

Número 12

Octubre 2005

Índice de Contenido:

Los Estados de Bienestar
(Rocío Camacho Macías)

La Educación de las Mujeres en Inglaterra en los Siglos XVIII–XIX: ¿En qué ha variado con respecto a la educación de las mujeres del Siglo XXI?
(Reyes Martínez Rodríguez)

Enseñar Inglés no es lo mismo que Enseñar en Inglés
(Patricia Caracuel Barbecho)

La Dimensión Afectiva y el Desarrollo de la Lectura en Alumnos Musulmanes
(Verónica Rivera Reyes)

Violencia Escolar en Secundaria
(Marina Cortés Galván)

Educación Permanente para la Ciudadanía
(María Francisca Ríos González)

El Orientador y el Asesoramiento en la E.S.O.
(Manuela Tejero Ariza)

Aplicación Práctica de la Expresión Corporal en E.S.O.: Propuesta de Clown y Mimo
(Nuria Gibert Ruiz de la Torre)

Manual para la utilización de protectores oculares y faciales
(Eloy Rozas Ventosa)

2007: Año De Elecciones Municipales
(Maximino Rey Vázquez)

Unidad Didáctica sobre la Población Española
(José Antonio Gracia García)

LOS ESTADOS DEL BIENESTAR

Rocío Camacho Macías

ORIGEN DEL ESTADO DEL BIENESTAR.

Existe un consenso entre los investigadores al abordar el origen de los estados del bienestar considerándolos como una formación histórica específica, definida en el tiempo (desde la Segunda Guerra Mundial hasta los años 80) y en el espacio (los países desarrollados de Europa Occidental, excluidos Portugal, Grecia, España y Suiza). No existe unanimidad a la hora de señalar el momento histórico del origen de este nuevo Estado. La mayoría lo considera como un fenómeno que tiene su origen en las economías capitalistas después del segundo conflicto de carácter mundial. Hay otros autores que datan el fenómeno en una etapa muy anterior; por ejemplo, García Cotarelo (1987) para el que el origen se remonta a la legislación inglesa sobre los pobres de 1601; otros investigadores remontan la aparición del estado del Bienestar a la legislación social alemana del gobierno de Bismarck (1815-1898), política que tenía un carácter muy diferente a la política social característica del Estado del Bienestar ya que el objetivo era contener el movimiento obrero alemán. Otras políticas sociales fueron llevadas a cabo también en Francia con la creación de los talleres nacionales.

Hecló realiza un estudio en el que establece tres períodos en la consolidación del Estado del bienestar: el período de experimentación (desde 1870 hasta los años veinte del siglo XX), el período de consolidación (1930-1940) y el período de expansión (1940-1960). Según García Cotarelo (1987) el desarrollo del Estado del Bienestar se vio favorecido por una serie de acontecimientos del siglo XX tales como: la expansión de la democracia en casi todos los países europeos con el sufragio universal que se establece entre 1900 y 1930; la amplitud de la legislación social debido a los cambios políticos y a la mayor participación de los ciudadanos; la crisis de 1929 y la Gran Depresión que confirman la inestabilidad del sistema económico y la necesidad de la intervención estatal en el libre mercado. En esta misma línea autores como Therborn o F. de Felice señalan que el Estado del bienestar es el resultado de la confluencia de varios procesos históricos entre los que destacan el nacimiento y consolidación del capitalismo con su proceso de industrialización, la construcción de los Estados-Nación europeos, el proceso de secularización, la existencia de un sistema internacional estable, el crecimiento económico y el aumento de la capacidad de consumo tras la II Guerra Mundial, la aparición de las democracias de masas a través del sufragio universal con la consiguiente expansión de los derechos políticos y civiles a todos los ciudadanos. Algunos estudiosos han señalado la importancia que tuvo la guerra para sentar las bases del Estado del Bienestar (Drysdale y Goodin).

El propio devenir del sistema capitalista fue el que forzó la intervención estatal en la economía. En este contexto podríamos definir al Estado del Bienestar como la respuesta a las nuevas cuestiones sociales que han emanado de los cambios provocados por la Revolución Industrial y que el Estado Liberal no puede resolver. García Pelayo (1981) establece dos condicionantes en el sustrato del Estado del Bienestar: la necesidad de resolver los problemas sociales irresolubles en el Estado Liberal y las posibilidades ofrecidas por el desarrollo cultural y tecnológico de la época industrial.

La pobreza y la desigualdad dejaron de ser problemas sociales que amenazaban al capitalismo para convertirse en problemas políticos y el Estado quedó legitimado para intervenir con una política social activa y así, el paso del Estado Liberal al Estado del Bienestar fue imprescindible para mejorar las condiciones de vida de la clase media y de los obreros.

Factores económicos en la aparición del Estado del Bienestar:

El proceso de transformación del Estado es paralelo a las mutaciones económicas de forma que la aparición del Estado del Bienestar está íntimamente relacionada con la superación del capitalismo liberal ya que se empieza a apreciar que es necesaria la intervención estatal para el funcionamiento óptimo de la economía puesto que el mercado perfecto no se puede dar. Así, el Estado estará presente en la regulación de la demanda agregada, la estabilización de los ciclos económicos, la reproducción de la mano de obra, la socialización de buena parte de los costes privados y en la mediación para resolver el conflicto social. Este modelo de Estado que se consolida tras la II Guerra Mundial estuvo marcado por un tipo de economía mixta en la que conviven la propiedad privada y el juego de mercado y en la que el Estado tiene un papel activo e intervencionista cuyas características son un pacto social-liberal, el compromiso del poder público respecto a la provisión de bienestar a los ciudadanos, el reforzamiento de la intervención estatal en la política social y laboral, unas bases institucionales para el diálogo y reconducción de los conflictos sociales.

Las profundas transformaciones económicas acaecidas tras el segundo conflicto mundial favorecieron un fuerte crecimiento del gasto social en los años 50 y 60 que propició la consolidación de los Estados del Bienestar en especial los tres factores que a continuación se detallan, según Rodríguez Cabrero:

- Crecimiento económico sostenido y un aumento de la productividad que absorben los costes sociales y la redistribución de las rentas.
- Logro del pleno empleo y la institucionalización de la negociación colectiva lo que favoreció el fortalecimiento de los sindicatos.

- Consolidación de una cultura política que está a favor de la oferta estatal de servicios colectivos y prestaciones sociales como materialización de los derechos de todo ciudadano en unas democracias parlamentarias de masas o de cambios sociales profundos.

Los objetivos de los Estados del Bienestar en su origen eran: el crecimiento económico (mantenimiento pleno empleo), mayor igualdad en la distribución de las rentas y en oportunidades y la garantía de unas necesidades cubiertas que eliminarían la extrema pobreza con salario indirecto. Estos objetivos fueron satisfechos a través de una política económica desarrollada por J. M. Keynes (1833-1946) que afirmaba que en momentos de crisis, el Estado debía utilizar el gasto público para nivelar los niveles de demanda agregada lo que favoreció el crecimiento económico y la resolución del problema de la redistribución de las rentas ya que parte del excedente fue destinado a las capas más desfavorecidas a través de un sistema fiscal progresivo y un fuerte crecimiento de los gastos sociales y de la actividad protectora y asistencial del Sector Público.

Factores políticos en la aparición del Estado del Bienestar: la mayor estabilidad política.

En la política el Estado asumió el sistema de democracia representativa. La característica esencial del Estado del Bienestar es el pacto sociopolítico entre sindicatos, organizaciones empresariales y Estado. Este consenso agrupaba a conservadores, liberales y socialdemócratas y fue definido por Barcellona y Cantaro: *"en el compromiso socialdemócrata el movimiento obrero renuncia a poner en discusión las relaciones de producción (es decir, a poner en discusión la propiedad privada y el control privado del proceso de acumulación) a cambio de la garantía de que el Estado intervenga en el proceso redistributivo para asegurar condiciones de vida más igualitarias, la seguridad y el bienestar a través de los servicios, la asistencia y también la defensa de la distribución más equitativa de la riqueza y del pleno empleo"*.

El Estado del Bienestar pretendía la difícil síntesis entre dos principios que eran hasta esos momentos excluyentes: la libertad económica y la igualdad social. Muchos autores han señalado el Estado del Bienestar como una nueva configuración política e institucional que permitió la extensión de los derechos de ciudadanía que fueron definidos por Marshall en 1950: derechos civiles (libertad e igualdad ante la ley característicos del siglo XVIII), derechos políticos (participación ciudadana en la toma de decisiones, característico del siglo XIX) y derechos sociales (mínimo bienestar económico característicos del siglo XX).

El Estado Moderno se ha convertido en el marco de debate para la resolución de los conflictos políticos y sociales y ha dado lugar a dos fenómenos: la progresiva corporativización del Estado y la mayor estabilidad política de los sistemas democráticos.

OBJETIVOS DEL ESTADO DEL BIENESTAR.

Para abordar los objetivos del Estado del Bienestar nos vamos a basar en los objetivos que señala Bandrés (1994) que los clasifica en tres bloques:

- La seguridad económica y social.
- La reducción de la desigualdad.
- Las políticas anti-pobreza.

La seguridad económica y social.

El primer objetivo del Estado del Bienestar es el mantenimiento de un mínimo nivel de vida que engloba la garantía de una renta mínima, la reducción de la inseguridad económica y social, la protección de un mínimo nivel de vida, una oferta amplia de servicios sociales públicos y la reasignación del consumo.

Esta protección se lleva a cabo a través de la Seguridad Social que permite la garantía de recursos económicos (prestaciones por desempleo, pensiones, incapacidad temporal, ayudas familiares) y a través de los llamados "bienes preferentes": educación, sanidad, vivienda, bienestar comunitario y cultura). Este objetivo es el primordial y prevalece en la conformación histórica del Estado del Bienestar.

La reducción de la desigualdad económico-social.

Este objetivo se alcanza a través de la modificación de la distribución de la renta por medio del sistema impositivo y de la provisión pública de determinados bienes y servicios (educación, sanidad, vivienda, servicios sociales) que cubren las necesidades básicas. Esta financiación pública de este tipo de bienes y servicios puede mejorar el acceso a las mismas oportunidades de los individuos. El Estado del Bienestar en su plasmación política ha estado más orientado hacia el objetivo de seguridad económica y social que al de igualdad.

La eliminación o reducción de la pobreza.

Un objetivo claro y definido de los Estados del Bienestar europeos ha sido permitir la integración social de los excluidos, es decir, reducir las bolsas de pobreza a través de programas como las prestaciones no contributivas, el salario mínimo de inserción, los subsidios de desempleo, la protección a la familia, los servicios sociales, la atención social a los marginados, las políticas de vivienda de promoción pública, etc.

TIPOLOGÍA DE LOS ESTADOS DEL BIENESTAR.

Para realizar una clasificación de los modelos de Estado del Bienestar más significativos vamos a contemplar tres criterios: el grado de institucionalización, el criterio político y el grado de corporalismo.

Modelos según el grado de institucionalización.

Se pueden distinguir diferentes tipos de Estado del Bienestar atendiendo al grado de institucionalización de los derechos de ciudadanía. Este criterio ha sido el más utilizado y según el cual se han distinguido: el modelo residual y el modelo institucional.

- El modelo residual: corresponde a los países de mayor tradición liberal y están basados en dos vías de satisfacción de las necesidades humanas: el mercado y la familia. El Estado juega un papel mínimo y subsidiario en la satisfacción de las necesidades e interviene cuando los mecanismos naturales o tradicionales de fallan o son insuficientes. Se caracteriza por programas de asistencia social en los que son valorados previamente los recursos financieros del beneficiario para establecer el derecho a percibir algún servicio social; los países que desarrollan este modelo llevan a cabo una política "minimalista" de pleno empleo para garantizar los niveles de consumo, no adaptan políticas activas de pleno empleo y, por tanto, suelen tener unas tasas de desempleo elevadas. Los efectos de la política social son una elevada desigualdad y acentuación progresiva de la dualización social. Dentro de este modelo se encuentran los Estados orientados al mercado con escasa política de bienestar social: EEUU, Canadá, Australia, Nueva Zelanda y los Estados orientados al pleno empleo con escasa política social: Japón y Suiza.
- El modelo institucional: supone un compromiso institucional entre los valores del individualismo y la libertad económica y la seguridad e igualdad. Los servicios públicos tienen un papel importantísimo en la sociedad. Se caracteriza por programas públicos que afectan a la provisión de bienes y servicios públicos universales, los seguros sociales, y otros que afectan a la tasa de participación de la fuerza de trabajo y la distribución de los salarios. Los Estados del Bienestar que han sido definidos por algunos autores como fuertes son los que se engloban en este modelo; son, por ejemplo, Suecia, Noruega, Austria o Finlandia y se caracterizan por una política social generalizada, política de pleno empleo institucionalizada. Son democracias fundamentadas en los derechos de bienestar material y que han conseguido una reducción de la desigualdad y no han sufrido reestructuración significativa de las instituciones de bienestar en tiempos de crisis. Normalmente se corresponden con gobiernos de perfil ideológico socialdemócrata.

Algunos autores han añadido un tercer modelo intermedio que denominan "**basado en el logro personal-resultado laboral**" (Titmuss, 1981), "**Estado Seguridad Social**" (Furniss y Milton), "**Asegurador**" (Ware, Goodin). A pesar de las diferencias en cuanto a la terminología tiene unos rasgos comunes. El ejemplo paradigmático de este modelo sería Alemania. Las instituciones de bienestar social tienen un papel auxiliar en la economía. Este modelo está basado en prestaciones sociales orientadas a compensar la existencia de desempleo, pero, sin una política activa de pleno empleo. Este modelo no es universal ya que da cobertura sólo a aquellos que han realizado las contribuciones o cotizaciones necesarias, pueden ser no exclusivamente por ellos mismos sino también por sus empleadores, cónyuges o parientes y las prestaciones dependerán de las cotizaciones por lo que al no estar en función de las necesidades, personas en una situación precaria no se podrán satisfacer y otras en mejores condiciones si lo podrán hacer.

Modelos según el criterio político.

Para Esping-Andersen existen tres regímenes de Estado del Bienestar (Liberal, Corporatista, Socialdemócrata) que se diferencian en tres factores: la naturaleza de la movilización social (sobre todo la obrera), las estructuras de coalición política y el legado de la institucionalización del régimen. Los diferentes modelos de Estado del bienestar presentan diversas características que a continuación se detallan:

- Estado Liberal: Se caracteriza por las ayudas a los pobres, transferencias universales modestas, planes modestos de seguros sociales, subsidios moderados a personas de clase baja e ingresos bajos y limitación de los derechos sociales. Este modelo se corresponde con el residual de la catalogación según el grado de institucionalización y según Esping-Andersen se corresponde con un tipo ideal de sistema político: el liberalismo. Se da en países como EE.UU., Canadá y Australia.

- Estado Corporatista: Se caracteriza por conservar las diferencias de status social, por un escaso impacto redistributivo del Estado que tiene un papel subsidiario con respecto a la familia, la cual debe preservar junto a la Iglesia como mecanismos tradicionales del bienestar. Presenta un fuerte componente contributivo en cuanto a la financiación y la concesión de prestaciones del sistema público de Seguridad Social. Se correspondería, según Esping-Andersen, con el sistema político conservador. Este modelo se equipararía con el intermedio que algunos investigadores definen como "ocupacional", "continental" o "asegurador". Se da en países como Francia, Alemania, Austria e Italia.
- Estado Socialdemócrata: es un estado solidario, universalista y desmercantilizador que se caracteriza por la extensión del universalismo y la desmercantilización de los derechos sociales a las clases medias. Trata de alcanzar la igualdad en los niveles más elevados y no en el de las necesidades mínimas. El Estado a través de programas universalistas proporciona al individuo la posibilidad de alcanzar independencia personal con respecto al mercado y la familia junto con el compromiso del pleno empleo. Este modelo se corresponde con el sistema político socialista, como paradigma político ideal.

Modelos según el grado de corporatismo.

- Modelo pluralista: se caracteriza por una regulación de la economía por la demanda, con un escaso consenso sobre los objetivos de la política económica. Se considera la política social como un campo independiente y autónomo con escasos lazos con la economía y en el ámbito de la política por el pluralismo de grupos de interés en el que los grupos económicos no ejercen su poder con un sentido de responsabilidad social.
- Modelo corporatista o integrado: se caracteriza por la existencia de un consenso amplio de objetivos económicos y la economía es regulada además de por la demanda también por la oferta. La política de bienestar social no es un campo autónomo de la economía. Se reconoce la interdependencia entre lo social y lo económico. En el ámbito de la política existe un pluralismo centralizado. Las democracias corporativas (Bélgica, Suecia, Noruega, Austria o Países Bajos) cuentan con grupos de presión fuertemente organizados de trabajadores, empresarios, asociaciones empresariales, etc. Estos grupos suelen alcanzar un consenso sobre los principales objetivos de la economía política moderna.

TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL ESTADO DEL BIENESTAR.

El proyecto sobre el Estado del Bienestar como la suma de la política social del informe Beveridge y la política económica de Keynes fue puesto en práctica por los gobiernos de izquierda y los de derecha aunque siempre los más fervientes defensores fueron los socialdemócratas. El Estado del Bienestar garantizó veinticinco años prósperos económicamente con un crecimiento económico sin precedentes (ayudado por el consenso internacional e incentivando la producción y el mercado), el nivel de vida, el empleo, los servicios sociales básicos. Las claves del éxito fueron leídas por las corrientes de pensamiento dominantes:

- **Teoría liberal-demócrata**: según autores como Schumpeter, Lipset, Almond, Verba o Dalh entre otros, el Estado del Bienestar es el resultado del proceso de modernización de la sociedad y del descenso funcional de las formas de seguridad tradicional. La política social del Estado se convierte en un aspecto de la política económica que introduce modificaciones en las estructuras sociales. Estos principios que toman cuerpo en la política económica de Keynes y en la social de Beveridge y provocan que el Estado Liberal recupere su legitimidad.
- **Teoría socialdemócrata**: se encuentra dividida en dos vertientes: la moderada y la radical. Para los moderados socialdemócratas el Estado del Bienestar es el resultado de la evolución de la sociedad desde el capitalismo al socialismo a través de un proceso reformista y gradualista. Se establece un pacto entre el capital y el trabajo lo que origina una sociedad más igualitaria. Son firmes defensores de la legitimación del Estado del Bienestar. Para los radicales (situados más a la izquierda) consideran el Estado del Bienestar como un pacto del capital y el trabajo, pero, a diferencia de los moderados piensan que este pacto ha sido involuntario ya que es fruto de la presión de sindicatos y partido socialdemócrata al capitalismo. El Bienestar surge como reacción frente a la ofensiva de los trabajadores y hacen hincapié en la idea de que el Estado del Bienestar surge como medida para alejar el peligro que supone la expansión comunista.
- **Teoría marxista**: considera el Estado del Bienestar como un instrumento de la clase dominante para perpetuar su dominio sobre los trabajadores y lograr así, la perpetuación del sistema capitalista. El Estado del Bienestar actúa como factor de reproducción de la mano de obra (cualitativamente a través de una mejor preparación, un aumento de los salarios para fomentar el consumo y de esta forma se seduce al trabajador, se aburguesa y pierde la capacidad revolucionaria), de acumulación de capital (financia infraestructura, nacionaliza empresas, interviene en la producción y acumula capital en manos de los empresarios) y también como factor de legitimación del Estado liberal y del sistema capitalista ya que permite superar la crisis de las democracias de entreguerras.

Rocío Camacho Macías

LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN INGLATERRA EN LOS SIGLOS XVIII-XIX ¿En qué ha variado con respecto a la educación de las mujeres del siglo XXI?

