beneficiado del uso de la agenda, encontramos alumnado con trastornos del espectro autista (TEA), discapacidad intelectual, trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), etc.

El formato de presentación de la agenda dependerá del nivel de abstracción que el alumno o alumna sea capaz de comprender. De esta forma, las agendas deberán ser totalmente personalizadas y adaptadas al nivel cognitivo del alumno o alumna. En consecuencia, podríamos diferenciar, básicamente, varios tipos de agendas que expondremos a continuación ordenándolos según su complejidad y el nivel de abstracción:

- **Agenda compuesta por objetos reales.** Este tipo de agenda se dirige especialmente a alumnado con bajo nivel de abstracción, exigiendo, por tanto, una relación estrecha del objeto elegido con la actividad a la que representa. Por ejemplo: se puede colocar en una bolsa transparente una pelota para identificar a la actividad jugar a la pelota o un cepillo de dientes para que el alumno identifique que es la hora de lavarse los dientes. Sin embargo, no siempre es posible establecer una relación tan directa entre el objeto y la tarea, por tanto, en estos casos, es necesario recurrir a un objeto cuya asociación sea arbitraria. Por ejemplo: podemos utilizar una bolsita con arena para asociarla al recreo.
- **Agenda compuesta por fotografías.** Esta agenda se compone por una serie de fotografías en las que se representa el objeto real utilizado en una tarea o al propio alumno o alumna realizando la tarea en cuestión. Por ejemplo: una fotografía de un bocadillo servirá para identificar la tarea comer el bocadillo. Del mismo modo, se podría utilizar una fotografía del alumno comiéndose un bocadillo.
- **Agenda compuesta por dibujos.** Esta agenda es idéntica la anterior, pero en esta ocasión, la fotografía es sustituida por un dibujo. Sin embargo, es conveniente partir de dibujos idénticos o muy cercanos a la realidad para acceder progresivamente a dibujos cada vez más esquemáticos y simples.
- **Agenda escrita.** Si el alumno o alumna tiene capacidad de lectura, bien sea por vía directa (métodos globales) o indirecta (métodos analíticos), podrá hacerse uso de agendas escritas similares a las que utilizamos habitualmente en nuestra vida cotidiana. Es conveniente aclarar que, si el alumno ha llegado a utilizar la agenda escrita habiendo pasado por los anteriores tipos de agendas, será necesario haber preparado este tránsito en las fases anteriores. De este modo, desde que el alumno utiliza fotografías, deberíamos acompañar dicha imagen con el código escrito, eliminando de forma progresiva el apoyo gráfico. Este tipo de agendas es muy utilizado en el trabajo con el alumnado diagnosticado de TDAH, asociándolas a autoinstrucciones que ayuden al alumno o alumna a realizar una determinada tarea o a mantener una determinada conducta.

Como se puede comprobar, la elaboración de una agenda requiere de un trabajo previo basado en el conocimiento del alumno o alumna así como de la tarea a desarrollar, de tal forma que sea posible la adecuación de esta agenda a las necesidades de alumno o alumna concretos. Los principales aspectos a tener en cuenta a la hora de plantearse la elaboración de una agenda son los siguientes:

- Análisis del nivel cognitivo del alumno o alumna, especialmente centrado en su capacidad de abstracción.
- Análisis de las tareas y fragmentación de éstas en pequeños pasos. El nivel de fragmentación de estas tareas será inversamente proporcional al nivel de capacidad ejecutiva del alumno o alumna.
- Selección del tipo de agenda más adecuada para el alumno o alumna concretos.

El uso de agendas visuales aporta una serie de ventajas al trabajo con el alumnado que venimos señalando. Algunas de ellas son las siguientes:

- Ayuda a la organización y comprensión de metas.
- Favorece el desarrollo de un proceso de autorregulación de las conductas, adecuándolas a las exigencias del contexto o de la tarea.
- Para alumnos y alumnas con problemas de comunicación se convierte en un sistema de comunicación.
- Permite la asociación entre la agenda (en cualquiera de sus formatos), el lenguaje y la acción, potenciando de este modo, el enriquecimiento cognitivo y la comprensión del valor de la comunicación.