Reyes Martínez Rodríguez

En este trabajo pretendo estudiar los aspectos educativos que podemos encontrar en *Orgullo y Prejuicio* (1813) escrita por la novelista inglesa Jane Austen con la adaptación televisiva que la BBC hizo en 1995 de la misma y con *El Diario de Bridget Jones*, versión que de este clásico hizo la novelista británica Helen Fielding para en qué ha variado la educación que recibimos las mujeres en el siglo XXI.

El trabajo está dividido en dos partes. En la primera, se hará un análisis de la novela en sí. Se encuadrará en su contexto literario, se comentarán algunos aspectos relacionados con la educación que la propia autora recibió; y por último, se hará un estudio con detenimiento de la novela, centrado en los diferentes aspectos que Austen transmite sobre la educación de las mujeres. La segunda parte de este artículo, estará dedicada al estudio del impacto actual de esta obra a través de las, ya mencionadas, nuevas versiones.

Procedamos a encuadrar la novela en su contexto histórico-literario. Al final del siglo XVIII, surgen autores que hacen de la novela su forma de expresión. Es lo que en la literatura inglesa se conoce como "the rise of the novel", es decir, el nacimiento de la novela.

La novela es un género literario que va a tener gran aceptación entre las clases medias, y muy especialmente entre las mujeres que pertenecían a una clase social lo suficientemente elevada como para permitirse tener criados a su cargo, y por tanto disfrutar de grandes momentos de ocio. Éste es el caso de las hermanas Bennet, protagonistas de *Orgullo y Prejuicio*, como veremos más adelante. El género de la novela se caracteriza por permitir una lectura personal. Sin embargo, su gran popularidad, se debió en gran medida, a que toda la familia se reunía para leer de forma conjunta las novelas más importantes del momento. En mi opinión, es éste un dato de importancia en el caso que nos ocupa, pues Austen, asumiendo conocedora de estas lecturas colectivas, entendió que a través de la novela y de los pertinentes comentarios, las mujeres de la clase media de su época tendrían acceso a una educación, digámoslo así, no académica. Es decir, a través de las aventuras de los personajes de sus novelas, la autora podía transmitir mensajes a las mujeres sobre cómo actuar en la vida cotidiana. No obstante, esta visión idealista de la novela no es compartida por todos, como Laura Morgan Green indica en la introducción de su libro, cuando destaca que algunas feministas, recientemente, han apuntado que, a pesar de la severidad con que las novelas de asuntos domésticos, como es el caso de *Orgullo y Prejuicio*, tratan el tema del matrimonio, los deseos de las mujeres por casarse no aminoraron lo más mínimo, puesto que retrataban la vida de las mujeres desde la ideología doméstica, con lo cual, a través de la divulgación cultural, se afianzaban estos roles domésticos de las mujeres. Nancy Armstrong, es aún más categórica y comenta que la novela doméstica, aunque sea simplemente ficción, de alguna manera, ejerce la autoridad política del patriarcado.

Desde el punto de vista literario, la novela era considerada como un género menor por muchos de los escritores del momento, como por ejemplo Samuel Taylor Coleridge, afamado poeta Romántico, quien decía: "where the reading of novels prevails as a habit, it occasions in time the entire destruction of the powers of the mind". Es decir, según su opinión, el leer novelas podía conllevar con el paso del tiempo, a la completa destrucción de los poderes de la mente, esto es, la capacidad de razonar, la inteligencia. Es por este motivo, por el que Jane Austen, se ve en la "obligación" de escribir un manifiesto en defensa de la novela.

Austen se encuentra entre dos grandes épocas literarias: el Neo-clasicismo, y el Romanticismo. Se puede decir que representa la transición de la sobriedad de la época Agustina a la explosión de los sentimientos. De la era de la razón y el decoro, a la era de las pasiones. En su obra *Orgullo y Prejuicio*, encontramos decoro y sentimiento. El decoro es principalmente en lo que nos vamos a detener con mayor profundidad en el apartado 3 de este trabajo.

En los días de Austen, no había un sistema centralizado financiado por el gobierno de Londres para la educación. No sería hasta mediados del siglo XIX cuando los primeros movimientos en pro de establecer una educación para las mujeres empezaran a organizarse, como apunta Green. La iglesia y algunas instituciones caritativas eran los únicos medios para que los niños de las clases bajas recibieran alguna educación. Los de la clase pudiente eran educados en sus hogares por sus padres, especialmente cuando eran jóvenes, o por institutrices o tutores; o quizás siendo enviados a caros internados o a las casas de los tutores. De hecho en la casa de la propia familia Austen, algunos muchachos vivían bajo la tutoría del rector. El tipo de educación dependía de las preferencias y de los recursos económicos de los progenitores de cada familia. Jane Austen tenía su propia opinión sobre las institutrices. Tal y como le dice a su hermana mayor Cassandra en una de sus cartas, aprecia el trabajo que realiza la institutriz que ha contratado su hermano, pero comprende la dureza de trabajar lejos de casa.

Por supuesto, las mujeres no estaban autorizadas a asistir a colegios públicos y mucho menos a las universidades. No es hasta 1798, cuando un metodista, William Singleton junto a un comerciante, Samuel Fox, abrieron una escuela de domingos para adultos, exclusivamente para trabajadoras, que las mujeres empezaron a recibir una educación acorde con sus necesidades. Puesto que las mujeres no estudiaban carreras universitarias, y no eran consideradas "ciudadanas" en el sentido de que no participaban directamente en cuestiones políticas, la realidad era que había poco interés entre las propias mujeres por recibir una educación más elevada. Las mujeres recibían una educación de complemento, es decir, ellas aprendían a coser, tocar el piano.... Este concepto de la educación de las mujeres

como algo no necesario sino complementario, se percibe claramente en el comentario que Carolina Bingley hace una de las noches que Elizabeth Bennet pasa en Netherfield (residencia de los Bingley) cuidando a su hermana mayor, Jane, porque ésta está enferma. La señorita Bingley dice: "una mujer debe tener un conocimiento profundo de música, canto, dibujo, baile y lenguas modernas. Y además de todo esto, debe poseer un algo especial en su aire y manera de andar, en el tono de su voz, en su trato y modo de expresarse; pues de lo contrario no recibiría el calificativo más que a medias."

Las familias de las niñas que tenían acceso a este tipo de educación, también podían optar por enviarlas a centros femeninos o, contratar a una institutriz que las educara en casa. En *Orgullo y Prejuicio* encontramos el caso de la hija de la señora Lady Catherine de Bourgh. El señor Collins comenta que esta niña ha sido educada por una señora en su casa. También se dice en esta novela, que si por alguna circunstancia, estas niñas quedaran huérfanas o sin personas, entiéndase hombres, que puedan hacerse cargo de ellas, una institutriz debe cuidarlas. Es el caso de la hermana pequeña del señor Darcy. Puesto que él, debido a sus continuos viajes de negocio (y de placer), no puede ocuparse de la educación de su hermana, contrata a una señora para que se encargue de ella.

Como apuntan Davidoff y Hall, citados en el libro de June Purvis, el período de 1780 a 1850 fue un espacio en el que la idea de que hubiese esferas separadas para los hombres y para las mujeres se consagró. Las mujeres se identificaron con el dominio privado del hogar y la familia como madres y esposas, o como solteras dependientes de la tutela masculina; los hombres, en cambio, se empezaron a asociar con la esfera pública del trabajo remunerado, la política, los negocios y con la responsabilidad económica y jurídica de sus esposas e hijos.

Jane Austen nació el 16 de Diciembre de 1775. Fue la sexta de siete hijos nacidos del rector del pequeño pueblo de Steventon, Inglaterra. Nunca se casó, aunque tuvo oportunidad, sin embargo dedicó su vida a su casa, a sus amistades en Bath y Londres y a escribir. Escribió seis novelas: *Sentido y Sensibilidad* (1811), *Orgullo y Prejuicio* (1813), *Mansfield Park* (1814), *Emma* (1816), *Persuasión* (1818) y *La abadía de Northanger* (1818). Murió el 18 de Julio de 1817, a la edad de 41 años.

Sobre su educación, podemos decir que fue, hasta cierto punto, una privilegiada, pues, como ella misma cuenta en sus cartas, la biblioteca de su padre estaba repleta de libros, sobre los 500 en el año 1801. Además, añade en sus epístolas, ella y su familia fueron grandes lectores de novelas y no se avergonzaron de ello (pues, como ya hemos visto, la novela no era un género apreciado por todos). También sabemos que durante 1782 y 1784, los hermanos Austen representaban algunas obras de teatro, lo que quiere decir, que estaban familiarizados con la terminología y la técnica de la escena teatral.

Orgullo y Prejuicio es la historia de la vida de cinco hermanas, las Bennet, de sus padres y de su vecindario. La novela comienza cuando la señora Bennet anuncia que uno de los caseríos de la vecindad ha sido arrendado por un joven rico, el señor Charles Bingley. La novela narra todas las aventuras de Elizabeth Bennet, la segunda hermana, en su enamoramiento del señor Darcy. Como el título indica, entre esta pareja surgen problemas de orgullo por parte de él, quien considera que la clase social de ella, inferior a la de él, le impide siquiera en pensar en la posibilidad de pensar en ella; y el prejuicio de ella hacia su propia familia, pues se da cuenta que es, precisamente la carencia de un rango social, lo que le impide tener acceso al señor Darcy.

Se trata, pues, de una historia de amor; no obstante, no es ése el punto que se va a tratar en este artículo, sino el tono satírico con el que ese amor es narrado. Este análisis se va a enfocar, fundamentalmente, en el primer volumen de la novela, ya que es aquí donde se concentra el mayor número de alusiones a la educación que reciben las mujeres.

Antes de comenzar con el análisis de la novela, sería interesante subrayar que se trata de una obra satírica. La sátira es una: "composición poética u otro escrito cuyo objeto es censurar acremente o poner en ridículo a alguien o algo". El objeto principal de "poner en ridículo a alguien" no es sino didáctico. La sátira es un recurso literario que tuvo su auge en la literatura inglesa de principios del siglo XVIII. En *Orgullo y Prejuicio*, podemos observar claramente diferentes momentos satíricos e irónicos. Ya, desde la primera frase, la autora, manifiesta de manera muy clara, su intención satírica: "Es una verdad mundialmente reconocida que un hombre soltero, poseedor de una gran fortuna, necesita una esposa." Es justamente lo contrario, lo que es una "verdad mundialmente reconocida" es que una mujer soltera necesita de un esposo poseedor de una gran fortuna. El objeto de comenzar *Orgullo y Prejuicio* de esta manera, puede deberse a que Jane Austen desee manifestar desde el principio cuál es su intención al escribir esta novela.

Quizás, el ejemplo más claro sobre la sátira sea el tratamiento del personaje de la señora Bennet. Mediante continuas ridiculizaciones, Austen pretende enseñar a sus lectores, (especialmente lectoras) que éste no es el comportamiento adecuado de una madre, aunque sus intenciones sean las correctas. Digo correctas, porque parece evidente por el final de la novela, que Austen no censura la necesidad de una mujer de su época de hacer un buen matrimonio. Tal y como apunta Patricia Beer parece que el matrimonio es el fin de todas las heroínas de Jane Austen.

Lo que sí parece claramente censurable es la actitud de la señora Bennet, y sobre todo, los medios por los que ella pretende lograr su objetivo: casar a sus hijas. En mi opinión hay dos momentos en los que esta conducta reprochable de la señora Bennet queda totalmente de manifiesto. Uno de ellos es el episodio en el que Jane, hermana mayor de las Bennet, acepta una invitación para cenar en la residencia de los Bingley. La señora Bennet alberga grandes esperanzas de poder casar a Jane con el señor Bingley y por ello obliga a su hija a ir a

la cena a caballo, en lugar de hacerlo en coche, ya que cree que va a llover, y así, tendrá que quedarse a pasar la noche en Netherfield. Efectivamente, las previsiones de lluvia de la señora Bennet se cumplen y Jane debe dormir en casa de sus anfitriones. Por la mañana llega una nota de Netherfield a casa de los Bennet diciendo que Jane deberá pasar un tiempo allí pues ha enfermado. El comentario del señor Bennet a esta nota es totalmente irónico: "-Bien querida- dijo el señor Bennet una vez Elizabeth hubo leído la nota en alto-, si Jane contrajera una enfermedad peligrosa o se muriera sería un consuelo que todo fue por conseguir al señor Bingley y bajo tus órdenes."

El otro episodio en el que la señora Bennet vuelve a ser ridiculizada por Jane Austen, es cuando cambia radicalmente de parecer con respecto al señor Collins. En un principio, parece que ella no quiere mantener ningún tipo de relación con este pariente de su marido, pues, por causas que los lectores desconocemos, es el heredero del señor Bennet, y por ello, sus hijas no podrán quedarse con la casa de su padre, de donde, cuando éste muera, ella será expulsada. Sin embargo, en el mismo momento en el que conoce que las intenciones del señor Collins al ir a visitarlos no es otra que la de encontrar esposa entre sus hijas, su actitud hacia él cambia de forma radical, llegando, incluso, a enfadarse profundamente con Elizabeth cuando ésta rechaza la proposición de matrimonio que le hace su primo. El señor Collins es el párroco de una rectoría que goza de prestigio, y por lo tanto, es un buen marido para cualquiera de las hermanas Bennet, que como ya dijo la señora Hurst (hermana del señor Bingley), a pesar de ser una muchachas encantadoras, carecen de unos padres y parientes con clase, y por lo tanto, no pueden aspirar a mejores matrimonios.

La perspectiva del matrimonio que obtenemos de esta novela es muy concreta. Es un contrato del que se tienen que beneficiar las dos familias implicadas. Por ello, la cuestión de la dote tiene que ser tratada. No es en ningún caso una cuestión de amor ni de felicidad como dice Charlotte Lucas: "la felicidad en el matrimonio es sólo cuestión de suerte."

El caso del señor Darcy es evidente. Él no puede tan siquiera pensar en Elizabeth como futura esposa porque carece de las relaciones oportunas para hacerla su digna esposa. Probablemente el episodio que mejor demuestre esta concepción del matrimonio sea la petición de mano de Elizabeth a cargo del señor Collins. El cura explica que su conciencia no quedará limpia sino se casa con una de las hijas de su tío, el señor Bennet, para que así, Longbourn, las propiedades del señor Bennet, no cambien de manos. Es decir, que el señor Collins utiliza el matrimonio para salvar su alma ante Dios, y no como una unión de amor. Elizabeth, concedora de sus intenciones lo rechaza; sin embargo, el señor Collins cree que no es un verdadero rechazo, sino que piensa que su prima desea que vuelva a declararse. Ella le dice que no es ése su objetivo, sino que de verdad no desea casarse con él, algo que el señor Collins no puede entender porque, como él mismo explica, su situación como párroco le es favorable, y además, añade, la situación de las señoritas Bennet no es tan buena como para esperar un mejor candidato.

Por supuesto no todos los personajes de la novela coinciden con esta concepción del matrimonio. Es claramente el caso de la señora Bennet, como ya he comentado anteriormente. Coinciden con ella sus dos hijas menores, más Lydia que Kitty, y Charlotte Lucas. El matrimonio de ésta última es bastante ejemplificador de la opinión que la propia Jane Austen tiene sobre el matrimonio. Después de que Elizabeth rechace definitivamente al señor Collins, éste le pide la mano a Charlotte Lucas, íntima amiga de Lizzy. Charlotte define el modelo de mujer al que aspira cuando le dice a Elizabeth que su hermana Jane debe conseguir primero al señor Bingley y luego enamorarse de él. De la misma manera, deja claro que para ella el matrimonio es una manera de asegurarse una posición y una economía. Así se lo dice a Elizabeth cuando le advierte que no deje que su capricho por el señor Wickam, y sus prejuicios hacia el señor Darcy le hagan perder la posibilidad de casarse con el segundo que tiene mucho más dinero. Parece evidente que al casar a Charlotte con el personaje más adulator y esperpéntico de la novela, Austen esté manifestando su rechazo a esta concepción económica del matrimonio. A pesar de todo, Charlotte es feliz puesto que sus pretensiones de casarse se han visto satisfechas, incluso mejor de lo que ella esperaba.

Es conveniente recordar que en la Inglaterra de finales del XVIII, las mujeres dependían económicamente de un hombre, de un padre, marido, o hermano. Es por ello, que los hermanos de Charlotte, viendo que, rozando ya los treinta años, seguía soltera, "se vieron libre del temor de que Charlotte se quedase soltera." Las mujeres pre-Victorianas, y aún más las Victorianas, estaban totalmente subordinadas a un hombre. Valga el ejemplo que acabo de citar, o el ya mencionado caso de la señorita Darcy que permanece bajo la tutoría compartida del señor Darcy y el señor Wickam. Tan sólo parece haber un ejemplo de una mujer viviendo sin la custodia de un hombre. Es el caso de Lady Catherine de Bourgh. Se dan varias circunstancias que parecen facilitar la independencia masculina de esta señora. Entre ellas está su estado social. Parece que ningún personaje de la novela puede cuestionar ninguna de las acciones de esta señora, puesto que a todos supera en clase social. Únicamente, su sobrino, el señor Darcy, parece poder contar con los suficientes títulos como para corregirla en su conducta. No obstante, debido a la edad de la señora, parecería irrespetuoso que éste así lo hiciera. Yo me inclino a pensar que, puesto que los terrenos en los que se localiza la residencia de la señora de Bourgh se encuentra bajo la rectoría del señor Collins, de alguna manera, ella se encuentra bajo la custodia del párroco, estando así, bajo la tutela de un hombre.

Con relación a los datos sobre la educación de las mujeres que se obtienen en esta novela son muchos. He hecho una compilación de citas de *Orgullo y Prejuicio* y las he dividido en tres grupos: las que hacen alusión al tipo de educación que una mujer debía recibir, las que están relacionadas con el comportamiento que una mujer debía tener en sociedad, y las que indican cuáles son las tareas consideradas como femeninas.

Comencemos por aquellas que aluden al tipo de educación que una mujer debía recibir. Como ya he dicho antes, la educación en la mujer se consideraba algo puramente decorativo, no era una necesidad, sino una virtud. Aprendían a tocar algún instrumento, como el piano o el arpa; aprendían a cantar, lenguas extranjeras... Hay infinidad de citas que hacen referencia a este tema, algunas ya expuestas en este trabajo, como la descripción de la señorita Bingley de lo que según ella debe saber una mujer. Entre las demás, he elegido el horror que siente Lady Catherine de Bourgh cuando entrevista a Elizabeth sobre la educación que la joven ha recibido. De las cinco hermanas sólo dos saben cantar y tocar el piano, ninguna sabe dibujar y no tuvieron institutriz en casa.

De nuevo parece evidente cuál es la opinión de Jane Austen con respecto a la concepción de la educación como un adorno en las mujeres. Este rechazo se pone de relieve en el personaje de Mary Bennet, quien, como apunta Patricia Beer, se deja en ridículo al recitar constantemente citas y extractos de libros que ha leído. De la misma manera, a través, de nuevo, de la sátira, es ridiculizada cuando toca el piano en las distintas fiestas.

La diferencia entre la educación que recibían los hombres y las mujeres en la Inglaterra pre-Victoriana queda de manifiesto cuando se introduce el personaje del señor Gardiner, hermano de la señora Bennet. Se le define como: "un hombre inteligente y caballeroso, muy superior a su hermana por naturaleza y por educación." Esta cita demuestra que la educación dependía claramente del sexo de la persona que la recibía y no tanto de las condiciones socio-económicas de ésta.

De las mujeres no se espera inteligencia, sino un físico adecuado y unas aptitudes idóneas para realizar las tareas femeninas. Prueba de ello es, probablemente, las continuas referencias a la belleza de las jóvenes y las pocas alusiones que hay a su inteligencia. De hecho, por ejemplo, el señor Darcy comenta que sólo puede haber dos motivos por los que una mujer pasee: para cotillear con otra, o para mostrar su figura. Es decir, el señor Darcy presupone la carencia de inteligencia en las mujeres. Es éste, a mi entender, lo que más disgusta a la autora, quien, para poner de manifiesto su desaprobación sobre este tema, elige al personaje del señor Bennet.

El señor Bennet es descrito como un señor tranquilo y sereno, que poco tiene que ver con el carácter extrovertido de su esposa. Es un personaje altamente irónico. Austen utiliza esa ironía para ridiculizar a las dos hijas menores, quienes son el modelo de mujer siguiendo este tipo de educación. El señor Bennet comenta, después de oír una conversación entre las dos niñas y su esposa sobre unos oficiales que se habían instalado el campamento en el cercano pueblo de Meryton: "Por todo lo que puedo sacar en limpio de vuestra manera de hablar debéis de ser las muchachas más tontas de todo el país. Ya había tenido mis sospechas algunas veces, pero ahora estoy convencido."

En cuanto al comportamiento que una mujer debía tener en sociedad, volvemos a encontrar diferencias entre los personajes. Por un lado, tenemos a las hermanas del señor Bingley como ejemplo de comportamiento de las damas de la clase alta. También podríamos incluir en este grupo a Lady Catherine de Bourgh, a su hija, a la señorita Darcy o a la señora Gardiner. Contrastando con ellas, sobre todo tenemos a la señora Bennet y a sus dos hijas menores. Recordemos que aunque estemos en el momento del cambio hacia el Romanticismo, las tendencias neo-Clásicas siguen estando vigentes. Estas normas avocaban principalmente por el decoro, la no-exageración de sentimientos... en una palabra, por la discreción. Es por este *encorsetamiento* social, que las reglas de comportamiento sean muy estrictas, y que exista un protocolo que hay que cumplir íntegramente. Un ejemplo de este protocolo es que a las mujeres se les tenía, si no prohibido, al menos sí considerado de una educación pésima, dirigirse a un hombre, si éste no se les había sido presentado con anterioridad. Un ejemplo claro de esto es cuando la señora Bennet se queja de que su marido no quiere ir a presentarse a casa del señor Bingley cuando éste se instala en la vecindad. Otra norma de protocolo, es que las jovencitas tienen que ser presentadas en sociedad a una edad determinada. No estaba bien visto que las hermanas menores de una familia fueran presentadas antes de que las mayores se hubieran casado. De esto se horroriza Lady Catherine de Bourgh cuando se entera que Lydia y Kitty ya han sido presentadas, aún cuando Jane y Elizabeth permanecen solteras.

Esta novela está llena de alusiones a las tareas domésticas que se esperaba de una mujer. Estas tareas variaban, indudablemente, de una mujer a otra, dependiendo de la clase social a la que perteneciera. De hecho, las tareas que realizan las hijas de una familia, pueden considerarse de cierta manera del indicador de la clase social a la que la familia pertenece. Es por esto por lo que la señora Bennet se ofende enormemente cuando el señor Collins felicita a sus hijas por la comida tan exquisita que le han preparado. La señora Bennet contesta que ellos tienen una clase social lo suficientemente elevada como para tener una cocinera. No les ocurre lo mismo a la familia Lucas, ya que en alguna ocasión se comenta que Charlotte tiene que abandonar una reunión porque tiene que preparar la comida de su casa. Por ejemplo en el capítulo nueve se dice que Charlotte no pudo cenar en casa de las Bennet porque la necesitaban en su casa para hacer el pastel de carne.

En el capítulo treinta y ocho se dice claramente que las hijas son más necesarias para las madres que para los padres porque se ocupan de las tareas domésticas. Tal y como se dice en la novela, estas tareas no eran una carga para las mujeres. Era algo que tenían que hacer, y que incluso podían llenarlas de felicidad como es el caso de Charlotte una vez convertida en señora Collins. Cuando su hermana y Elizabeth abandonan su casa tras varios meses de visita, el narrador nos cuenta que Charlotte parece triste, pero que se consuela en que "su hogar, y sus quehaceres domésticos, su parroquia, su gallinero y todas las demás tareas anexas, todavía no habían perdido el encanto para ella". Probablemente, al elegir al personaje de Charlotte de nuevo, Jane Austen, parece volver a manifestar su contrariedad por estas tareas.

La administración de la casa también es cosa femenina aunque, tal y como comprobamos en el caso de la familia Bennet, esto no es totalmente cierto. Es el señor de la casa quien dispone el dinero, y es la señora quien administra lo que le da su marido, hermano o hijo, para realizar las compras diarias de la casa, tales como la comida.

Fuera de las tareas propiamente domésticas, las niñas se dedicaban a las labores de aguja en sus ratos libres. Son muchos los momentos en los que las hermanas Bennet están dedicadas al bordado. Por ejemplo, cuando Elizabeth está alojada en Netherfield cuidando a su hermana Jane que está enferma. Los ratos que pasa en el salón de la residencia los pasa bordando. La tarea de enfermera, es otra de las que también se consideraban *femenina*, no obstante, como dice Patricia Beer, Jane Austen no consideraba que cuidar al enfermo fuera una tarea necesariamente femenina. Es más, hasta cierto punto considera, según Beer, que ese cuidado por el prójimo es una mezcla de ignorancia y de candidez. Beer lo ejemplifica en el personaje de Jane Bennet cuyo espíritu lleno de perdón es una incapacidad de maldecir a nadie, y, por ejemplo, su teoría de la conspiración, cuando trata de encontrar una excusa por la marcha del señor Bingley a la ciudad, separándose de ella, no es más que el resultado de una mente excesivamente sencilla. La caridad, también tradicionalmente considerada como una actividad femenina, encuentra en el señor Darcy, la desaprobación de Austen sobre esta exclusividad. El señor Darcy, de acuerdo con su ama de llaves de Pemberley, es un señor afable con los necesitados.

A lo largo de la historia, se han hecho diferentes adaptaciones de *Orgullo y Prejuicio* en el cine. Como parece lógico, una adaptación al cine de una novela, y más de una novela con la extensión de *Orgullo y Prejuicio*, elimina algunas partes, partes en las que el director no quiere concentrarse por diferentes motivos. La adaptación que la BBC ha hecho en 1995 de *Orgullo y Prejuicio* tiene una gran ventaja sobre las otras adaptaciones: el espacio y el tiempo. Una película dura alrededor de una hora y media, dos horas. En este tiempo, el director ha de condensar lo más fielmente posible la novela original. La versión de la BBC de 1995 es una mini serie de 6 capítulos. Cada capítulo dura aproximadamente una hora, con lo cual es una adaptación bastante fiel a la novela. Aún así, algunos pasajes han sido eliminados. Se le ha dado énfasis a la historia de amor entre el señor Darcy y Elizabeth Bennet, a cambio de condensar la ironía inicial de la novela. A pesar de que es una excelente adaptación, carece del espíritu crítico, irónico y satírico que le dio Austen. Se mantienen personajes tan irónicos como el señor Bennet o su esposa, pero al eliminar los comentarios pertinentes, el espíritu crítico desaparece, y por tanto la obra cambia.

El Diario de Bridget Jones es una versión actualizada de *Orgullo y Prejuicio*, especialmente en el tratamiento del matrimonio. En *Orgullo y Prejuicio* hemos visto que el matrimonio era utilizado para lavar conciencias, pero sobre todo como un contrato económico. En el caso de Bridget Jones, no es la familia exclusivamente quien la presiona para conseguir un marido; y el tener un marido no le reportará un ascenso en el nivel social, sino un ascenso en la estimación social. Es decir, una chica de alrededor de treinta años que aún *no ha conseguido un marido*, se la considera como algo fuera de lo normal, se empieza a compadecerla... Bridget Jones sufre esta presión de la sociedad.

Si hacemos un estudio comparativo de las sociedades (época pre-Victoriana y siglo XXI), nos damos cuenta, que salvando las diferencias lógicas del paso del tiempo, en la base siguen pareciéndose mucho. En la actualidad, tal y como se hiciera en el siglo XVIII en Inglaterra, las apariencias tenían mucha más importancia que la realidad. El decoro sigue estando vigente. Tenemos que actuar dentro de unas normas sociales, que aunque en la forma hayan variado, en el fondo siguen discriminando a las mujeres.

¿Cuál es el éxito del personaje de Bridget Jones? La respuesta podría ser: el mismo que el del personaje de Elizabeth Bennet. Las dos son muchachas que se salen de lo que se considera cotidiano, pero en el fondo, las dos desean lo mismo que el resto de las chicas de su entorno: casarse. Elizabeth simpatiza con el lector porque es inteligente y audaz, Bridget porque es patosa y ridícula, pero en el fondo las dos se enfrentan a sus respectivas sociedades en busca de un marido. La pregunta que deberíamos hacernos es ¿qué mensaje está transmitiendo Bridget Jones? Hay que tener en cuenta que en la actualidad la televisión y el cine, sin contar Internet, son los mayores medios de difusión. Al igual que ya hiciera Jane Austen con su novela, la obra de Helen Fielding ha pasado a un medio de masas, y por lo tanto el mensaje que transmite debe ser estudiado con atención pues, son muchos y muchas las que lo reciben. ¿Se entiende la ironía de Fielding u ocurre lo mismo que con la adaptación de *Orgullo y Prejuicio*?

En resumen, en este trabajo he pretendido estudiar los aspectos sobre la educación de las mujeres que encontramos en *Orgullo y Prejuicio*. Para ello he realizado un análisis de la novela centrándome en los diferentes aspectos que Austen transmite sobre la educación de las mujeres. De este análisis he obtenido que la autora pretendía demostrar que la educación que estaban recibiendo las mujeres de su época no era la correcta. Para ello, se ha valido de la ironía y de la sátira, recurso literario con una intención didáctica elevada. La segunda parte del estudio se ha dedicado al estudio del impacto actual de esta obra a través de algunas adaptaciones cinematográficas y televisivas que se han hecho. El resultado del estudio no es excesivamente alentador, ya que, dos siglos más tarde, se ha tenido que volver a recurrir a la misma técnica para demandar lo mismo: igualdad en el reconocimiento social entre ambos sexos.

BIBLIOGRAFÍA

- ARMSTRONG, Nancy (1987): *Desire and Domestic Fiction: a Political history of the novel*. New York, Oxford University Press.
- AUSTEN, Jane (2003): *Orgullo y Prejuicio*. Ediciones del sur
- BEER, Patricia (1997): *Reader, I Married Him. A study of the Women Characters of Jane Austen, Charlotte Brontë, Elizabeth Gaskell and George Eliot*. London, The Macmillan Press LTD (Capítulo 2).
- Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española*. (2001) Madrid, ESPASA (Tomo II).
- GREEN, Laura Morgan (2001): *Educating women: cultural conflict and Victorian Literature*. Atenas, Ohio University Press (Introduction).
- PURVES, June (1991): *A History of Women's Education in England*. Milton Keynes, Open University Press.
- TEJEDOR, José M. (1996): *An Introduction to English Literature with Selected Readings*. Sevilla, Kronos (Capítulos 6 y 7).
- <http://www.pemberley.com/janeinfo/brablt10.html#letter57> (14/01/2005)
- <http://www.pemberley.com/janeinfo/dfensnovl> (14/01/2005)
- <http://www.pemberley.com/janeinfo/janelife.html#life1> (14/01/2005)
- <http://www.pemberley.com/janeinfo/pptopic2.html#educrev> (14/01/2005)
- <http://www.victorianweb.org/previctorian/austen/context.html> (14/01/2005)

Reyes Martínez Rodríguez

ENSEÑAR INGLÉS NO ES LO MISMO QUE ENSEÑAR EN INGLÉS

Patricia Caracuel Barbecho

INTRODUCCIÓN

Tras la reciente aprobación del "Plan de Fomento del Plurilingüismo" en Andalucía, se abre en esta Comunidad una nueva dimensión en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Aunque ya existían proyectos bilingües experimentales en francés y alemán, se inicia en el presente curso académico la "aventura" de la enseñanza bilingüe en inglés. Sin embargo, Andalucía no es pionera en la enseñanza del inglés como segunda lengua. Desde 1996 el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council han trabajado juntos en el proyecto bilingüe MEC-British Council ofreciendo enseñanza bilingüe, con un currículo integrado, desde infantil en 44 centros de primaria (en Comunidades acogidas al Convenio), y desde hace dos años en sus correspondientes centros de secundaria. Los primeros resultados al finalizar la etapa de Primaria han sido más que satisfactorios y se trabaja ahora en Secundaria intentando salvar las dificultades que presenta enseñar en inglés las áreas no lingüísticas.

Entender la diferencia entre enseñar inglés y enseñar en inglés es esencial para lograr los objetivos de la enseñanza bilingüe. El inglés es el medio de aprendizaje y no el objeto de aprendizaje en sí. Esto implica una actitud en el aula muy distinta a la de la clase de inglés como lengua extranjera tradicional, centrada en el aprendizaje del inglés, en vez del estudio de distintas áreas a través del inglés.

Con este artículo se pretende mostrar cómo podemos trabajar el inglés de una forma globalizada integrando los contenidos de diferentes áreas en una sola unidad didáctica. Es decir, a partir de un "topic" o tema (por ejemplo, de conocimiento del medio en la etapa de Primaria) se diseña una unidad didáctica en la que se trabajen también objetivos y contenidos de otras áreas, como es en este caso, de lengua inglesa y educación artística.

Realizar este tipo de unidades didácticas globalizadas en Secundaria supone una mayor dificultad pues cada área o asignatura viene impartida por profesores diferentes. En este caso, los profesores de las diferentes áreas, en los centros de Secundaria bilingües, tendrían que aunar sus esfuerzos y tiempo para realizar dichos proyectos globalizados en común en lengua inglesa.

Veamos ahora el esbozo de un ejemplo de unidad didáctica en inglés sobre el reciclaje, y la forma de trabajar así integrando las áreas de conocimiento del medio, lengua inglesa y educación artística, en el tercer ciclo de Primaria.

Ejemplo de unidad didáctica: "Recycling in action" ("Reciclaje en acción")

Justificación:

Uno de los temas a tratar en conocimiento del medio en el 3er ciclo de Primaria es el reciclaje y sus consecuencias para el medio ambiente. Debido a la importancia y necesidad que tiene cada día más cuidar de nuestro medio y preservar los recursos naturales, se decide dedicar más tiempo a este tema y realizar una unidad didáctica en inglés (debido a las características bilingües del centro) sobre el reciclaje que comprenda las áreas de conocimiento del medio, inglés y educación artística.

Objetivos didácticos:

Conocimiento del medio:

- Relacionar algunas acciones de las personas con las consecuencias negativas que tienen para el medio ambiente.
- Desarrollar actitudes de respeto hacia el medio ambiente.
- Concienciar de la importancia de utilizar los diversos contenedores de basura para el reciclaje.

Lengua inglesa:

- Comprender textos orales y escritos sobre el medio ambiente en inglés.
- Producir textos breves orales y escritos en inglés.
- Producir frases en inglés que expresan opinión y necesidad.
- Adquirir vocabulario relacionado con el medio ambiente y su cuidado en inglés.
- Conocer qué diferencias hay en cuanto al reciclaje (colores de los contenedores, tipos, etc.) entre nuestro país e Inglaterra.

Educación artística:

- Crear una exposición sobre el reciclaje.
- Construir contenedores de reciclaje con cajas de cartón.

- Perfeccionar técnicas de cortado y pegado.
- Elaborar murales explicativos.
- Desarrollar su creatividad en la disposición de la exposición.
- Disfrutar de la creación artística.

Contenidos:

Conocimiento del medio:

Conceptos:

- Influencia del ser humano en el medio ambiente: acciones perjudiciales y beneficiosas.
- El reciclado de basuras y su funcionamiento.

Procedimientos:

- Estudio e investigación de las acciones perjudiciales y beneficiosas del ser humano en el medio ambiente.
- Estudio del proceso de reciclado y los materiales reciclables.

Actitudes:

- Sensibilidad y respeto hacia el medio ambiente.
- Desarrollo de actitudes participativas en la solución de los problemas medioambientales.

Lengua Inglesa:

Conceptos:

- Vocabulario en inglés relacionado con el medio ambiente.
- Estructuras que expresan opinión y necesidad:
I think ... because ...
It is important/necessary to ... because ...
We must/ mustn't ...

Procedimientos:

- Producción de textos breves orales y escritos sobre el medio ambiente.
- Comprensión de textos orales y escritos sobre el medio ambiente.
- Utilización adecuada de las palabras nuevas aprendidas.

Actitudes:

- Interés por participar en las actividades de debate.
- Interés por producir textos orales y escritos en lengua inglesa.
- Disposición para superar las dificultades que surgen habitualmente en la comunicación en una lengua extranjera.

Educación artística:

Conceptos:

- La exposición como medio de creación artística y comunicación de información.
- Elementos y técnicas que ayudan a la creación de una exposición.

Procedimientos:

- Elaboración de murales y tarjetas explicativas.
- Aportación de material real para la exposición.
- Construcción con cajas de cartón forradas de distintos colores los contenedores que simulan los verdaderos contenedores de reciclaje.

Actitudes:

- Disfrute de la elaboración de una exposición para el resto de los compañeros del centro.
- Cooperación en las actividades de grupo.
- Valoración de la exposición como medio artístico y comunicativo.

Temas transversales:

Los contenidos transversales de esta unidad pertenecen a la Educación ambiental. A través de toda la unidad se pretende concienciar a los alumnos de la importancia de cuidar el medio ambiente y de que las acciones humanas tienen consecuencias sobre el medio ambiente. El reciclaje es una de las diversas formas que el ser humano tiene de contribuir al cuidado del medio y por lo tanto, se explica la importancia de utilizar los contenedores de reciclado de basura.

Modelo metodológico:

En esta unidad se combinan una serie de principios metodológicos como son los de actividad, reflexión, comunicación y creatividad. Al ser una unidad que tiende a globalizar varias áreas, se potenciará en unos casos unos principios más que otros.

Con esta unidad se pretende que los alumnos hablen, debatan y reflexionen sobre el medio ambiente y sobre todo, qué pueden hacer ellos para contribuir positivamente en el cuidado del medio. Es una unidad bastante interactiva y creativa pues se proponen actividades no sólo de desarrollo de los contenidos, sino lúdicas y creativas, como la creación de una exposición interactiva en la que ellos mismos recogerán basuras del patio para separarlas según los diversos materiales y exponerlas en el centro.

El profesor hablará en todo momento en inglés y animará y ayudará a los estudiantes a que se expresen en la medida de lo posible también en inglés.

Desarrollo de las actividades:

Como actividad de iniciación-motivación se realiza la actividad del torbellino de ideas sobre el tema "recycling". Se recoge en la pizarra el mayor número de ideas diferentes que surjan, utilizando si se quiere el esquema de araña. Para trabajar el nuevo vocabulario en inglés que vaya surgiendo se van apuntando las palabras con un sinónimo en inglés que conozcan, o directamente el significado en español.

Después, los niños aprenden mediante un texto y unas fichas de comprensión qué es reciclar, qué materiales podemos reciclar, qué ocurre si no reciclamos y cuáles son los beneficios del reciclaje.

Antes de hacerles participe de una forma activa y oral del tema se pueden realizar bancos de palabras, que se cuelgan después en la clase, para que así se familiaricen con el vocabulario específico de la unidad.