BIBLIOGRAFÍA:

MURILLO BONILLA, F. (2004): "La puesta en funcionamiento de un aula específica para alumnos y alumnas con TEA". Ponencia presentada en el I Encuentro de Diversi-Red: Las Modalidades de Escolarización para alumnos y alumnas con n.e.e. Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra (Sevilla).

Francisca Murillo Bonilla

EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO GITANO: VALORES Y TRANSFORMACIÓN SOCIOAMBIENTAL

María Helena Romero Espinosa

0. INTRODUCCIÓN.

Si atendemos al significado del concepto de diversidad podemos decir que "la diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y los grupos sociales". Ante esta definición, consideramos la diferencia como un valor, es por esto, por lo que desde el marco de una Educación Intercultural se ha de atender a la diversidad cultural, y dentro de la misma se han de reconocer los siguientes términos.

- Por un lado, esta el **multiculturalismo**, que es la existencia de diversas culturas en un mismo territorio, cuando se produce una intervención política y social que pone el énfasis en el mantenimiento de los rasgos de identidad de cada cultura nos situamos ante una **pluriculturalidad**, y hablamos de **interculturalidad**, cuando se destaca el valor para el desarrollo común de las relaciones, interacciones y la convivencia entre las culturas.

Es evidente por tanto, que la consideración y la valoración a las distintas realidades culturales, es una actitud positiva y deseable, en tanto que favorece los principios de justicia e igualdad.

Es por esto, por lo que la Educación Intercultural, debe proponer la consideración de la diversidad como un valor enriquecedor y positivo para cambiar la escuela y sus referentes culturales. El modelo de Educación Intercultural ha de comprometerse de forma activa a conocer, aceptar y respetar la identidad de los diferentes colectivos socio-culturales, **fomentando el diálogo, la comunicación y la convivencia entre las diversas manifestaciones culturales** como vía para superar situaciones de discriminación y desigualdad. Y en unión al modelo de Educación Ambiental, el tema que tratamos toma relevancia desde el esperado cambio de actitudes de la sociedad actual, que reclama a "gritos" una transformación y cambio de valores.

A lo largo de éste artículo, trataremos muy de cerca aspectos educativos y sociales que atañen a la cultura gitana, y atendiendo a las características de la misma, proponemos criterios de mejora tanto social como educativa, para la consecución del cambio necesario.

1. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y CULTURA GITANA.

Para los maestro/as que trabajan hoy en la escuela, la educación recibida en sus etapas escolares, mostraba la existencia de un solo modelo de cultura indiscutible, y muy lejos se encontraban las culturas extranjeras. Se trataba por tanto, de un resultado reduccionista y prejuicioso, muchas de las veces resultaba incluso racista y xenófobo con todas aquellas personas que pertenecían a la cultura de la sociedad mayoritaria.

Aunque con los años llegó la apertura de la institución escolar a la lengua, la historia y la cultura de las nacionalidades, ni la sociedad, ni la escuela han cambiado el fondo de la cuestión, puesto que se sigue desarrollando un concepto cultural restringido, y aunque se dé un reconocimiento de la existencia de la multiculturalidad, todo sigue dando univoquidad.

Si lo analizamos desde el punto de vista de la **comunicación** y los **mass-media**, hay que evidenciar que los niños/as en la actualidad se están educando de cara a la televisión, y tomando unos modelos de vestir, de belleza, de comer... además de un modelo de valores sociales que los alumnos/as y profesores/as llevan consigo a la escuela. Estos valores pueden llegar a ser:

- Individualismo prepotente.
- Triunfar por encima de todo.
- Preparación física- violenta, para solucionar los problemas.
- Rechazo a los diferentes (gitanos, moros, gordos, pobres...).