Para llevar el tema al terreno personal y familiar de los niños, se entabla un pequeño debate guiado sobre el reciclaje. En la pizarra se les da una serie de preguntas que deben discutir en pequeños grupos. Para trabajar las estructuras de opinión o expresión de necesidad en inglés, se escriben a un lado de la pizarra las estructuras que deben utilizar durante la discusión. Posteriormente en clase abierta se procede a la puesta en común de sus ideas y opiniones haciendo hincapié esta vez en la correcta utilización de las nuevas estructuras.

Ejemplos de preguntas:

- What is recycling?
- What are the benefits of recycling?
- What happens if we don't recycle?
- Do you recycle at home? Why?
- What materials or products do you recycle?
- Where do you take these recyclable products or materials?
- Do you think your town has enough recycling containers?
- Do you think Spanish people recycle as much as they can? Why?

Estructuras en inglés:

- I think ... because ...
- In my opinion ...
- It is important/necessary to ... + V ... because ...
- We must/mustn't ...+ V ... because ...

Con otra actividad ilustrativa (dibujos de diferentes contenedores y objetos reciclables) se pretende que identifiquen los colores de los contenedores de reciclaje y que los coloreen. Se aprovecha esta actividad también para comparar los colores usados para los contenedores en España y en Inglaterra, y comentar las diferencias. Se puede aportar imágenes sacadas de Internet para ilustrar las diferencias. Se completa dicha actividad clasificando los objetos según el material reciclable de que estén hechos. (Ejemplo: el dibujo de una lata se relaciona con el contenedor que le corresponda).

Para concienciar a los niños aún más de la importancia del reciclaje se realiza otra serie de actividades que involucran al niño de una forma activa en el aprendizaje. A través de una ficha de investigación van en parejas por su calle o barrio recogiendo una serie de información relacionada con el reciclaje. En esta ficha tienen que reflejar una serie de datos como por ejemplo, qué tipo de desechos o basura ven más por las calles, qué clase de "containers" de reciclaje hay en sus calles, si hay un punto limpio en su barrio, etc. Al final de esta investigación les pedimos que reflexionen sobre los datos que han recogido y que escriban si su localidad les parece limpia o no.

Otra actividad que puede servir para concienciar y educar sobre la importancia del reciclaje no sólo a los niños de este nivel sino también a los demás niños del colegio es la realización de una pequeña exposición sobre el reciclaje.

Se elaboran unos pequeños contenedores de reciclaje simbólicos, hechos con cajas de cartón forradas con los colores que les correspondan según el material. Se hacen también varios murales que sintetizan la información más relevante de la unidad. Se aprovecha esta actividad para trabajar la lengua pues se les dan frases desordenadas que deberán pegar en el papel mural una vez ordenadas y corregidas por el profesor.

Una vez expuestos los contenedores y colgados los murales, se realiza un juego para así trabajar una vez más el vocabulario. Se le da a cada alumno una tarjeta con el nombre de algún objeto hecho de material reciclable (por ejemplo, *can, glass, tin, cardboard*, etc.). Tienen que pegar después la tarjeta junto al contenedor que les corresponda. Esta actividad resulta especialmente divertida e interesante pues aprenden jugando una serie de vocabulario que difícilmente podrían aprender en la clase de ciencias.

Junto a los contenedores y tarjetas se hace uso también de "realia". Todos los alumnos traen de casa botellas de plástico, periódicos, latas, pilas, etc., para que así la exposición resulte más llamativa e ilustrativa.

Se exponen también algunas de las fichas de investigación que anteriormente han realizado sobre su barrio o localidad, destacando los datos y conclusiones más importantes.

Por último, los alumnos recogen muestras de basura (no orgánica) encontrada en el patio del colegio. Se clasifican las muestras por materiales y se introducen en bolsas de plástico transparente para así poder exponerlas también junto al resto de la exposición sobre el reciclaje.

Como evaluación se propone un cuestionario que recoja los contenidos más importantes de la unidad. Una vez realizado el cuestionario, los alumnos pueden leer en alto sus respuestas. El profesor posteriormente puede hacer uso de este cuestionario para recoger datos sobre la adquisición de los nuevos contenidos por parte de los alumnos.

CONCLUSIÓN

Con todas estas actividades los niños trabajan de forma activa, participativa y global, y no sólo aprenden lo importante y necesario que es reciclar, sino que también trabajan la lengua de forma expresiva y comprensiva, utilizando el lenguaje nuevo que han aprendido. Trabajan además habilidades plásticas y artísticas en la elaboración de la exposición sobre el reciclaje, y sobre todo, disfrutan de las actividades al mismo tiempo que aprenden algo tan importante como es cuidar de nuestro medio ambiente y preservar nuestros recursos naturales.

Patricia Caracuel Barbecho

LA DIMENSIÓN AFECTIVA Y EL DESARROLLO DE LA LECTURA EN ALUMNOS MUSULMANES

Verónica Rivera Reyes

0. INTRODUCCIÓN.

El interés por desarrollar valores afectivos en las distintas etapas educativas no es nuevo –en España son conocidas las propuestas docentes de la Institución Libre de Enseñanza o las leyes republicanas en materia de educación-. De todos modos, hemos de esperar hasta la década de 1960-1970 para observar el gran auge experimentado por el desarrollo de la psicología humanística y sus aplicaciones en el terreno educativo. Siguiendo adelante en el tiempo, los procesos de enseñanza y aprendizaje han ido enriqueciendo sus primigenias metas cognitivas con fines de tipo afectivo, dándose la circunstancia de que actualmente tenemos una superabundancia de estudios sobre afectividad, motivación y autoestima en el proceso educativo.

Ahora bien, este fenómeno de aumento de los valores afectivos en el aula tiene algo que lo diferencia de las tendencias educativas anteriores, y es que cada vez son más los miembros de la comunidad escolar que se encuentran preocupados tanto por la dimensión afectiva del aprendizaje como por la faceta cognitiva del mismo. No en vano, según el último Barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) difundido durante la redacción del presente trabajo, el 85,6% de los ciudadanos encuestados coloca en primer lugar respecto a los problemas educativos *"la escasa motivación de los alumnos por aprender"*. Acerca de la importancia de que los centros fomenten ciertas cualidades en los alumnos en la enseñanza obligatoria, un 85,7% elige que los alumnos sean *"personas con confianza en sí mismas"* frente al conocimiento tradicional y cognitivo de las materias clásicas.

Nuestro objetivo en este trabajo no es otro que el de resaltar la importancia que la dimensión afectiva posee en la actual escuela intercultural. En lo que respecta al desarrollo de la lectura y de la comprensión lectora en el área de lengua española por parte de alumnos musulmanes bilingües, la práctica de unir cognición y afectividad nos ha llevado a observar resultados en algunos casos espectaculares.

1. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL PROCESO LECTOR DEL ALUMNO DE ORIGEN MUSULMÁN.

El proceso de aprendizaje y desarrollo de la lectura y de la comprensión lectora constituye un tipo de actividad de carácter interactivo que depende del tipo de relación que se adopta con los demás y también con la lengua y la cultura en la que se realiza el ejercicio de la lectura. La forma que tienen los alumnos de origen musulmán de verse a sí mismos, de valorarse como miembros de una comunidad cultural y de considerar sus capacidades puede facilitar el desarrollo de la lectura u obstaculizarlo. Por lo tanto, los factores intrínsecos pueden ejercer una influencia tanto positiva como negativa en el alumno. Resulta digno de mención el hecho de que las diversas emociones que afectan al desarrollo del ejercicio lector se encuentran entrelazadas y estrechamente ligadas, de forma que resulta imposible aislar completamente la influencia de cualquiera de ellas. Por este motivo, el profesor/a que proceda a desarrollar en sus alumnos de origen musulmán la capacidad lectora debe tener muy presentes los siguientes elementos:

1.a. La ansiedad.

Que la ansiedad sea probablemente el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza el proceso de desarrollo de la lectura puede resultar, a simple vista, sorprendente. No obstante, si consideramos que la ansiedad está asociada a sentimientos negativos como el miedo, la tensión, la inseguridad, la frustración y el desasosiego, no nos extraña en absoluto que nuestros alumnos de origen musulmán experimenten un cierto rechazo hacia la lectura, máxime si tenemos en cuenta que en la cultura musulmana el componente afectivo-social resulta extremadamente importante. Los alumnos de origen musulmán necesitan sentirse –más si cabe que los que pertenecen a otras culturas- aceptados, apoyados y valorados socialmente, incluyéndose aquí tanto las opiniones que de ellos puedan tener sus compañeros de clase como la motivación y la valoración que de ellos realice el propio profesor.

Así pues, la ansiedad y las emociones que de ella derivan, pueden aparecer en las clases que dedicamos al desarrollo de la lectura. En primer lugar, porque la lectura es una actividad que, al menos en las sociedades occidentales –donde las tasas de analfabetismo se encuentran en unos límites inapreciables-, se realiza de forma individual. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, los alumnos introvertidos e inhibidos se encuentran ante el disfrute de la lectura en igualdad de condiciones –incluso parten con ventaja- respecto a los alumnos más extravertidos y sociables. Este hecho provoca cierto nerviosismo –que puede derivar en ansiedad y, consecuentemente, en un bloqueo ante la comprensión del texto-, puesto que en el desarrollo de la actividad lectora el alumno debe hacer un ejercicio introspectivo y prepararse para disfrutar, al menos en un principio, individualmente, sin contar con la aprobación del grupo. En este sentido, he observado que ante la lectura los alumnos de origen musulmán se sienten más vulnerables que sus compañeros y esto provoca a menudo miedo a hacer el ridículo y bloqueo intelectual. Recordemos que para que el desarrollo de la capacidad lectora se realice con éxito los alumnos musulmanes deben estar dispuestos a adoptar ciertas formas de conducta que les son

ajenas -puesto que caracterizan a otro grupo cultural- máxime cuando su esfuerzo duplica al de sus compañeros de otras culturas, puesto que la lengua de uso coloquial y familiar que utilizan en Ceuta los alumnos de origen marroquí no posee, como la española, un código escrito. En este sentido han de valorarse muy positivamente los logros en materia de desarrollo de la lectura por parte de los mencionados alumnos.

Huelga decir que el papel que desempeña el profesor en este proceso es fundamental, puesto que a él le corresponderá poner de manifiesto aspectos comunes entre las diferentes culturas existentes para que el proceso de adopción de conductas ajenas –incluyendo la conducta lingüística- se lleve a cabo de la manera más natural posible.

1.b. La autoestima.

La autoestima se encuentra unida a la evaluación que el alumno hace de sí mismo y constituye un elemento fundamental para que el desarrollo de las actividades intelectuales y afectivas tengan éxito. La autoestima se nutre tanto de elementos personales, intrínsecos –la visión que uno mismo posee de su persona y que obtiene de forma individual- como extrínsecos –la visión que tiene el ser humano debido a su relación con el mundo que le rodea-. Aunque la base de la autoestima se forja en la primera infancia, a esta impresión personal se van uniendo experiencias, recuerdos, creencias, influencias, etc. durante toda la vida.

La autoestima puede tener un carácter global o general, situacional o bien individual, siendo la autoestima situacional –que sería la que tendría lugar en situaciones concretas, como por ejemplo durante el desarrollo de una clase- la que debemos potenciar, en primera instancia, con nuestros alumnos. Canfield y Wells (1994), en su obra *100 ways to enhance self-concept in the classroom*, reflexionan sobre algo que observamos a menudo en el aula y que se produce especialmente en las clases dedicadas al desarrollo de la lectura:

"... es probable que el alumno que ha tenido un excelente rendimiento en el pasado se arriesgue a volver a tener éxito; si no lo consigue, su autoestima puede permitirle. Un alumno con un pasado en el que predominan los fracasos será reacio a volver a arriesgarse por miedo a fracasar. Su reducido autoconcepto no puede permitirle..."

Desarrollar una autoestima positiva es muy importante, como hemos podido observar. En lo que respecta a las clases de lectura, es relativamente fácil, siempre que motivemos suficientemente al alumno, hacer que este tenga un mejor concepto de sí mismo, puesto que podemos hacerle ver que sin el esfuerzo que requiere el estudio individual de un tema propiamente lingüístico o literario, por ejemplo, puede obtener unos resultados satisfactorios. Unos resultados que, por supuesto, serán compartidos por el grupo. En este sentido, los autores mencionados anteriormente, aportan similares soluciones al problema de la enseñanza de segundas lenguas:

"Una recomendación evidente en esta situación es hacer que los pasos del aprendizaje sean lo suficientemente pequeños para que así el alumno arriesgue sólo una ficha cada vez y no cinco. Pero todavía más evidente, según nuestra opinión, es la necesidad de aumentar la cantidad de fichas de poker para que pueda comenzar a tener un excedente de fichas que arriesgar".

1.c. Las "transacciones" en el aula.

Hemos elegido esta expresión para hacer referencia a varios procesos bidireccionales y multidireccionales que son tan necesarios como habituales en la clase de lengua. En el tipo de sociedad que se establece en el aula, la dimensión afectiva de las relaciones entre el objeto de estudio, el alumno, el profesor y los demás alumnos puede influir enormemente en la dirección y el resultado del desarrollo de la capacidad lectora. Como afirman Arnold y Brown (2000:39) refiriéndose a alumnos que estudian una lengua que no es la materna, *"al no controlar el idioma con propiedad, pierden una fuente de gratificación narcisista que, por el contrario, poseen cuando utilizan su propia lengua"*.

En primer lugar, las relaciones entre la lectura y los alumnos potencian una autoestima positiva, puesto que mejorar la comprensión lectora crea un vínculo afectivo entre el alumno y el profesor –que valora positivamente los logros alcanzados- y también entre el propio alumno y sus compañeros/as. Así pues, la motivación lleva a alcanzar objetivos y a la autorrealización, elementos fundamentales en la etapa de la educación secundaria ya que, como afirma Daniel Goleman en su obra *Inteligencia Emocional*, *"en este nuevo período escolar disminuye el grado de autoconfianza y aumenta el de autoconciencia, que suele dar una imagen de sí mismo demasiado inflexible y contradictoria. Uno de los más grandes retos de este período tiene que ver con la "autoestima social"*. Esa será nuestra principal tarea, fomentar la autoestima a través de la lectura.

Existe, en segundo lugar, una experiencia de tipo bidireccional que ofrece a menudo gratificantes resultados. Consiste en el "cambio de papeles", es decir, en la comprensión de "la posición del otro". Esta experiencia, además de suponer un cierto esfuerzo por parte del alumno y por parte también del profesor, fomenta el potencial transformador del individuo y lo predispone positivamente para realizar el ejercicio de lectura sin los habituales prejuicios. Además este ejercicio potencia la capacidad de autoevaluación en el alumno, algo extremadamente importante para desarrollar la responsabilidad en el aprendizaje y para tomar conciencia del proceso de aprehensión

afectivo y cognitivo. En el epígrafe que sigue a continuación desarrollaremos estas y otras propuestas metodológicas relacionadas con el triángulo formado por:

AFECTIVIDAD (affection) <-> MOTIVACIÓN (motivation) <-> RESULTADOS (results).

2. RELACIÓN DE LA AFECTIVIDAD CON EL DESARROLLO DE LA LECTURA. PROPUESTAS METODOLÓGICAS.

Una vez que hemos establecido las bases teóricas de la incidencia de la afectividad en el desarrollo de la destreza lectora en los alumnos de origen musulmán, pasaremos a establecer una propuesta de metodología afectiva para la clase de lengua española, comenzando por el siguiente postulado: *"la lectura es siempre un premio, nunca una obligación"*.

2.a. Motivación.

El primer elemento que debe estar presente en el proceso de lectura es la motivación. La lectura provoca rechazo entre la mayor parte de los alumnos debido al carácter obligatorio que esta tiene en las programaciones y al esfuerzo que supone leer un libro completo para un alumno que no está acostumbrado a leer. Así pues, la motivación resulta fundamental, pero ¿cómo podemos conseguir que nuestros alumnos se interesen por la lectura?. Evidentemente, no existen técnicas-milagro, pero sí que podemos:

- Invitar a los alumnos que posean más dificultades a leer sólo la mitad del libro. He experimentado esto con alumnos de origen musulmán y, tras explicarles que la reducción de la lectura al 50% es un premio a su esfuerzo en otros aspectos, tanto cognitivos como afectivos, nueve de cada diez alumnos terminaron el libro completo.
- Ayudar al alumno a realizar un ejercicio inicial de visualización de lugares, personajes, etc. Como nos referimos a alumnos con escaso o nulo bagaje lector, es necesario proponerles objetivos a corto plazo para que vayan cumpliéndolos sin excesivos esfuerzos. Generalmente elijo a los alumnos más desmotivados para que realicen visualizaciones –lo más habitual, debido a la aparente facilidad del ejercicio, es que quieran hacerlo en voz alta para lograr la aceptación del grupo y que sus compañeros escuchen una valoración positiva por parte del profesor-.

2.b. La elección de las lecturas.

Aquí reside uno de los más frecuentes errores a la hora de desarrollar la destreza lectora, puesto que a menudo el profesor se deja guiar por sus gustos personales, por las recomendaciones de las editoriales dedicadas a la literatura infantil y juvenil, etc. La lectura es una carrera de fondo que comienza en la escuela y que, en numerosas ocasiones, culmina cuando se extingue la propia vida. Por este motivo, las primeras experiencias lectoras son fundamentales y escuchar al alumno mucho más. Generalmente comienzo el curso proponiendo varias lecturas distintas –entre tres y seis- y dejo que en las primeras sesiones los alumnos se dediquen a ojear y "manosear" los libros para decidirse después por uno de ellos –huelga decir que los alumnos con más dificultades eligen, en principio, el libro que menos páginas tiene-. Resulta muy curioso que los alumnos de origen musulmán se decantan mayoritariamente por libros con temática actual relacionada con la inmigración, las bandas callejeras, etc. y cuando les pido que realicen alguna actividad de valoración general del libro observo que han llevado hasta sus últimas consecuencias los ejercicios de visualización. Una vez que han comenzado leyendo aquello que más cercano les parecía, el grupo hace el resto, puesto que aquellos alumnos que optaron por otros temas van "recomendando" a sus compañeros sus lecturas, con lo cual se crea un ambiente muy positivo en el aula.

Evidentemente es tarea del profesor guiar al alumno en sus lecturas, reconducirlo si la opción elegida resulta demasiado tediosa o no está preparado para ello, abrir nuevos caminos para que el alumno no se obceque en una temática determinada, etc.

3. CONCLUSIONES.

Las tendencias educativas actuales propician una inextricable unión en el aula entre elementos afectivos, motivadores y empáticos. Las relaciones que se establecen entre estos factores son de carácter multidireccional y su razón de ser está encaminada hacia una mayor concienciación, tanto del profesor como del alumno, de una comunidad o un proyecto de aula donde todas las partes que la integran son igualmente importantes. El hacer conscientes a los alumnos de su propio potencial y de sus cualidades individuales producirá un cambio afectivo que dará lugar a un aprendizaje, sin duda alguna, más eficaz.

Tomando en consideración las afirmaciones anteriores, hemos llevado a la práctica en la clase de lengua española –desarrollando las destrezas lectoras- la unión de **conocimiento afectivo** (*affective knowledge*) y **conocimiento cognitivo** (*cognitive knowledge*) con alumnos de origen musulmán cuya lengua de uso familiar es el dialecto árabe-marroquí o *dariya*, una lengua que no posee un código de escritura y con la que, por lo tanto, los alumnos no pueden establecer comparaciones, dificultándose aún más la tarea de leer –en el epígrafe 2.a hemos recogido los problemas de visualización que tienen estos alumnos-. A esto debemos unir el carácter fuertemente social que tiene la cultura marroquí, lo cual genera valores muy positivos en el aula –extraversión, sentimiento de pertenencia al grupo- pero también aspectos no tan buenos para el alumno, como pueden ser el miedo a hacer el ridículo delante de los compañeros, que podría crear inseguridad, vulnerabilidad y, consecuentemente, desencanto y abandono.

Para no dar lugar a esta situación, es fundamental que se cree un ambiente relajado y positivo en la clase y que se potencien los aspectos afectivos, ya que estos provocarán un aumento de la autoestima social e individual con el que obtendremos unos excelentes resultados. Recordemos, con Goleman (1996:395) que *"una de las estrategias utilizadas actualmente para realizar el proceso de alfabetización emocional no consiste tanto en imponer una nueva asignatura como en yuxtaponer las lecciones sobre sentimientos y emociones a las asignaturas habituales (...) Las lecciones emocionales pueden entremezclarse de manera natural con la lectura, la escritura ..."*

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ARNOLD, Jane (1998): "Towards more humanistic language teaching", *ELT Journal*, n. 52, 3, págs. 235-242.

ARNOLD, Jane (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press.

CANFIELD, J. (1994): *100 Ways to Enhance Self-Concept in the Classroom*, Boston, Allyn and Bacon.

GOLEMAN, Daniel (1996): "La escolarización de las emociones" (Cap. 16) págs. 381-417, *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.

HOFSTEDE, Geert (1991): *Cultures and Organizations*, Londres, Harper Collins.

HORWITZ, E. K. y YOUNG, D. J. (1991), eds.: *Language Anxiety: from Theory and Research to Classroom Implications*, New Jersey, Prentice Hall.

REID, Joy (2000): "La afectividad en el aula: problemas, política y pragmática", *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, págs. 315-323. Cambridge, Cambridge University Press.

STEVICK, Earl W. (2000): "La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química", *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, págs. 63-76. Cambridge, Cambridge University Press.

Verónica Rivera Reyes

VIOLENCIA ESCOLAR EN SECUNDARIA

Marina Cortés

La violencia escolar es un fenómeno que ha ido surgiendo en los países occidentales más avanzados y que cada vez preocupa más. El estudio de sus causas, consecuencias y de las posibles soluciones está ocupando un lugar importante en la investigación y la publicación científica.; este fenómeno ha sido denunciado por los medios de comunicación cuando se ha llegado a casos extremos y llamativos, pero sin embargo se puede dar en diferentes formas y grados, y todas ellas perturban el buen funcionamiento educativo de la institución escolar.

La violencia escolar reúne bajo su epígrafe una serie de conductas diversas y prolongadas en el tiempo que dificultan y alteran la convivencia de la comunidad educativa, siendo provocado por un alumno que es apoyado por el grupo, y mantenido por el resto, los cuales son pasivos o ignorantes de los hechos (Díaz-Aguado, 1999). Siguiendo a Fernández 1998, podríamos decir que existen diferentes formas de violencia escolar como los actos disruptivos que tiene lugar dentro del aula y que generan un clima y ambiente poco propicio para cumplir con las funciones educativas (llegar tarde, no hacer los deberes, hablar mientras el profesor explica, enviar mensajes con el móvil,...). Se trata de actos del alumnado muy relacionados con la indisciplina escolar que generan un fuerte malestar docente; esta forma de violencia escolar es la menos grave pero sin duda la que más se da en nuestro entorno inmediato.

Otra tipología es la violencia propiamente dicha, que se puede dirigir a profesores (insultos, dañar coches, agresiones, burlas,...), a alumnos (sería el maltrato entre iguales), a bienes (robar material escolar, romper instalaciones, quemar material, inutilizar cerraduras,) o a la institución (absentismo, faltas injustificadas, rechazo escolar,...). Esta violencia puede ser física, verbal, psicológica o indirecta.

En cualquiera de sus formas y en cualquiera de sus diferentes intensidades, la violencia escolar genera un grado de desprotección que se concreta fundamentalmente en la localización de factores de riesgo, referentes a sus necesidades cognitivas y sociales.

La institución escolar tiene una clara función relacionada con el desarrollo de las habilidades y capacidades cognitivas en la adolescencia, con la finalidad de formar sujetos que se puedan integrar en la sociedad de forma positiva. Esto conlleva un trabajo de transmisión de valores de tolerancia y de respeto hacia los otros, independientemente de su raza, nacionalidad o sexo, así como de respeto a los bienes materiales propios y comunes.

Los valores antisociales que existen detrás de cualquier forma de violencia pueden convertirse en los referentes de los alumnos que los están viendo, asimilando y sufriendo día tras día. Todo ello sin olvidar que también conlleva un perjuicio respecto a las necesidades sociales propias de las edades escolares.

¿Un niño que observa de forma constante como sus compañeros insultan a los profesores tiene las mismas posibilidades de aprendizaje social que otro que vive en un clima positivo de convivencia escolar?

¿Una niña que protagoniza capítulos habituales de insultos y burlas machistas, está recibiendo una correcta socialización secundaria?

En definitiva, ¿es posible afirmar que los actos disruptivos, así como la violencia escolar más grave son factores de riesgo de la desadaptación social?

Parece ser que la respuesta es afirmativa, poniendo sobre la mesa la necesidad de hacer *actuaciones multidimensionales* en situaciones de riesgo social que se dan fuera de los entornos familiares.

Marina Cortés

EDUCACIÓN PERMANENTE PARA LA CIUDADANÍA

María Francisca Ríos González

1. INTRODUCCIÓN

Debido a la gran variedad de problemas que existen en nuestra sociedad, la construcción de una verdadera *ciudadanía* se ha convertido en una necesidad imperiosa en nuestros días. En este artículo, pretendemos conocer las perspectivas generales de la UNESCO en materia de ciudadanía cultural en el mundo y el papel que desempeña la educación permanente en todo ello.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, afirmaba a finales del siglo pasado, que *“la problemática del siglo XXI requiere la creatividad y competencia de los ciudadanos de todas las edades para mitigar la pobreza, consolidar los procesos democráticos, fortalecer y proteger los derechos humanos, promover una cultura de paz, alentar una ciudadanía activa, vigorizar la función de la sociedad civil, velar por la equidad e igualdad entre los géneros y por una mayor autonomía de la mujer, reconocer la diversidad cultural (por ejemplo, la utilización de un idioma determinado o la promoción de la justicia y la igualdad para las minorías y las poblaciones indígenas) y una nueva colaboración entre el Estado y la sociedad civil. En efecto, para consolidar la democracia, es esencial fortalecer el medio en que tiene lugar el proceso educativo, incrementar la participación de los ciudadanos, crear contextos en que se favorezca la productividad de las personas y pueda echar raíces una cultura de equidad y de paz”* (UNESCO, 1997: 29).

2. UNA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Las principales estrategias de la educación se centran en promover la democracia, la igualdad y la justicia en materia de género; aspectos que fortifiquen los derechos humanos en los niveles: locales, nacionales, regionales y mundiales capaces de construir una cultura de paz y de democracia auténticas. La educación así entendida, necesita de nuevas tácticas que incluyan a los excluidos, haciéndola accesible a todos y a lo largo de toda la vida.

No basta con alfabetizar a la población, se trata ahora de formar a todas las personas íntegramente para que participen activamente en la sociedad en la que viven. Por ello, la UNESCO apunta que las nuevas vías para fortalecer la sociedad civil, la democracia y la paz se basan en: *“1) lograr que la democratización, la cultura, los derechos humanos, la justicia en materia de género, la diversidad y la paz se conviertan en componentes esenciales de cualquier proyecto educacional; 2) asegurar que la educación de las personas adultas contribuya a lograr la igualdad de género; 3) incluir la educación de adultos para la democracia dentro de las prioridades de toda propuesta y acción sobre las relaciones entre hombres y mujeres, y 4) garantizar la igualdad de oportunidades de educación”* (UNESCO, 1999: 13). Por lo tanto, para lograr la democracia y la paz, debemos en primer lugar, trabajar para implantar la justicia social en todas las facetas de la vida.

La democracia, garantiza a las personas el derecho a elegir a sus gobiernos, a expresar sus opiniones y a crear asociaciones. Consecuentemente, la educación debe informar a los ciudadanos de sus derechos y responsabilidades. Pero democracia también significa *“participación activa de los ciudadanos a nivel local, nacional y global”*. *“Así, la democracia se logra a través de la acción colectiva y a menudo conduce a nuevos movimientos sociales”* (UNESCO, 1999: 15). De este modo, la educación permanente es a la vez un producto y un instrumento de la democracia así entendida.

Para la UNESCO, la educación de las personas a lo largo de toda su existencia y para la democracia significa: *“1) autodeterminación, capacidad de participación y de ciudadanía informada; 2) asumir el compromiso social de formar una sociedad a favor de más libertad, de la igualdad de género, de la solidaridad y la equidad, y 3) oportunidades para que todo individuo ejerza sus derechos de participación íntegramente en la construcción de una sociedad más justa, de tomar parte en el proceso social de toma de decisiones y de ejercitar su capacidad de trabajar en conjunto”* (UNESCO, 1999: 15).

La problemática y los riesgos propios de la sociedad actual, demandan la participación, la creatividad y la capacitación de todos los ciudadanos sin distinción. Por ello, la educación sin límites temporales ni espaciales debe fomentar una sociedad civil activa teniendo en cuenta los siguientes aspectos: *“1) la formación de una coalición de ciudadanos responsables, comprometidos y activos; 2) la creación de nuevos vínculos económicos y culturales globales alternativos, mediante la reorganización de las relaciones y responsabilidades sociales, para que partan del nivel local y nacional al nivel global; 3) la creación de un nuevo orden global que involucre a los gestores que se identifiquen y comprometan claramente con el bienestar de la comunidad y del sistema ecológico; 4) un equilibrio de tensiones entre la libertad individual y la solidaridad colectiva; 5) un mayor sentido de solidaridad y responsabilidad; 6) sensibilidad para percibir tanto las alegrías como las penas de los demás; 7) la capacitación de los sectores más débiles de la sociedad, fomentando los puntos fuertes de sus culturas y promoviendo su autodeterminación; 8) el reconocimiento de las múltiples opciones de la globalización, en vez de la creación de polaridades, y 9) orientación para que la gente aprenda a definir sus propias metas de desarrollo y realización”* (UNESCO, 1999: 17).

Obviamente, el derecho de todas las personas a formarse no se logrará hasta que se adopten políticas con este fin. Asimismo, se debe tener en cuenta: "1) las condiciones de aprendizaje de los diferentes grupos sociales; 2) los conceptos y enfoques relacionados con el autodesarrollo y la autonomía de hombres y mujeres, con la autoestima, con la creación de una sociedad civil más firme y con la organización de iniciativas de base conforme a las necesidades de la vida cotidiana, y 3) el apoyo de métodos participativos tales como la investigación y la evaluación" (UNESCO, 1999: 19).

En cuanto a la paz mundial, la educación permanente ejerce un papel esencial en la solución de conflictos entre países y grupos. Como condición primaria para el nacimiento de sociedades estables es: que existan oportunidades de educación a lo largo de toda la vida y para toda la población. Podemos apuntar que el mayor descenso de inscripciones escolares se registran en los países con bajos ingresos y recursos, países en guerra o con graves luchas internas.

En suma, los recursos educativos tienen la misión de fomentar el entendimiento en las situaciones conflictivas y analizar el por qué nacen esos problemas. Una vez que se subsanen los conflictos, la educación a lo largo y ancho de la vida debe ayudar a la población a encontrar caminos de cooperación: se debe concienciar a la gente de que la reconciliación es difícil y a largo plazo, pero que es posible lograrla.

3. PRINCIPALES LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Ante estas situaciones, la educación juega un doble papel puesto que implica: 1) un acuerdo político que define y redefine las relaciones entre las partes en conflicto, y 2) el desarrollo de metodologías curriculares y enfoques de la nueva situación a la que se aspira. De esta manera, podemos apuntar cinco facetas de la educación permanente teniendo en cuenta estas premisas:

1. *Ayudar a reconocer:* 1) los puntos fuertes y las debilidades dentro de los diferentes países; 2) las áreas de cooperación internacional; 3) la interdependencia entre las naciones ricas y las pobres, y 4) los aspectos políticos, económicos y ambientales de los asuntos conflictivos.
2. *Lograr que los adultos participen en:* 1) obtener mayor información sobre los demás; 2) el aprendizaje activo; 3) compartir habilidades y experiencias, mostrando interés por los asuntos y conflictos de la vida real en todo el mundo; 4) la enseñanza en grupo, y 5) las negociaciones con personas de otras agrupaciones.
3. *Sondear la posibilidad de utilizar medios tales como:* 1) el motivo del pleito (ocasionado, por ejemplo, al tener que compartir el agua), para plantear asuntos de interés directo para las familias y comunidades locales; 2) el Internet; 3) la creación de comités de paz, y 4) la organización de reuniones regionales que se concentren en los asuntos factibles de provocar un conflicto.
4. *Alentar:* 1) a la comunidad local a tomar parte en la educación de las personas adultas para la solución de conflictos, y 2) los intercambios técnicos, culturales y de investigación a favor de la reconciliación.
5. *Hacer hincapié:* 1) tanto en las relaciones internas como en las externas; 2) en los contactos y vínculos con personas con las que alguna vez se trataron asuntos de valor e importancia común, y 3) en la comprensión de los problemas de la "otra" parte (UNESCO, 1999: 20-21).

En definitiva, la educación debe ocuparse de la formación o modificación de la imagen de los demás y formular metodologías distintas a las convencionales, involucrando a las personas a resolver problemas de la vida real y a compartir de forma constructiva con los demás: aptitudes, intereses y esfuerzos. Asimismo, es urgente erradicar el odio y la violencia tan fuertemente arraigados en algunos sectores de la población. Entendemos que tanto para la solución de conflictos como para arreglar problemas posteriores a éstos, es prioritario respetar las legítimas diferencias y la dignidad de cada uno.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

- La base de toda ciudadanía está en lograr la justicia social y el respeto a la dignidad de todos los hombres y de todas las mujeres.
- **La educación a lo largo de toda la vida es el instrumento más eficaz al alcance de todos para conseguir una ciudadanía con auténtica calidad.**
- **Las principales estrategias de la educación permanente en materia de ciudadanía se centran en promover la democracia, la igualdad y la justicia en materia de género.**

5. BIBLIOGRAFÍA

- <http://www.unesco.org>
- <http://www.unesco.org/education/ue>

María Francisca Ríos González

EL ORIENTADOR Y EL ASESORAMIENTO EN LA E. S. O.

Manuela Tejero Ariza

En primer lugar me centraré en el Modelo de asesoramiento desde la organización y utilización de conocimientos. El asesoramiento externo supone que "un supuesto experto se implica de alguna manera en la resolución de determinados problemas que existen en un cierto ámbito institucional o personal". Este apoyo externo podríamos encajarlo como un punto intermedio entre los conocimientos relacionados con cuestiones problemáticas de un centro determinado y los principales beneficiarios de dichas iniciativas. Por su parte la denominación de asesor externo hace referencia a una amplia variedad de profesionales que van desde el asesor, coordinador, profesores,...

En cuanto a los variaciones metodológicas dentro de este modelo, se observa que se ha pasado desde modelos totalmente lineales, que suponían una simple transferencia de conocimientos externos al contexto objeto del mismo. Hacia modelos mucho más complejos en los que el sujeto pierde su carácter inmóvil, las instituciones se ven obligadas en participar en dichos procesos, pero siempre partiendo de un trabajo cooperativo y de influencia recíproca entre unos y otros, donde todos se benefician. Como se desprende de ello, se elimina el modelo lineal primeramente propuesto donde el cliente comunica sus necesidades y problemáticas a un asesor, y éste a su vez sólo responde y actúa en aquellas necesidades propuestas por el individuo, sin posibilidad de interacción con el mismo.

Modelo de asesoramiento psicopedagógico y la colaboración entre familia y centro educativo. En éste modelo se parte de la importancia que tiene la familia, pues tiene "una función básica e indispensable para el desarrollo y crecimiento del niño y se convierte en su primer agente educativo y socializador". Pero aunque la familia lleva la función principal, se está observando una delegación de tareas desde la familia hacia la escuela que tiene un recorrido que empezó en el S.XIX. Esta situación necesita que ambas instituciones, familia y escuela, mantengan relaciones, coordinación y colaboración, y es en éste enclave donde se sitúa el psicopedagogo. Según Bronfenbrenner, escuela y familia deben potenciar diferentes actitudes para potenciar su poder educativo, como son: confianza mutua, ésta nos viene a decir que cuando los padres tomen decisiones que la escuela no considere adecuadas, ésta debe respetarla y aceptarlas, pues partiendo de un respeto podremos ofrecerle ayuda y orientaciones positivas posteriormente. Consenso de metas entre ambos, para llegar a ello es preciso saber los intereses que cada institución persigue, para posteriormente compartirlas para el beneficio del alumno. Creciente Equilibrio de poderes: un entorno y otro necesitan comprensión y apoyo, para ello unos y otros se deben de valorar y eliminar las relaciones jerárquicas. Para ello se pueden proponer entrevistas, reuniones con las familias,...siendo el papel del psicopedagogo el de intermediario en aquellas situaciones conflictivas, pero siempre tomando un papel neutral y de respeto hacia ambos fomentando en todo momento la participación entre escuela y familia.

El psicopedagogo debe por lo tanto dar criterios que apoyen la participación, la colaboración, comunicación fluida y positiva,...a través de múltiples iniciativas, como son entrevistas entre padres y profesores,...para crear puntos de encuentros entre ambos.

El orientador/a al ser asesor, partamos del modelo que partamos, actualmente se orienta a la ayuda de una organización y de los individuos que están inmersos en la misma.

Un elemento común a los múltiples modelos de asesoramiento es que se parte de la negociación, colaboración,... tendencia actual pero cambiante, pues he observado en diferentes modelos que en un primer momento eran modelos lineales donde el sujeto proponía su problemática y asesor buscaba soluciones para posteriormente aplicarlas (Modelo de asesoramiento desde la organización y utilización de conocimientos). Esta situación inicial proponía actuaciones estáticas, donde unos y otros tenían perfectamente delimitado su campo de acción y posibilidades, a la situación actual que propone un asesoramiento dinámico, válido, participativo, interactivo,...

El asesoramiento parte de una visión global del contexto educativo, pues un determinado problema no es algo puntual y espontáneo, en su contra es resultado de otros procesos y acciones, por lo tanto, el asesoramiento no solamente se encuentra dentro de lo educativo sino que también entra dentro de lo social, ético e ideológico. Esta idea la vemos reflejada en el proceso de asesoramiento como una relación socialmente compartida, donde se dice " una relación de asesoramiento no puede definirse exclusivamente en relación con los parámetros específicos del sistema escolar, debe hacerlo también con la estructura social de la que una y otras forman parte y a las que, de uno u otro modo, sirven."

El asesoramiento debe partir de la escuela o centro donde se va a desarrollar el asesoramiento, pues éste tiene su propia realidad e idiosincrasia distinta a toda escuela, además esta compuesta a su vez por una serie de profesionales distintos entre si por experiencias, intereses,...es decir, cada centro es independiente y el tratamiento que necesita es individual, propio e irrepetible. Esta idea sumamente importante aparece reflejada en el modelo de asesoramiento psicopedagógico y la colaboración entre la familia y el centro educativo, cuando se argumenta "cada escuela, como cada familia, es distinta y hay escuelas en la que las relación con los padres es vivida de manera agradable y tranquila".