Se trata por tanto de un modelo cultural impuesto por la directa influencia y mediatización de los medios de comunicación, y en especial la televisión (nada es importante, ni relevante sino ha pasado por ella). Los mensajes de los medios de comunicación, tan bien asimilados por la sociedad, se van pegando a las prácticas habituales de nuestra cultura escolar, consolidando así un individualismo sin contemplaciones, y un clasicismo en donde no es posible atender a la **"igualdad de oportunidades"**.

La renovación pedagógica que debemos proponernos en el tema de la diversidad cultural, pasa por un **cambio de actitudes**. Por un lado atendiendo más y mejor a nuestra cultura autóctona, y a la vez abriéndonos a las demás culturas. Esto implica atender a aspectos sociales y educativos enmarcados dentro de una **Educación Ambiental** que proponga para el alumnado, un cambio de actitudes, que debe suponer una valoración de su propia cultura, y a la vez, un abandono, para unos de la prepotencia que les da el ser mayoría y para otros, perder el miedo a mostrar su identidad cultural al ser minoría.

En el profesorado, debe suponer dejar expresarse al alumnado antes que desarrollar cualquier discurso, así conseguiremos la **participación sumativa y enriquecedora** de todas las visiones presentes en el aula, más la aportación de los docentes con la información de aquellos otros modelos culturales no presentes. Se trata por tanto, de la **creación de un ambiente de respeto y crítica positiva** que haga posible el intercambio cultural, reforzando la idea de que es mucho más lo que nos une, que lo que nos diferencia.

La **escuela** debe ser un **lugar de encuentro** donde se crucen y enriquezcan los diversos modelos culturales, es un espacio privilegiado donde, frente a las desigualdades exteriores, que la escuela no puede solucionar, por lo menos puede y debe proporcionar un ambiente de razonable igualdad donde poder practicar relaciones de intercambio, y el enriquecimiento cultural. No debemos olvidar que los centros educativos, aunque ámbito privilegiado, no es el único lugar de intervención del **interculturalismo**, ya que este debemos entenderlo como una **práctica social vivida**. El interculturalismo obliga a pensar en las relaciones culturales dentro de un proyecto pedagógico, pero también y ante todo dentro de un proyecto social. Sería por tanto, imposible desarrollar un modelo de educación intercultural en los centros educativos, sino se da un modelo de cambios y actitudes interculturales dentro de una sociedad, en pro de la mejora de nuestra calidad de vida, y de la "consecución de unos valores educativos socioambientales". Es por esto, por lo que no se dará un modelo intercultural sino existen unas actitudes sociales e institucionales, que admitan la multiculturalidad social.

El interculturalismo es un proyecto que ha de ir tomando forma progresivamente, y que supone un nuevo concepto de las relaciones entre culturas. Se trata de un reto difícil pero necesario.

2. PUEBLO GITANO Y SU SITUACIÓN ACTUAL EDUCATIVA.

La realidad de los gitanos, se nos presenta heterogénea, por un lado están los que están convencidos de que el paso por el sistema educativo es absolutamente necesario para que sus hijos/as puedan acceder al mundo laboral, y a la vez prepararse para una convivencia interétnica sin tener que perder por esto su identidad gitana, y los menos, que sumidos en lo marginal o en las involucionadas costumbres de un sistema patrigrupal, de cómodo rol para los hombres, quieren mantenerse fuera del sistema educativo.

A la presencia de los gitanos en el sistema educativo, le corresponde un cambio de actitudes de la sociedad mayoritaria respecto a la cultura gitana. Se trataría de cambiar los estereotipos y prejuicios, por una actitud de conocimiento y respeto de la verdadera cultura gitana. Sin esto no se facilita la necesaria convivencia e intercambio dentro de un ambiente intercultural, donde **ser gitano no sea una dificultad** dentro del sistema educativo.

Para llegar a obtener un cambio de actitudes hace falta:

- Partir del reconocimiento, valoración y construcción de nuestra propia cultura, para así poder valorar, y saber que cosas son comunes o diferentes con los demás.
- Reconocer la multiculturalidad desde una posición positiva, la diversidad cultural como riqueza.
- Romper el etnocentrismo, cambiar de actitud, de mirada, intentándose poner en el lugar del otro.
- Informarse y formarse.

3. PLANTEAMIENTO PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL.

De las diversas perspectivas de tratamiento de la diversidad cultural, una de las más dominantes ha sido aquella que promovía un tratamiento compensador de la diferencia cultural. De hecho, incluso en algunos contextos, se produce con frecuencia la identificación de educación compensatoria con educación intercultural. Lo que sí es cierto es cuando se trabaja con alumnado que aporta a la escuela una realidad de desventajas sociales, desestructuración familiar, se debe realizar una intervención educativa en términos compensadores, que le ayuden a superar sus desventajas básicas. En el entorno escolar, además de promover intervenciones que aseguren becas de libros, comedor, apoyo a los problemas de desfase edad- conocimiento, necesidades afectivas, una orientación compensadora debe asumir un modelo didáctico flexible y plural, que permita atender las diferencias de origen, de forma que el acceso a la cultura escolar se acomode a las exigencias de intereses y motivaciones culturales, ritmos y capacidades iniciales de quienes más distantes se encuentran de los códigos y características en que se expresa esta cultura escolar.

No cabe duda, de que los alumnos necesitan una intervención de carácter compensador, pero estas actuaciones no dan respuesta a su peculiaridad cultural. Por que también precisan otro tipo de intervención educativa, que atienda a la diversidad cultural. Y así se deberán organizar intervenciones educativas que respondan a este factor:

- Representación simbólica de su universo cultural.
- Previsión y tratamiento de las posibles situaciones de trato discriminatorio.
- Estímulo hacia la exteriorización y vivencia positiva de sus rasgos culturales.
- Tratamiento digno, valorativo y crítico de los mismos.
- Diseño curricular sensible a tal pluralidad.

Es decir, se trata de organizar una actuación educativa global coherente con un planteamiento intercultural. Por tanto, unos y otros rasgos (culturales y de marginalidad) exigen un tratamiento simultáneo. La Educación Intercultural es para todos los niveles de todos los centros educativos. Es en definitiva una educación en valores que proyectada en el medio (entorno- ambiente) en el que nos desenvolvemos nos lleve a la consecución de una transformación social necesaria. Por tanto como ejes transversales paralelos se pueden unir la Educación Intercultural y la Educación Ambiental, para que desde las dos se estimen valores de respeto y aceptación por un lado, y valores de cambio social y educativo por otro.

4. PROPUESTAS ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL.

- Es necesario el desarrollo de una política de educación intercultural. No se trata de proponer contenidos, ni momentos específicos en el currículum de cultura gitana, que nos lleven a racializar o folclorizar el tema de la cultura gitana, o a incluir en los libros de texto en un área determinada un tema añadido que se resuelve con una redacción o una corta actividad, y con ello se justifique la presencia de la cultura gitana en los programas escolares. Es necesario potenciar la investigación, la publicación y dotar a todos los centros educativos de materiales de cultura, lengua, historia,... de los gitanos, que sirvan para consulta y uso escolar.
- Proponer un desarrollo transversal de la interculturalidad en que lo gitano forme parte igualitaria con el resto de las culturas del Estado español. Que se le dé el rango de cultura, y el tratamiento de respetabilidad como al resto de las culturas, que la visión gitana se pueda dar sobre cualquier tema y que tenga el mismo nivel de oportunidades para expresarse.
- Es necesario la implantación en la Universidad, en las carreras de CC. de la Educación y trabajo social, asignaturas referidas a la diversidad cultural: Educación intercultural, antropología social y cultura de las nacionalidades, entre otras muchas posibilidades.
- Dotar a los centros de formación del profesorado, ya que las instituciones encargadas de la formación permanente, de un plan sistemático de formación sobre las diversidades culturales, así como de asesores de educación intercultural. Estos asesores de educación intercultural, son los que podrán posibilitar e incentivar la formación continua del profesorado, realizando cursos y seminarios permanentes de formación, con la participación de todo el equipo educativo, así como el planteamiento a los claustros y a las comunidades escolares para que sus proyectos educativos sean interculturales.