El orientador debe realizar el asesoramiento de forma respetuosa, colaborativa y participativa,... Se proponen relaciones de igualdad fomentando la escucha, valores, reconocimiento entre las diferentes instancias, aceptación de divergentes opiniones,...por lo tanto, el

asesoramiento se opone actualmente a relaciones jerárquicas, impositivas, dominantes,... que obstaculicen la interacción y reconocimiento entre unos y otros. Para ello tenemos la figura del psicopedagogo que debe proponer interacciones entre diferentes instancia, como son la familia y la escuela, proponiendo colaboración e interacción entre ambas, lo que repercutirá directamente en la formación y beneficio del alumnado inmerso en el centro. Por ello es de suma importancia el modelo y tipo de posibilidades que ofrecemos, pues podremos optar a modelos jerárquicos y poco válidos, o modelos participativos donde toda la comunidad educativa se beneficie de las actividades, iniciativas,... propuestas en el centro. Para dicho fin no basta con que escuela y familia se relacionen el día de recogida de notas, sino que se deben crear las diferentes posibilidades para que escuela y familia se reúnan creando confianza mutua, orientaciones positivas, consenso en metas y equilibrio de poderes entre ambas instancias.

Las organizaciones educativas son el resultado del conjunto de sus miembros, podríamos afirmar, sin temor a equivocarnos, que no existen dos organizaciones educativas equivalentes. Ello es el punto de partida del asesoramiento institucional.

Los agentes que conforman una institución educativa están envueltos dentro de una cultura que impone formas de vida, trabajo,... se podría afirmar que los estilos de aprendizaje son reflejos de cómo captan los sujetos el contexto donde están inmersos.

El conocimiento que creemos único, incuestionable, verdadero,... se enmarca dentro de unas coordenadas espacio-temporales, además no podemos obviar que el conocimiento esta mediado por múltiples factores, dentro de los cuales podemos encontrar uno de amplia actualidad como es la tecnología.

El asesoramiento institucional debe partir de la realidad de los centros educativos, donde hay muchas carencias entre la que encontramos falta de líderes eficaces, una inadecuación del contenido, individualismo, falta de cooperación entre los miembros,...éstas son características que se esconden detrás de los muros de las instituciones educativas y las cuales debemos de conocer. Podríamos decir que la mejor palabra que define los centros educativos es la incertidumbre.

Entre los diferentes caminos e innovaciones que se podrían llevar a cabo en las instituciones educativas, la socialización entre agentes es la que mayor dificultad deriva, pues las relaciones que se crean entre la totalidad del conjunto de individuos que componen las organizaciones educativas son, en su mayoría, forzadas.

El asesoramiento institucional conlleva una serie de fases, como son:

- 1) Para poder actuar dentro de una institución educativa debemos de partir de un conocimiento profundo de la misma, partiendo de un apunte que anteriormente hice de que el conocimiento se enmarca dentro de unas coordenadas espacio-tiempo.
- 2) La segunda fase se refiere a la distribución del conocimiento. Los miembros que componen la institución educativa son diferentes, por cuestiones de intereses, experiencias profesionales,...pero debemos de ser concientes de que sólo cuando se comparta una visión unitaria de la escuela habrá compromiso profesional.
- 3) Interpretación colectiva de la información: en ésta fase se habla de lo importante que es la participación e interacción entre los diferentes miembros, pero la realidad es que esto no es algo muy común en las escuelas, pues el trabajo impuesto y funcionalista se debería es el que domina la tónica de las organizaciones educativas, rechazando los múltiples beneficios que trae el trabajo cooperativo, responsable.
- 4) La ultima fase denominada, autoridad para adoptar una acción responsable basado en el significado organizativo. Esta fase se basa en el cambio, pero he de señalar que el cambio no es algo rápido y simple sino todo lo contrario pues conlleva un proceso largo y dificultoso, que puede venir de múltiples lugares dicha complejidad, desde una falta de comprensión de la información ofrecida, porque ésta sea compleja y difícil de asimilar, hasta que se nos presente la denominada resistencia al cambio, esto es algo bastante común pues supondría admitir que hemos errado y que por tanto necesitamos ayuda, por parte de compañeros o de personal externo, la cual la mayoría de las veces no estamos dispuestos a pedir. Pues supondría admitir que necesitamos ayuda, que tenemos problemas (por ejemplo en el desarrollo de la clase con nuestros alumnos),...ello es visto por muchos docentes como un motivo o causa criticable, evaluándolo como carencia, ineficacia,...

Hay diferentes atributos, que pueden surgir de mutaciones que las organizaciones educativas pueden surgir, como resultado de un asesoramiento institucional, posteriormente pasaré a señalar los principales beneficios que pueden surgir:

- El asesoramiento institucional debe evaluar la cultura que desprende el centro educativo pues es básica, para conocer su forma de vida y con ella llevar un entendimiento de la misma.
- El asesoramiento institucional promueve lo positivo, fomentando la participación, la ayuda, el compromiso,...dentro del colectivo de profesionales que están insertos dentro de la institución educativa.
- El asesoramiento institucional promueve la adopción del riesgo, debemos proponer en la institución educativa utopías a conseguir, caminos a seguir para conseguir verdaderos cambios de enseñanza, cambios de grupo,...pues debemos de ser concientes de que los verdaderos cambios no se dan a nivel teórico y externo, sino que se desarrollan en el desarrollo de la cotidianidad

- El asesoramiento institucional ayuda a que los diferentes miembros que componen la institución sean, y se consideren a sí mismos, como recursos de los demás. Pues el aprendizaje cooperativo, que es el resultado de éste trabajo, tiene múltiples beneficios y repercusiones muy interesantes y productivas.
- El asesoramiento institucional busca un cambio en las instituciones dirigido en buena manera a cambios en el desarrollo del trabajo cotidiano, pues partimos de un concepto diferente de el desarrollo de las diferentes labores, proponiendo relaciones de igualdad entre los diferentes miembros de la institución educativa, con el objetivo de favorecer la participación, opinión y relación entre los mismos.
- El asesoramiento institucional establece mapas de visión, podría resumir éste atributo con la idea de, eliminación de los dualismos improductivos y carentes que se presentan en las instituciones educativas, como es la separación entre teoría y práctica que lleva al denominado choque de la realidad, es decir, cuando el docente novel observa que sus largos años de facultad no le sirven para resolver las problemáticas que imperan en su aula y a las cuales debe de darles respuestas.
- El asesoramiento institucional trae la visión de la vida, pues la reflexión provoca el aprendizaje verdadero, duradero,...., es decir, aquel que surge de hechos reales y por lo tanto, de la cotidianidad.
- El asesoramiento institucional conecta los sistemas, éste se refiere a la unión entre los tres tipos de realidades como son lo socio-emocional, cognoscitiva. El asesoramiento institucional muestra el escenario de la calle, pues todo cambio debe superar las barreras de la propia escuela, repercutiendo en el beneficio de la sociedad y del conjunto de ciudadanos insertos en ella.
- El asesoramiento institucional hace que el trabajo realizado sea seguro para el pensamiento. Debemos de saber valorar el centro educativo, pues es el medio ideal para ver como se desarrolla la enseñanza, cómo reflexionan los miembros insertos en ella, que tipo de tareas llevan a cabo los miembros de la institución, que tipo y forma de relaciones mantienen unos con otros,...y a partir de ello seremos conciente de la problemática, carencias y beneficios que presenta una determinada institución para actuar sobre ella de forma efectiva y positiva.

Elementos del asesoramiento individual:

El asesoramiento curricular, es un trozo de desarrollo profesional, sin que ello implique considerarlo idéntico, pues el asesoramiento se centra en cuestiones más concretas, dando posibilidad a los centros para que lleven un desarrollo continuado.

El ámbito de acción de asesoramiento curricular es el propio centro, basado en un aprendizaje cooperativo, pero con un fin perfilado, como es el cambio centrado en la escuela. Por lo tanto, el asesoramiento curricular busca la mejora de la enseñanza a través de un conjunto de acciones, facilitándole futuras acciones al profesorado.

En el asesoramiento educativo se parte, como antes señalé, del centro educativo dónde el profesor lleva a cabo funciones, como por ejemplo el diseño, que presentan en problemáticas. El asesoramiento conlleva variaciones significativas en la institución educativa, por ejemplo el profesor lleva un papel práctico y reflexivo, los problemas tratados son cercanos, reales,...lo que desembocará en una mayor participación e implicación del colectivo. También podría afirmar que supone trabajar en pro de una comunidad de aprendizaje, pues se fomenta la escucha de los demás, la consideración del otro,..pero siempre debemos de ser concientes de posibles dificultades, como es la resistencia al cambio, pero aun así hemos de fomentar los grupos de trabajo.

La función de asesoramiento la puede llevar a cabo el psicopedagogo, por ejemplo capacitando a los profesores a resolver problemas de aula a través de la reflexión, proponiendo trabajo cooperativo,...., ésta figura la considero de suma importancia para cambios significativo, pues al no ser un agente externo que nos ofrece una ayuda de tipo puntual, las modificaciones introducidas por el psicopedagogo serán más constantes.

El asesor debe fomentar el trabajo colaborativo y participativo entre los docente, sin que ello suponga la eliminación de su autonomía, más bien debemos ver la colaboración como forma de trabajo enriquecedora y productiva para el conjunto de individuos que participan en ella. Por lo tanto, se propone un liderazgo entendido como "actuación personal que exige a sus protagonistas un esfuerzo de superación permanente, ordenado a su compromiso social. Cada grupo humano tiende a facilitar o a difundir la acción del liderazgo", es decir, un modelo de funcionamiento de escuela tolerante y consensuado, dónde todas las opiniones son escuchadas y tenidas en cuenta.

El asesor curricular debe proponer cambios curriculares, siempre se debe de partir de la dificultad que se presenta a la hora de conseguir cambios, pues hasta que no se institucionalice el curriculum entre el profesorado todo será en balde.

El asesoramiento curricular es consciente de que la escuela va cambiando, por ello es necesario tener una cultura escolar que facilite el asesoramiento como instrumento "para clarificar la amalgama de valores, normas y creencias que caracterizan el modo en que un grupo de gente actúa dentro de un contexto" Bolívar.

El asesoramiento curricular se basa en la ideas de la autonomía curricular y modelo cultural colaborativo, es decir, se centra en la libertad de los centros para concretar proyectos curriculares, distribución de recursos,..que ya estableció la L.O.D.E en 1985, aunque la nombrada autonomía no es tan posible como se presenta. El asesoramiento esta regulado por la legislación, y propone tres tipos: C.O.E.P's, CEP's y servicios de Orientación.

De todo lo expuesto deriva la necesaria formación permanente y continua: Los planes formativos surgen para dar respuesta a distintas necesidades que proclaman los profesores, pero la lógica que los lleva no es muy positiva, pues se eligen programas que se creen convenientes para eliminar problemas, posteriormente se selecciona personal para impartirla, se desarrolla el mismo, se evalúa posibles cambios y se archiva, es decir, esta definición nos muestra la formación como un proceso lineal y homogéneo, y en cierta forma sin valor, ejemplo de ello es cuando en el presente artículo se nombra que si se hace un análisis pero que los resultados son archivados sin más, cuando en realidad esos resultados deberían ser un nuevo punto de arranque más concreto y dirigido a un problema, que no solo ha sido manifestado por docente sino que los mismos evaluadores del programa han observado al llevar a cabo los oportunos análisis.

El asesor, en éste caso agente de calidad, participa de múltiples fases de formación permanente y debe buscar cambios basándose en los siguientes apartados:

Un proyecto de formación persigue la calidad y mejora del centro educativo, para conseguir tal fin, necesitamos una coordinación entre agentes de calidad y docentes.

El asesor que ha de trabajar con el docente debe de partir de que éste va modificándose a lo largo de su trayectoria profesional, desde una primera etapa dónde se observa una participación extensa, participación en diferentes actividades,...ha etapas enclavadas al final de su vida profesional que se caracterizan por una dejadez, dónde su actividad se limita a ser un mero espectador de cambios eternos a él.

El proyecto de formación de centro no debe ser una iniciativa impuesta externamente, sino que debe de responder a la idiosincrasia de los individuos que configuran el espacio de dicha intervención, pues el fin del proyecto es dar vida a la organización. Por ello la mejor opción que tenemos es fomentar la participación de los profesores / as en el desarrollo del diseño de proyecto de formación desde el centro.

El asesor es un agente de calidad, un profesor,... que interacciona con los colegas proponiendo cambios, dejando de lado la lógica administrativa, como resultados de la interacción, respetando valores sociales,... La obra de un asesor no se limita a profesores /as, alumnos/as, sino que va más allá proponiendo reuniones, encuentros,...

El asesor no se puede considerar como un individuo independiente a las circunstancias del centro, sino todo lo contrario, pues debe compartir las mismas inquietudes, problemáticas,...y orientarse en las búsqueda de soluciones.

El asesor debe diagnosticar necesidades, desarrollar acciones formativas basadas en la colaboración y ayuda entre los individuos, y llevar a cabo un seguimiento de las actividades que se han puesto en marcha. Como resultado de éstas prácticas se promueve un clima de igualdad y de escucha, donde se promueven relaciones horizontales y resultados democráticos. Todo ello conlleva una participación, escucha, entendimiento,...Por todo ello el asesor debe dar apoyo humano, implicando y potenciando la participación del profesorado en las distintas iniciativas que se llevan a cabo. Aunque nunca debe, el asesor, dar de lado a los valores, contextos participativos,... Pero el asesor no esta solo en esa labor, pues los docentes intervienen en la construcción, secuenciación, análisis y seguimiento de su propio perfeccionamiento, seleccionando incluso la metodología más adecuada.

La evaluación, es la última fase, debe ser seleccionada entre todos pero su objetivo es llevar a la comprensión, constatar cambios,... De ello han sido múltiples los autores que han trabajado sobre ello.

En primer lugar señalo las ideas de Senge, éste dice que en el proceso de perfeccionamiento el asesor debe ver: los problemas y barreras y las formas de abordarlo con éxito, promoviendo el desarrollo personal, basándonos en modelos racionales y apoyando modelos colaborativos que fomentan el trabajo en grupo. Pues no debemos de olvidar, que os programas de formación permanente tiene una estructura racional compuesta de una serie de partes, como son: la naturaleza: que se refiere a la idiosincrasia del centre, bosquejo: que hace referencia al diseño, el profesor: que advierte de no caer en la tentación de considerar al colectivo de profesores como profesionales iguales, agente de calidad: que es aquel que va ha asesorar contando en todo momento con los docentes y la evaluación: que supone tomar juicios acerca de los cambios conseguidos, comprensión,...Por lo tanto, estamos ante un proceso sistemático, que busca el perfeccionamiento del profesorado, basándose en ideas colaborativas y partiendo de la idiosincrasia del contexto y de los individuos que están inmersos en el.

Los proyectos de formación permanente del profesorado deben de partir de las necesidades que el propio centro muestra, pues para que un proyecto tenga validez debe partir del medio cultural en el que va a ser aplicado, ello se refleja en la siguiente frase " todo lo que es cognoscitivo está distribuido y encadenado al medio cultural".Para conseguir dicho fin debe de conocer la naturaleza propia del centro, es decir, para actuar eficazmente sobre un centro se debe de partir de su propia idiosincrasia del centro y de los individuos que están insertos en él, ésta cuestión es tomada a la hora de realizar un proyecto de formación de centro, ello se refleja en la siguiente frase" el relieve físico del detalle de escuelas e institutos que son distintos entre sí por razones de tipología, ubicación,..."

El proyecto de formación de centro debe tener en cuenta que para su validez necesita que " el agente de calidad es un profesor de un centro que dialoga con los demás colegas", es decir, se propone un asesor que promueva, en el desarrollo del proyecto, un trabajo

basado en relaciones horizontales, dónde unos y otros se relacionen, ayuden,...basándose en relaciones de igualdad y compromiso grupal, dónde se eliminen barreras y relaciones jerárquicas –poder. Por otro lado, la formación dirigida al profesorado debe ser innovadora, flexible,..para conseguir cambios que vayan orientados hacia la mejora.

Para llevar a cabo la formación permanente podemos optar por múltiples metodologías, partiendo desde aquellas más sencillas, como por ejemplo puede ser la lectura, escritura,...hasta metodologías más complejas cómo los seminarios, simulaciones,...pero optemos por la que optemos siempre debemos de contar con todos aquellos recursos que sean necesarios para el desarrollo de la misma por ello los autores de los proyectos de formación deben contar con los recursos que sean necesarios para desarrollar su labor sin ningún tipo de inconveniente. Esta idea aparece reflejada en la siguiente frase “ante los recursos los autores de un proyecto de formación de centro deben ser exigentes e inconformables”. Ello refleja que es un proceso sistemático, que necesita de una serie de pautas y de recursos para llegar a su último fin.

POSIBLES DIFICULTADES RELACIONADAS CON EL CÓDIGO DEONTOLÓGICO DEL ORIENTADOR:

El asesoramiento curricular, supone que, el profesor debe autopercebir “*sus deficiencias para diseñar, desarrollar y evaluar acciones de revisión que afecten a los ámbitos del centro educativo*”. El profesor siente desde los primeros contacto con el centro educativo carencias en sus posibilidades de acción, derivadas de la falta de conexión entre teoría y práctica, el denominado “choque con la realidad”, falta de relaciones entre los centros laborales y los centros formativos que originan una preparación no adecuada a las exigencias que posteriormente en el mundo laboral les serán exigidas. Ello trae un inconveniente de suma importancia referido a que la formación recibida a lo largo de años de facultad no le son suficientes para resolver las múltiples problemáticas que le surge en la cotidianidad del aula. Es en éste sentido en el que yo señalo, que a pesar de ser una carencia común a todo profesional, dicha carencia es pocas veces denunciada por los nuevos docentes. Los docentes se enmarcan dentro de una cultura caracterizada por el aislamiento profesional, ello hace que el docente trabaje aisladamente y sean pocas las iniciativas de pedir ayuda ante problemas de aula. Ello, como es de esperar, trae problemas en el asesoramiento curricular que, como anteriormente señalé, parte del conocimiento del profesional de sus propias carencias, por ello lo que debemos de fomentar en primer lugar, es que el docente vea sus propias limitaciones, dificultades,...y a partir de ese momento podremos actuar.

Relacionado con la anterior carencia, veo otra muy importante que dificulta el asesoramiento curricular, como es la falta de cooperación y ayuda, pues ante diferentes actividades necesarias o positivas para la calidad de un centro, como por ejemplo son las iniciativas para fomentar la calidad de los centros educativos, se necesita “*diálogos de los agentes educativos de las áreas, debates en los equipos docentes,...*”, ello trae dificultades, pues la escuela refleja una cultura individualista, desarrollo profesional individualista, cultura balcanizada,...todo ello son condiciones básicas a tener en cuenta el asesor para desarrollar su labor satisfactoriamente.

El asesoramiento curricular va dirigido “*a procesos de formación centrados en la escuela, se orienta prioritariamente al desarrollo eficaz de la reforma,...*”, es decir, va dirigidos a cambios, en éste momento aparece mi recelo, pues lo que yo cuestiono es si dichos cambios son duraderos, continuos,... recordemos que siempre se debe de partir de la dificultad que se presenta a la hora de conseguir cambios, pues hasta que no se institucionalice el currículum entre el profesorado todo será en balde.