5. CONCLUSIÓN.

La Educación Intercultural implica un cambio de actitud con respecto a los otros, que nos ayuda a repensar y reconstruir el currículum oculto de los prejuicios y racismos transmitidos. La Educación Ambiental también implica un cambio de actitudes, y desde ella se apuesta por un cambio de valores que por supuesto forman parte del código cultural que se transmite de sociedad en sociedad. Pensamos con esto que la unión de ambas, fomentaría y se llegaría a la transformación social necesaria. Por eso, hacemos una serie de propuestas a la diversidad cultural, para la mejora de la calidad de vida de todos, sin distinción. Y para que desde las aulas, lugar privilegiado, se fomente el respeto a las demás culturas, partiendo como no, de la aceptación de la propia.

6. RESUMEN.

La renovación pedagógica que debemos proponernos en el tema de la diversidad cultural, pasa por un cambio de actitudes. Por un lado, hay que prestar mayor atención y contenido a la cultura propia, y a la vez hay que abrirse a las demás culturas.

Debemos ir consiguiendo la participación sumativa y enriquecedora de la sociedad al completo, para posibilitar el intercambio cultural y reforzar la idea de que es mucho más lo que nos une que lo que nos diferencia.

Atendiendo a cambio de actitudes y participación ciudadana en la construcción de una sociedad más justa, estamos acercándonos a los valores que establece la Educación Ambiental, en pro de la creación de un ambiente de respeto y crítica positiva.

7. BIBLIOGRAFÍA.

- CADUTTO, M.J. (1992): "Guía para la enseñanza de valores ambientales". CYAN, Madrid.
- CASTRO, R. (1996): "Modelos y estrategias para el cambio de actitudes y comportamientos ambientales". II Congreso Andaluz de Educación Ambiental: La Educación Ambiental en Andalucía. Junta de Andalucía, Sevilla.
- COLOM, A. J. (2000): "Desarrollo Sostenible y Educación para el desarrollo". Ediciones - OCTAEDRO, SL. Barcelona.
- ESTEBAN IBÁÑEZ, M (2001): "Introducción a la EA en el ámbito internacional". Edición Digital@tres, S.L.L., Sevilla.
- ESTEBAN IBÁÑEZ, M. (2002): "Minorías étnicas y Educación Ambiental: hacia la consecución de un Desarrollo Humano Sostenible". Revista Española de Educación Comparada n.º 8. UNED, Madrid.
- GALINO CARRILLO, M.ª A. (1990): "La Educación Intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum". Ediciones Narcea, S. A, Madrid.
- GUTIERREZ PEREZ, J (1995): "La Educación Ambiental: fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares". Editorial La Muralla, S.A.
- JIMÉNEZ MARTÍNEZ, P. y Suñé Vilá, M. (1999): "De Educación Especial a Educación en la diversidad". Ediciones Aljibe, S. L.
- JULIANO CORREGIDO, D. (1993): "Educación Intercultural: escuela y minorías étnicas". EUDEMA, S. A, Madrid.
- LIMÓN DOMÍNGUEZ, D (2000): "Pedagogía ambiental: propuestas de cambio para una sociedad comprometida".
- LIMÓN DOMÍNGUEZ, D (2002): "Ecociudadanía: participar para construir una sociedad sustentable". Editorial IP. Diputación de Sevilla. Sevilla.
- SOSA, N. (coord.); COLOM, A. (1989): "Educación Ambiental: sujeto, entorno y sistema". AMARÚ EDICIONES, Salamanca.