El asesoramiento en los proyectos curriculares es llevado por asesores, aquí se podría presentar bajo mi punto de vista otro inconveniente referido a que “*el rol y funciones del asesor en los centro educativos es algo a construir, que se fundamenta en la empatía del asesor y en su capacidad de liderazgo,...*”, aquí veo una dificultad, que si no la prevenimos y hacemos todo lo posible por aliviarla, puede limitar el proceso de asesoramiento curricular. Por ello el asesor debe tratar de crear con los diferentes profesionales que van a trabajar en el mismo contexto, relaciones positivas y satisfactorias, para que le permitan el desarrollo de pauta dirigidas a la mejora profesional de todo el colectivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Pérez, M.(2000). *El asesoramiento de los procesos de intervención curricular*. En Pérez, M. Y Torres, J. A. (coords). *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona: Oikos-Tau, 62.
- Villar, L. M. (2000c). *Evaluación de proyectos curriculares de centro orientados al desarrollo de la flexibilidad*. En Pérez, M. Y Torres, J. A. (coords.). *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona---Oikos-Tau, 361.
- Pérez, M.(2000). *El asesoramiento de los procesos de intervención curricular*. En Pérez, M. Y Torres, J. A. (coords). *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona: Oikos-Tau, 62.
- Villar, L. M. (1998b). *Proyecto de formación desde el centro (PFC)*. Revista de Educación, 317, septiembre-diciembre
- Villar, L. M. (2000b). *Conversión de las organizaciones educativas en organizaciones que aprenden*. En Villa, A. (coord.). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: Mensajero, 642.
- Escudero, J. M. Y Moreno, J. M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos: estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura, Dirección General de Educación, 55.
- Moreneo, C. Y Solé, I. (coords.) (1999). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza, 127.

Manuela Tejero Ariza

APLICACIÓN PRÁCTICA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL EN E.S.O.: PROPUESTA DE CLOWN Y MIMO

Nuria Gibert Ruiz de la Torre

1. JUSTIFICACIÓN.

La Expresión Corporal se nos plantea desde un lenguaje corporal propio con el que poder comunicarse, tanto con los demás como con uno mismo. Como la expresividad corporal está influenciada y determinada por el cuerpo mismo, sus movimientos y el entorno que les rodea, toma como base de su desarrollo la sensibilidad. El término "sensibilidad" abarca la capacidad de desarrollo progresivo que el ser humano dispone para percibir y aprehender el mundo que le rodea. Ampliando el concepto, ello supone la posibilidad de entrar en contacto con el entorno, con lo demás y uno mismo, y percibir sus realidades.

El enriquecimiento de las posibilidades de comunicación en las relaciones con los otros desarrollará en el alumnado de E.S.O. el sentido de la responsabilidad dentro del grupo, mejorará la capacidad de integración social y potenciará el respeto a la libertad y a las normas establecidas.

No podemos olvidar que la Educación Física, se mueve en dos grandes ejes : el cuerpo y el movimiento, por ello la Junta de Andalucía señala que la EC, como materia educativa, profundiza en el conocimiento del cuerpo y lo utiliza como un significativo vehículo de expresión y comunicación a través de procedimientos específicos propios del lenguaje corporal.

La Expresión Corporal se ha caracterizado en el ámbito educativo por la indefinición de su corpus, de sus prácticas y de sus objetivos, lo cual ha propiciado que su estatus sea incierto, incluso aún ahora que aparece en lo textos legales representada por sendos bloques de contenidos para cada una de las etapas de enseñanza obligatoria.

Los profesores de Educación Física planteamos con muchas dudas este bloque empleando para ello actividades que muchas veces dista de los objetivos planteados. Si partimos de la idea inicial de la sensibilidad necesaria y de un diálogo permanente con los alumnos/as, el proceso es largo y continuo y a mi parecer no puede desarrollarse de forma puntual en unas sesiones, sino que viene precedido de un ambiente de complicidad entre el profesor/a y alumno y una gran confianza entre ambos.

2. RELACIÓN DE LA PROPUESTA CON EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN SECUNDARIA.

DECRETO 148/2002, EDUCACIÓN FÍSICA SECUNDARIA:

Objetivos de Educación Física secundaria nº 3 y 7:

"Entender, valorar y utilizar las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo como enriquecimiento personal, diseñando y practicando actividades físicas rítmicas con y sin acompañamiento musical".

"Conocer, valorar y saber utilizar las técnicas básicas de relajación más apropiadas para su nivel y sus necesidades".

Bloque de contenidos: expresión corporal.

"El movimiento y sus cualidades plásticas, asociados a los dominios de posibilidades perceptivas y de coordinación, determinan en gran medida las capacidades expresivas del alumnado y favorece las relaciones entre los miembros del grupo".

Metodología general respecto al alumnado.

- **Flexible:** ajustar las propuestas al ritmo del alumno/a como para que sean desarrolladas en función de sus posibilidades. La propuesta es la actividad en sí misma, y no el resultado. Por tanto en ningún caso se establecerán diferencias en función del sexo, aptitud o cualquier otra característica.
- **Activa:** el alumnado es el protagonista de su acción. No haciendo lo que quieren sino canalizando las propuestas para que se sientan protagonistas de sus propia conducta motriz.
- **Participativa:** favoreciendo el trabajo en equipo que fomente el compañerismo y la cooperación. Se evitará la rivalidad, se trabajará entendiendo la competitividad como la superación de una dificultad, de manera que desarrollará nuestra socialización a través del juego.
- **Inductiva:** favorecerá el autoaprendizaje, resolviendo planteamientos motores y organizando su propio trabajo, comprobando su mejora, tanto en actitudes como en habilidades y destrezas.

- Integradora: no hay una respuesta motriz única, sino que hay una mejora de la actividad motriz en relación con el punto de partida.
- Creativa: huiremos de modelos fijos, estereotipados o repetitivos, de manera que se estimule la creatividad.
- Doblemente lúdica (para su introducción y para su desarrollo): si queremos crear hábitos estables debemos divertirnos en clase. Entendemos, por tanto, que debemos evitar provocar rechazo hacia los contenidos relacionados con la E.C. y por ello proponemos que el alumnado se aproxime a ella a través de los propios juegos que se realizan en las diferentes sesiones de Educación Física. Trataremos de conseguir que todos participen de manera espontánea. Debemos cuidar tanto el contenido como la forma de presentarlo, de tal forma que sea atractivo y divertido y así estimule la participación.

3. INICIACIÓN AL MIMO Y CLOWN.

Cualquier actividad de Expresión Corporal hay que fundamentarla en un primer momento en un trabajo de desinhibición. En el caso del Mimo, quizás se hace más difícil por la poca repercusión que existe en los medios de comunicación y por tanto la dificultad que tiene los alumnos/as de verse reflejados en esta actividad.

Las mayores dificultades por tanto que nos podemos encontrar a la hora de realizar una práctica escénica serían:

- La labilidad en su concentración.
- Consideración de la Educación Física como deporte principalmente.
- Connotaciones sexuales de una actividad dramática.
- Poca repercusión e identificación en los medios de comunicación.
- Escasa relación entre Mimo y actividad diaria.

Comentarios como "esto no sirve para nada" hace fundamental el tratamiento lúdico en su inicio, introduciendo la técnica muy poco a poco. Quizás para comenzar sería necesario trabajar de lo conocido a lo desconocido utilizando la Voz en sus diversas tonalidades, para poco a poco ir eliminándola y sustituirla por el gesto.

El Mimo como se conoce en su forma más pura (Marcel Marceau, Jean-Louis Barrault, Frederick Vanmelle...) sería en estas edades demasiado exigentes, siendo trabajos mucho más cercanos los que hacen "el Tricicle", "Ylliana"....que introducen voces sin sentido, mezclan el Clown y el trabajo de improvisación con el público.

Como cualquier puesta en escena, el Mimo mantiene una serie de elementos dramáticos fundamentales para su realización, que serían :

- Personaje: cada uno de los seres humanos, sobrenaturales, simbólicos, animales e incluso objetos de una representación.
- Conflicto: toda situación de choque, desacuerdo, permanente oposición o lucha entre personajes. Viene dado por el enfrentamiento de dos fuerzas antagónicas, confrontación de dos o más personajes, visiones del mundo o actitudes ante una misma situación.
- Espacio: tiene una doble vertiente, a) un espacio escénico (escenario) y b) un espacio dramático (representado por el lugar ficticio de la acción).
- Tiempo: hablaríamos de tiempo dramático (tiempo que dura la representación) y tiempo de ficción (duración correspondiente al suceso ocurriendo en la realidad).
- Argumento: Es lo que cuenta, la trama de la historia narrada, el esquema de la acción.
- Tema: es la idea o ideas centrales

La dramatización como proceso la podríamos enfocar de la siguiente manera.

- **Juegos**: fase fundamental en el comienzo del proceso, se consigue la puesta a punto corporal, el desbloqueo y la desinhibición personal.
- **Aproximación a la intención previa**: Una sesión de dramatización puede ser desencadenada a partir de un texto, de un objeto, de una consigna, elementos orales, elementos sonoros, visuales etc.
- **Propuestas de dramatización**:
 - a) creación de una estructura dramática a partir del elemento utilizado como motivador. Para ello sería conveniente seguir una serie de pasos: determinar el asunto, determinar el punto de vista, concretar la causa esencial, precisar la fábula argumental, fijar el espacio y el tiempo y determinar los personajes.
 - b) determinación de los medios de expresión a utilizar para realizar la dramatización. Propuestas concretas.
 - c) Improvisaciones sobre las propuestas.
- **Selección de propuestas.**
- **Dramatización definitiva** a partir de las propuestas seleccionadas

- **Comentario** en el cual los participantes valorarán sus vivencias, reacciones, los hallazgos expresivos, la comprensión del trabajo expuesto, los aciertos y comunicación de las ideas que se querían transmitir, el material que se considera desechable, la adecuación de los medios empleados, etc.

En la asignatura de Educación Física podemos iniciar este contenido con el calentamiento diario. En la fase de movilidad articular normalmente jugamos con situaciones que te obliga a dramatizar pero con el objetivo de calentar, de esta manera, ellos no pierden el contacto con la actividad pero poco a poco van perdiendo el miedo al ridículo.

Podríamos sacar un sin fin de juegos cada día para irlos preparando lentamente al Mimo.

1. **JUEGO DE LAS PICAS.** 7 u 8 personas en círculo, a una distancia 2 metros, lanzarse la pica primero en el sentido de las agujas del reloj, luego de forma aleatoria y finalmente introducir varias picas. Debe haber una pre-acción (gesto de lanzamiento y mirada hacia el destinatario, comprobando que este lo está observando a su vez).
2. **JUEGO DE LAS PALMAS.** La misma disposición que el anterior pero en vez de lanzar una pica se lanza una palmada, manteniendo de esta forma el ritmo. La dinámica es la misma que la anterior propuesta.
3. **JUEGO DE LOS GESTOS.** Igual que el anterior pero a medida que avanza el juego los gestos pueden variar, exagerándose o modificándose.
4. **SIGUE LA PARTE DEL CUERPO.** Por parejas, uno de los dos participantes deberá seguir una parte del cuerpo del compañero a propuesta del profesor/a.
5. **VISIÓN PERIFÉRICA.** Todos nos movemos rápidamente por el espacio y a la señal del profesor/a nos paramos y tenemos que identificar quién tenemos delante, atrás y a los lados sin mover la cabeza.
6. **LAS PIRÁMIDES.** Dos grupos enfrentados formando cada uno una pirámide. El del vértice hace gestos (con o sin palabras) y los de detrás lo imitan. Primero lo hace un grupo y después el otro. Vamos rotando para ocupar el vértice. El gesto puede ser libre, con diferente género, a propuesta del profesor/a.
7. **A-E-I-O-U.** Cada letra representa un estado de ánimo: A admiración, E aviso, excusa, I alegría, júbilo, O cotilleo, llanto, U susto o el que asusta. A propuesta del profesor/a se hará uno u otro.
8. **DE 1 A 50.** Puestos en círculo muy juntos intentar contar de 1 a 50 sin repetir el número dos personas a la vez. Si se repite se empieza otra vez.
9. **FOTOGRAFÍA.** Por grupos de 6 ó 7 alumnos/as se colocan en fila y a propuesta del profesor/a y saliendo por orden deberán colocarse estáticos desarrollando un personaje que hayan elegido de esa fotografía.
10. **PALABRAS ENCADENADAS.** Por parejas, uno de los dos participantes durante 30 segundos va diciendo palabras que tengan relación con la anterior y al acabar, el otro compañero tiene que montar una historia con todas las palabras que se acuerde durante otros treinta segundos. Nos vamos cambiando de compañeros para acostumbrarnos a trabajar con todos. Una variante puede ser utilizando palabras que no tengan ninguna conexión.
11. **PALABRA LANZADA.** En círculo, 7 u 8 personas con un pie adelantado, al ritmo de un chasquido, decir una palabra que tenga relación con la que ha dicho el compañero anterior.
12. **5 SITUACIONES.** 1º Se gana un Oscar; 2º Gol de España en el minuto 90; 3º Un saludo de un amigo que hacía mucho tiempo que no lo veía; 4º Llanto pavoroso; 5º Miedo a cualquier cosa. Los alumnos/as se mueven al ritmo de una música, harán la situación correspondiente al número marcado al pararse la música.
13. **SEGUIR AL JEFE.** Un alumno hace una serie de movimientos y voces y los demás lo imitan. A la palmada del profesor/a todos se sientan. El último en sentarse hace de jefe.
14. **EL PORTERO.** En grupos de 7-8 alumnos/as, puestos en fila, uno de ellos hace de portero y debe adaptarse a cada una de las improvisaciones que le van a ir proponiendo sus compañeros sucesivamente. Todos pasarán por portero.

Otras actividades que proponemos para las sesiones de Educación Física podrían ser:

- **"El imán":** Por parejas uno coloca su mano abierta y paralela a un palmo de la nariz del compañero que queda hipnotizado y mantendrá siempre su rostro a la misma distancia de dicha mano, cuando éste empiece a moverse y a desplazarse lentamente por el espacio. Se puede cambiar siguiendo diferentes partes del cuerpo.
- **"Calentamiento progresivo":** Se comienza como si fueran estatuas y lentamente, al ritmo de la música, empiezan a moverse progresivamente las diferentes articulaciones empezando por las manos y acabando con un movimiento completo del cuerpo. Seguidamente iremos reduciendo el movimiento en orden inverso al que se produjo hasta quedar completamente quietos creando una figura cómica.
- **"La sombra":** Por parejas, uno se coloca detrás mirando la espalda de su compañero. Reproducirá sus movimientos como si de su sombra se tratase. El que es imitado, como es lógico, sólo realizará movimientos que su pareja pueda reproducir.
- **"La cuerda imaginaria":** Por parejas, "A" hace como si atara una cuerda imaginaria de una determinada parte del cuerpo de "B". "A" tira de la cuerda y "B" caminará sintiendo la tracción en la parte del cuerpo en que la cuerda ha sido atada. Se puede ir cambiando la cuerda del lugar.
- **"Marionetas":** Por parejas, uno es el títerero, y el otro es la marioneta. El primero maneja a la marioneta como si tuviera hilos prendidos de las articulaciones. Los movimiento hay que hacerlos lentos para que la marioneta lo vea.

- **"Espejo"**: Por parejas, colocados frente a frente, decidir quien es el espejo y quien la figura. El espejo debe imitar lo más exacto posible a la figura. Empezar con movimientos cotidianos (lavarse los dientes, etc.).
- **"Equilibrio a cámara lenta"**: Crear una historia a cámara lenta con una música de fondo apropiada, según la cadencia que queramos dar a los movimientos y al tema de la historia. Puede que en un principio la historia esté acordada o que salga espontáneamente según les diga la música.
- **"Seguir al líder"**: Se forman dos grupos y se asigna un líder para cada grupo. Se crea una historia entre los dos equipos dirigidos por los dos líderes.
Una variante puede ser que los componentes de los dos grupos pueden cambiar de líder si les gusta más lo que hace el otro, de esta manera, el trabajo de los líderes se centra en llamar la atención a sus compañeros y por lo tanto se esfuerza en atraer al público.
- **"Frontón"**: Por parejas, "A" lanza una pelota imaginaria a una determinada zona del cuerpo de "B", éste deberá devolverla con la misma zona a la que su compañero ha apuntado. El gesto y el lugar de lanzamiento deben ser claros.
- **"Figuras goyescas"**: Se imitan las figuras escogidas anteriormente las cuales deben tener en su posición un equilibrio precario (principio del mimo) con caras muy deformadas. A partir de ahí se les busca un tipo de personaje y se hacen improvisaciones con esas peculiaridades.
- **"Películas"**: Es el juego de las películas en el cual un componente hace los gestos que creen la historia de la película para que los demás la adivinen. Se pueden hacer por grupos o por parejas.
- **"Identificación con un animal"** : Cada alumno tomará la forma de un animal, y a la señal del profesor/a, todos los participantes comienzan a moverse e intentan comunicarse con los demás utilizando exclusivamente el grito o sonido característico del animal que les haya tocado en suerte, hasta encontrar a los compañeros que tengan el mismo animal.
Una vez que los animales se encuentran reunidos, preparar una improvisación para realizarla frente al resto de compañeros.
- **"Fotógrafo y modelo"**: Por parejas, "A" es el fotógrafo y "B" su modelo. "A" coloca a su compañero en pose. Esta deberá reflejar una postura representativa de su forma de ser. El profesor/a invita a que hagan un reportaje con las posturas más reveladoras de la personalidad de sus compañeros modelos.
- **"Robots-máquinas"**: Por grupos, crear una máquina donde sus piezas se componen de alumnos/as y cuya utilidad puede ser real o inventada. Una pieza, después de hacer el movimiento, toca al siguiente compañero comunicándole su funcionamiento y así sucesivamente hasta el último. Una vez acabado el ciclo, comienza desde el principio. Se puede utilizar por cada movimiento el desplazamiento.

Como vemos, las posibilidades son infinitas y las situaciones pueden ser aquellas que menos nos podamos esperar. En el trabajo de animación se puede recurrir a aquellas actividades que más les atraigan, como puede ser el deporte, y comenzar jugando un partido de fútbol e ir alterando las reglas poco a poco hasta crear un juego totalmente diferente.

4. CONCLUSIÓN

La exploración de las capacidades expresivas propias y el enriquecimiento de las posibilidades de comunicación en las relaciones con los otros, contribuye al desarrollo en el alumnado del sentido de la responsabilidad dentro del grupo y la capacidad de integración social. A través del trabajo de mimo y la técnica de Clown buscamos potenciar la capacidad creativa del alumno y su implicación cognitiva en la búsqueda de soluciones a las propuestas dramáticas presentadas, favoreciendo así el desarrollo integral del alumnado.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Hodgson y Richards. (1982). **Improvisación**. Ed. Fundamentos.
- Luciano González Sarmiento. (1982). **Psicomotricidad profunda**. Ed. Miñón.
- Marta Schinca (1988). **Expresión Corporal**. Ed. Escuela española.
- Peter Roberts. (1990). **Mimo, el arte del silencio**. Ed. Trátalo.
- Tomas Motos. (1996). **Prácticas de dramatización**. Ed. La Avispa.
- VVAA. (1996). **Master en expresión creativa**. Asociación deportiva Arco Iris.

ANEXO: UNIDAD DIDÁCTICA "BUSCA TU CLOWN". 4º E.S.O.

1. JUSTIFICACIÓN

La sociedad actual demanda incorporar a la cultura y a la educación aquellos conocimientos, destrezas y capacidades que se relacionan con el cuerpo y la actividad motriz, contribuyendo de forma armónica al desarrollo personal y a una mejora de la calidad de vida. Como respuesta a esta demanda social, las acciones educativas orientadas al cuidado del cuerpo, de la salud, de la mejora corporal y de la utilización constructiva del ocio, han de tenerse en cuenta en el área de Educación Física. (Junta de Andalucía, 2002).

La exploración de las capacidades expresivas propias y el enriquecimiento de las posibilidades de comunicación en las relaciones con los otros, contribuye al desarrollo en el alumnado del sentido de la responsabilidad dentro del grupo y la capacidad de integración social. A

través del trabajo de improvisación y la técnica Clown buscamos potenciar la capacidad creativa del alumno y su implicación cognitiva en la búsqueda de soluciones a las propuestas dramáticas presentadas.