CLIMAS DE APRENDIZAJE

Rocío López Jiménez

Sin duda, para alcanzar una óptima y favorable gestión del aula tenemos que partir de la consideración de una serie de requisitos y premisas de vital importancia. Entre ellas todo lo que se refiere a la persona del profesor /maestro adquieren especial relevancia. Entre estos requisitos destacaré y desarrollaré las siguientes que aparecen a continuación.

Una buena clase, bien desarrollada y bien presentada, puede ser enriquecedora, una experiencia estimulante tanto para el alumno como para el docente. Una clase mal preparada y expuesta, como cualquier otra forma de instrucción, puede ser un desastre. Una razón por la cual la clase es frecuentemente criticada como método de instrucción es por que la clase muy a menudo está mal diseñada y presentada en forma deficiente. Teniendo en cuenta que no puede ser posible que cada docente que realiza clases llegue a ser un tipo "orador de lengua privilegiada" si es posible que cada educador haga algunas cosas bien, tales como reconocer cuando una clase como método de instrucción es apropiado o inapropiado, utilizar el tipo correcto de clase para lograr sus objetivos, y emplear principios de aprendizaje en el diseño de la clase.

El profesional maestro / profesional además de dominar los conocimientos que explica, debe poseer unas habilidades y destrezas sociales básicas que le permitan una favorable comunicación entre él y los discentes. Estas habilidades básicas además de favorecen una enseñanza - aprendizaje de alta calidad favorece que el docente obtenga una buena gestión del aula. Ya que le va a permitir una mayor interacción con los alumnos, una comunicación más directa y por lo tanto un mayor dominio de todo lo que se sucede y se desarrolle en el aula o espacio educativo.

Si el proceso educativo es el resultado de la interacción entre un determinado grupo de personas, hay circunstancias y elementos que hay que abordar y tener en cuenta para que esta interacción, (la gestión del aula) no se convierta en encuentros triviales, coloquiales que no persiguen ningún fin educativo: autocontrol (participar y controlar a la vez), saber esperar, no imponer sanciones que no se puedan cumplir, anticiparse al problema, utilizar el refuerzo positivo, control selectivo, aumentar el control ante factores negativos, mantener la firmeza (energía), etc.

¿Pero como obtenemos una buena gestión del aula? , Soy consciente de que en la mayoría de los casos la formación inicial que recibimos no se adapta a las características de la realidad en la que después nos encontramos inmersos, por ello, ante tal situación, la formación continua juega un papel importante. Ya que todo profesional y más en la educación debe encontrarse inmerso en la realidad educativa diaria y ser consciente de sus limitaciones y buscar una solución para ella.

Ante tal efecto la formación continua no es sólo beneficio para el discente, mejora de la calidad educativa, sino también para el docente que le permite un desarrollo profesional y satisfacción personal.

Para mi punto de vista el deseo de perfección y progreso es connatural al ser humano, en su doble vertiente profesional y personal. ·

Otro de los aspectos a tener en cuenta es el clima que se ha de intentar desarrollar en el aula. Ya que para que aun aprendizaje sea favorable además de la responsabilidad por parte del alumno en cuanto la individualización de los aprendizajes, el feedback que el profesor / maestro debe fomentar con el grupo clase sino hay un buen clima que propicie el debate, la participación y el desarrollo personal, estaríamos ante una situación hueca.

Bajo mi punto de vista, un buen clima es aquel en el que las normas de participación, de conducta y convivencia están claras y comprendidas por parte de todos los implicados en el acto educativo. Para ello, las normas no tienen que estar impuestas, sino completamente a la inversa, tienen que estar consensuadas y debatidas por todos, ya que así todos los participantes desarrollan como "pequeños contratos de aprendizaje". Evidentemente, no con todos los grupos se puede llevar a cabo este proceso democrático, ya que ni los alumnos de infantil y primaria han desarrollado autonomía y conciencia para ello, más bien a partir de los 6-7 años de forma más leve y transitoria y a partir de los 12 de forma explícita, ya que en estas edades los alumnos ya han desarrollado gran parte de su personalidad y son conscientes y responsables de sus actos. Es necesario que el profesor / maestro atienda a una serie de aspectos que pueden facilitar o inhibir el desarrollo de este ambiente de aprendizaje y transferencia, a saber: características personales de los participantes además de los factores situacionales.

El equilibrio entre la implantación de normas indiscutibles y necesarias para la enseñanza-aprendizaje, en algunas ocasiones la tolerancia y flexibilidad, cuando no afectan a la buena marcha de la clase, constituye el núcleo fundamental que facilita el clima de aprendizaje y dedicación al estudio, al tiempo que se genera un ambiente distendido, favorable a todo proceso de mejora y crecimiento equilibrado. Y finalmente la introducción de cambios en la forma de enseñar y aprender, mediante una metodología variada, hace más ameno y fácil el proceso de formación.

Ya que no debemos olvidar de que no existe un único y eficaz modelo de enseñanza, sino que tenemos que partir de diferentes modelos educativos y adaptarlas a las circunstancias y características del aula, es decir, la combinación. De aquí que la tarea educativa sea algo tan idiosincrático. El profesor / maestro debe ser un equilibrista y manejar diferentes recursos para que los alumnos pongan interés y participen en las actividades como: relacionar los temas tratados en clase con las experiencias y valores de los alumnos, no adoptar una actitud dogmática ni apoyarse en su autoridad en las explicaciones, de forma que el alumno pueda también expresar sus dudas sin temor a quedar en ridículo, realizar

preguntas reales y evitar a toda costa servirse de las aportaciones de los alumnos para demostrar que el profesor posee un nivel de conocimientos superior.

El aprendizaje se da no sólo en una dimensión intelectual, sino también en una emocional, afectiva y de relación. Y si pretendemos el desarrollo integral de la persona en todos sus aspectos y ámbitos el profesor debe conjugar con el desarrollo académico y emocional del discente.

Pero un alumno se expresará sin limitaciones y libremente cuando el grupo tenga una gran cohesión, en el que el miedo al ridículo no exista o sea escaso. Para ello este profesional debe favorecer las interacciones realizando trabajos en grupo, procurar que el grupo clase tome decisiones grupales, se mostrará confiado, asequible y abierto a los alumnos y procurará conocer y comentar, no sólo los problemas de la clase, sino también los personales que afectan directa e indirectamente al aprendizaje académico y profesional. Como observamos el dominio de destrezas, habilidades, puesta en práctica de dinámicas de grupos es necesario, de ahí la expresión que comenté anteriormente del maestro y profesional como "equilibrista", en la que dependiendo de la situación en la que se encuentre pondrá en práctica una u otra.

BIBLIOGRAFÍA:

- Díaz-Aguado, M.J. (1986): "Conocimiento social", en J. Mayor (Ed.): Sociología y Psicología Social de la Educación, Madrid: Anaya.
- Díaz-Aguado, M.J. (1990): "La interacción entre compañeros: Un modelo de intervención psicoeducativa", Madrid: CIDE.
- Díaz-Aguado, M.J. (1993): "Interacción educativa y desventaja sociocultural", Madrid: CIDE.
- Edwards, D. (1992): "Discurso y aprendizaje en el aula", en C. Rogers y P. Kutnick (Eds.): "Psicología Social de la escuela primaria", pp. 63-82. Barcelona: Paidós.
- En Cabrera, F., Donoso, T., Marín, M. A. (1993). "Manual de formación básica para formadores". PPU. Barcelona (p.112).
- French, J. (1992): "La interacción social en el aula", en C. Rogers y P. Kutnick (Eds.): op. cit., pp. 43-62. Barcelona: Paidós.
- Garton, A.F. (1994): "Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición", Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1976): "Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar", Madrid: INCE.
- Gómez Jacinto, L y Canto Ortíz, J. M. 1995. "Psicología social". Biblioteca Eudema. Madrid.
- McKeachie WJ. "Teaching tips: a guide for the beginning college teacher", 9th ed. Lexington, MA, DC, Heath, 1994.

Rocío López Jiménez