Por otro lado, mediante la exploración y el uso corporal contribuiremos al cuidado y mantenimiento de las cualidades físicas y coordinativas, así como a la mejora del ritmo y la coordinación.

Se tratará de enriquecer la vivencia corporal, descubriendo las posibilidades de movimiento de los distintos segmentos corporales y del cuerpo como totalidad.

2. OBJETIVOS DIDÁCTICOS: Al finalizar la Unidad, los alumnos/as deber ser capaces de:

- Explorar y utilizar los recursos corporales (gesto, postura, capacidad expresiva) como medio de expresión y comunicación, fomentando la auto superación, desinhibición y la implicación cognitiva del alumnado.
- Fomentar la capacidad creativa del alumnado en diversas situaciones grupales, conociendo y aplicando las pautas básicas de la improvisación (escucha, observación, concentración, imaginación).
- Desarrollar las cualidades físicas y coordinativas (equilibrio, amplitud de movimiento, coordinación general) en relación con el espacio, el tiempo y la intensidad.
- Enriquecer la vivencia corporal, descubriendo las posibilidades de movimiento de los distintos segmentos corporales y del cuerpo como totalidad.
- Conocer y experimentar la técnica de Clown como medio para la exploración de la propia capacidad expresiva y comunicativa.
- Respetar y valorar las ideas propias y ajenas, así como el material y las normas consensuadas.

3. CONTENIDOS.

Esta Unidad Didáctica se relaciona fundamentalmente con los siguientes bloques de contenidos (Junta de Andalucía, 2002): **EXPRESIÓN CORPORAL**, gracias a la exploración de distintas posibilidades y recursos expresivos del cuerpo y la realización de actividades de improvisación; **CUALIDADES MOTRICES**, con la aceptación de los niveles de habilidad y destreza propios y de los compañeros, unido a un proceso de superación de inhibiciones, alcanzando niveles adecuados de confianza en sí mismos y los demás; **CONDICIÓN FÍSICA Y SALUD**, gracias a la incidencia de la flexibilidad o la agilidad y su influencia en la ejecución eficaz de las propuestas expresivas.

CONTENIDOS TRANSVERSALES

- Educación moral y cívica (Respeto a opiniones de los demás y materiales propios del área).
- Educación para la paz (respeto a los demás, comprender limitaciones propias y ajenas).
- Coeducación (desinhibición y contacto chicos/as).
- Educación para la Salud (hábitos posturales, importancia de la condición física).
- Cultura andaluza (alternativas para el tiempo de ocio, grupos de teatro del entorno).

4. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

- **DE INTRODUCCIÓN Y MOTIVACIÓN:** Que predispongan positivamente al alumnado frente a la Unidad Didáctica, como actividades previas grupales de desinhibición con música.
- **DETECCIÓN CONOCIMIENTOS PREVIOS:** Que posibiliten la realización de una evaluación inicial. Observación por parte del profesor/a, en las actividades iniciales.
- **DESARROLLO Y PROFUNDIZACIÓN:** Que permitan la consecución de los principales objetivos marcados. Actividades expresivas, técnica de Clown.
- **REFUERZO Y AMPLIACIÓN:** Que atiendan a la diversidad, apoyando tanto a los alumnos/as con alguna dificultad como a los más aventajados. Se ofrecerán variantes que se adapten a su nivel y características, y la posibilidad de realización de trabajos complementarios
- **COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES:** Que contribuyan a la formación integral del alumnado y a la relación con su entorno.
- **EVALUATIVAS:** Que valoren el grado de consecución de los objetivos marcados. Reflexión final, actividades de dramatización por parejas.

5. METODOLOGÍA

Basada en el constructivismo, participativa, centrada en el proceso, búsqueda de nuevas soluciones, implicación cognitiva, alumno protagonista.

- **Técnicas de enseñanza:** instrucción directa e indagación.

- **Estilos de enseñanza:** asignación de tareas, descubrimiento guiado, resolución de problemas.
- **Estrategia en la práctica:** mixta (global-analítica).
- **Principios generales:**
 - Favorecer la participación e integración del alumnado en un clima de cooperación y respeto.
 - No centrarse sólo en el resultado, tener en cuenta también el proceso.
 - Favorecer el aseo, higiene y adecuada nutrición antes, durante y al final de la práctica física.
 - Propiciar la búsqueda de nuevas soluciones en las actividades propuestas.
 - Estilos de enseñanza que fomenten la participación del alumnado, la creatividad y su implicación cognitiva, como el descubrimiento guiado y la libre exploración.
 - Crear un ambiente de aprendizaje que favorezca la comunicación y confianza en el grupo.
 - Potenciar la actitud crítica hacia los hábitos de vida no saludables, relativos a los propios hábitos posturales y de actividad física.

6. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El Departamento de Educación Física mantendrá una estrecha relación con el Departamento de Orientación, determinando conjuntamente las adaptaciones curriculares correspondientes, a la vista de los informes médicos y la evaluación inicial realizada. Tendremos en cuenta:

- **ADAPTACIONES GENERALES:** las actividades propuestas tendrán diferentes niveles de solución y posibilidad de adaptación, se proponen actividades de refuerzo y ampliación. Se favorece la integración y participación del alumnado. Se adaptarán actividades, agrupamientos, espacios, tiempos, etc., para facilitar la consecución de los objetivos planteados.
- **ADAPTACIONES ESPECÍFICAS:** atención a los alumnos/as con necesidades educativas especiales, que requieran adaptaciones de acceso o curriculares.
- **ALUMNOS/AS EXENTOS DE LA PRÁCTICA:** presentar Informe médico y solicitud de exención de la práctica de Educación Física; serán evaluados en función de la adaptación personalizada correspondiente; presentarán los correspondientes trabajos, exámenes, cuaderno del alumno, u otros; posibilidad de participar en algunas tareas apropiados a sus características (estiramientos...); asistir a todas las sesiones con atuendo deportivo.

7. RECURSOS DIDÁCTICOS

- **ESPACIOS E INSTALACIONES:** pabellón cubierto, vestuarios con lavabos.
- **GRAN MATERIAL:** Bancos suecos, colchonetas, espalderas.
- **PEQUEÑO MATERIAL:** narices de payaso, objetos variados para las improvisaciones, vestuario.
- **OTROS:** Cuaderno del profesor/a, planillas de observación, planillas de evaluación, bibliografía del departamento, Fichero del alumno, planillas de observación, planillas de coevaluación, Vídeo del Circo del Sol, PC 's, acceso a Internet, material informático, equipo de música.

8. TEMPORALIZACIÓN

La Unidad Didáctica está ubicada en el segundo trimestre, ya que permite trabajar una base de conocimientos que podrá aplicarse en los contenidos relacionados en las sesiones de circo. Consta de 8 sesiones teórico-prácticas. Proponemos un planteamiento abierto y flexible, ya que las distintas sesiones podrán ser modificadas en función de las necesidades detectadas en la evaluación inicial y el desarrollo de la Unidad.

9. EVALUACIÓN

PAUTAS A EVALUAR

- Utilización creativa y desinhibida de los recursos expresivos y comunicativos del cuerpo.
- Conservar las pautas básicas en las improvisaciones (escucha, observación, concentración, imaginación).
- Actitud de respeto, participación, cooperación y creatividad en el trabajo en grupo.
- Aseo durante las clases y al final de las mismas.

EVALUACIÓN DEL ALUMNO/A:

- **Inicial:** opinión y expectativas del alumno hacia la propuesta.
- **Formativa:** fichero del alumno, reflexión diaria sobre la sesión, realización de los trabajos señalados, coevaluación con compañeros.
- **Sumativa:** actitud y esfuerzo (30%), caracterización (30%), ejecución (30%), co-autoevaluación (10%).

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD:

La realiza el profesor/a, mediante planilla de observación y diario del profesor/a, y alumnado en reflexión de cada sesión y fichero.

EVALUACIÓN DEL PROFESOR/A:

La realizará el alumnado, mediante reflexión al final de cada sesión.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:

Planillas de observación, Cuestionario inicial, Fichero del alumno, Diario del profesor.

11. BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

- MATESANZ, L. Y MARTÍNEZ, A. (2004). Pasacalles del mundo. Curso C.E.P. Alcalá de Guadaíra (Sevilla)
- MOTOS, T. y TEJEDO, F. (1996). Prácticas de dramatización. Ed. García Verdugo (Madrid).
- MOTOS TERUEL, T. (2001). Práctica de la expresión corporal. Ñaque (Ciudad Real).
- VÍO, K. (1996). Explorando el match de improvisación. Ñaque (Ciudad Real).

NORMATIVA

- M.E.C. (1990). *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo.*
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2002). *Decreto 148/2002 de 14 de mayo por el que se modifica el Decreto 106/1992 de 9 de Junio de 1992 por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía. Anexo I y II.*
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2002). Decreto 147/2002 de ordenación a la atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sus características personales.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1995). *Orden de 19 de diciembre de 1995, por la que se establece el desarrollo de la Educación en Valores en los centros docentes de Andalucía.*
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1996). *Orden de 17 de enero de 1996, por la que se establece la organización y funcionamiento de los programas sobre la educación en valores y temas transversales del currículo.*
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1998). *Orden de 14 de julio de 1998 por la que se regulan las actividades complementarias y extraescolares de los Centros no universitarios de Andalucía.*

Nuria Gibert Ruiz de la Torre

MANUAL PARA LA UTILIZACIÓN DE PROTECTORES OCULARES Y FACIALES

Eloy Rozas Ventosa

PROTECTORES OCULARES Y FACIALES: DEFINICIONES Y CLASIFICACIÓN

A la hora de considerar la protección ocular y facial, se suelen subdividir los protectores existentes en dos grandes grupos en función de la zona protegida, a saber:

- Si el protector sólo protege los ojos, se habla de GAFAS DE PROTECCIÓN.
- Si además de los ojos, el protector protege parte o la totalidad de la cara u otras zonas de la cabeza, se habla de PANTALLAS DE PROTECCIÓN.

A continuación se presentan los principales elementos de ambos grupos en términos de definiciones, clasificación, etc.

GAFAS DE PROTECCIÓN

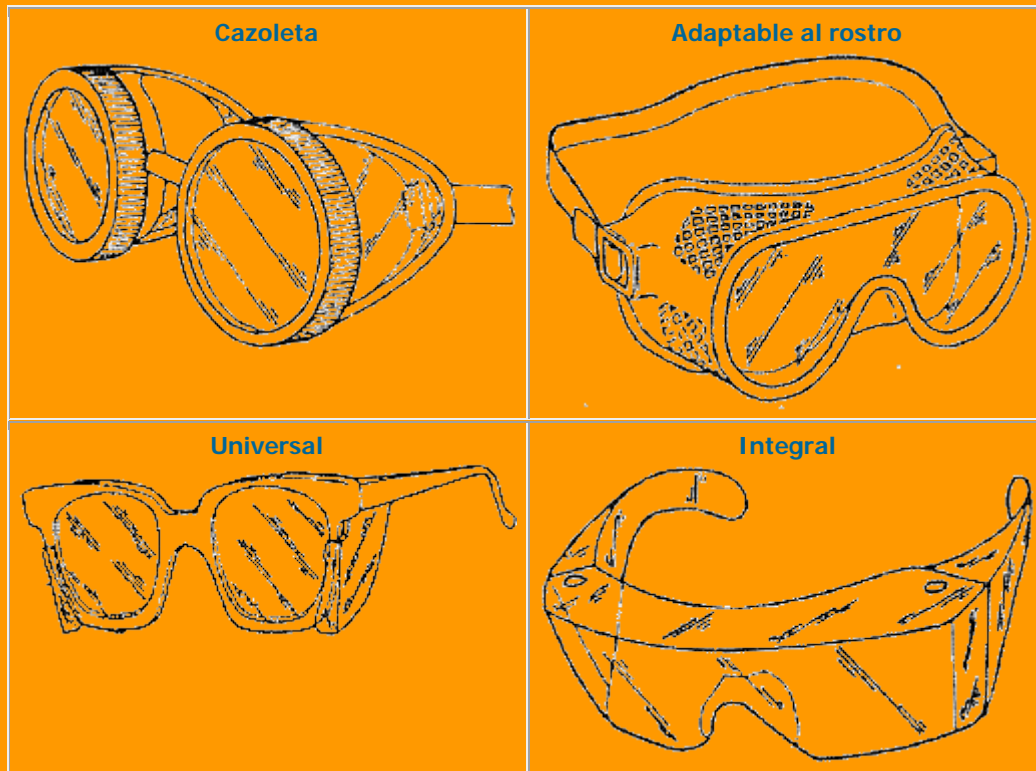
Se tienen fundamentalmente dos tipos de gafas de protección:

- A. Gafas de montura universal.
Son protectores de los ojos cuyos oculares están acoplados a/en una montura con patillas (con o sin protectores laterales).
- B. Gafas de montura integral.
Son protectores de los ojos que encierran de manera estanca la región orbital y en contacto con el rostro.

Aparte de para el riesgo contra el que están diseñadas (impactos, polvo fino y gases, líquidos, radiaciones o polvo grueso), las gafas de protección se clasifican en función de los siguientes elementos:

1. Según los datos relativos a la montura del protector:
 1. Según el tipo de montura se tienen las siguientes categorías:
 - Universal simple
 - Universal doble
 - Integral simple
 - Integral doble
 - Adaptables al rostro
 - Tipo cazoleta
 - Suplementaria
 2. Según el sistema de sujeción, se tiene:
 - Por atillas laterales
 - Por anda de cabeza
 - Acopladas a casco
 - Por arnés
 3. Según el sistema de ventilación pueden ser con ventilación o sin ventilación
 4. Según la protección lateral pueden ser con protección lateral o sin protección lateral
2. Según los datos relativos al ocular del protector:
 1. Según el material del protector, se tiene:
 - Cristal mineral
 - Orgánico
 - Malla
 2. Según su clase óptica pueden ser tipo 1,2 ó 3 (ordenadas de mayor a menor calidad óptica)
 3. Según sus características ópticas pueden ser correctoras o no

A continuación y a título meramente ilustrativo se incluyen algunos ejemplos de gafas de protección:



PANTALLAS DE PROTECCIÓN

Según la norma EN 165: 1995, se tienen los siguientes tipos de pantallas de protección:

- A. Pantalla facial.
Es un protector de los ojos que cubre la totalidad o una parte del rostro.
- B. Pantalla de mano.
Son pantallas faciales que se sostienen con la mano.
- C. Pantalla facial integral.
Son protectores de los ojos que, además de los ojos, cubren cara, garganta y cuello, pudiendo ser llevados sobre la cabeza bien directamente mediante un arnés de cabeza o con un casco protector.
- D. Pantalla facial montada.
Este término se acuña al considerar que los protectores de los ojos con protección facial pueden ser llevados directamente sobre la cabeza mediante un arnés de cabeza, o conjuntamente con un casco de protección.

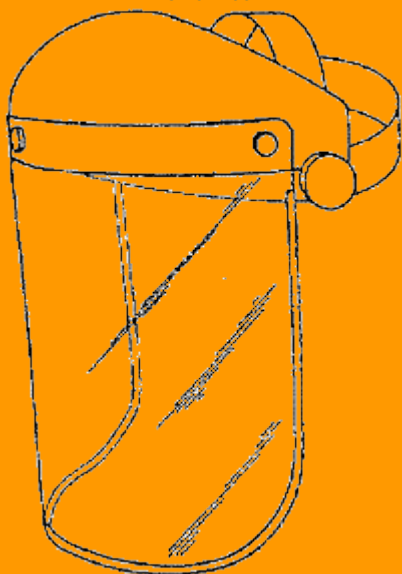
Aparte de para el riesgo contra el que están diseñadas (calor radiante, salpicaduras de líquidos, arco eléctrico de cortocircuito, radiaciones U.V. e I.R., impactos, salpicaduras de metal fundido y soldadura), las pantallas de protección se clasifican en función de los siguientes elementos:

1. Según los datos relativos a la montura del protector:
 1. Según el tipo de montura, se tienen las siguientes categorías:
 - Soldadura
 - Textil con recubrimiento reflectante
 - Otras
 2. Según el marco o mirilla, se tiene:
 - Ninguno
 - Fijo
 - Móvil
 3. Según el sistema de sujeción, se tiene:
 - Sujetadas a mano
 - Por arnés

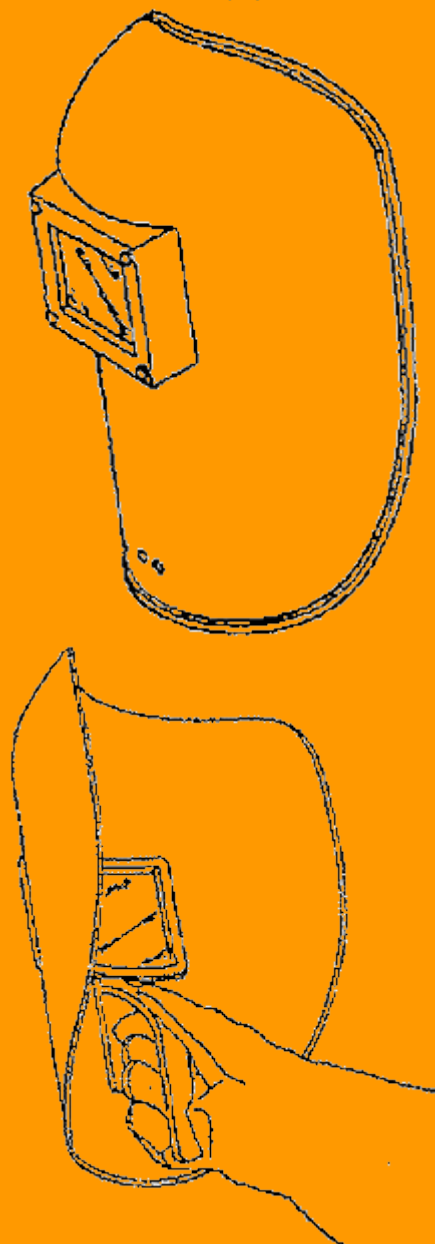
- Acopladas a casco de seguridad
 - Acopladas a dispositivo respiratorio
2. Según los datos relativos al visor:
1. Según el material del visor, se tiene:
 - Plástico
 - Malla de alambre
 - Malla textil
 2. Según su clase óptica pueden ser tipo 1, 2 ó 3 (ordenadas de mayor a menor calidad óptica)

A continuación y de modo orientativo se incluyen algunos ejemplos de pantallas de protección:

Por arnés



A mano



PROTECTORES OCULARES Y FACIALES: MARCADO

Aparte del obligatorio marcado "CE" conforme a lo dispuesto en los [Reales Decretos 1407/1992](#), [159/1995](#) y [O.M. del 20 de febrero de 1997](#), también son obligatorias las marcas identificativas del grado de protección para el caso de oculares filtrantes.

Además, pueden aparecer una serie de marcas de seguridad recogidas en las normas armonizadas europeas, que pueden afectar tanto a los oculares como a las monturas. Así y en virtud de lo establecido en EN 166, se tiene (para más detalles remitirse a la referida norma):

A) MARCADO DE LOS OCULARES

Se estamparán las siguientes marcas:

1. Identificación del fabricante.
2. Clase óptica.
Los cubrefiltros siempre deberán ser de clase 1.
Para el resto de oculares, cualquiera de las tres clases ópticas existentes es válida.
3. Clase de protección.
Esta marca será exclusiva de los oculares filtrantes, y se compone de los siguientes elementos (ambos irán separados por un guión en el marcado):
 - o Número de código:
Es un indicador del tipo de radiaciones para las que es utilizable el filtro.
La clave de los números de códigos es la siguiente:
2: filtro ultravioleta, puede alterar el reconocimiento de los colores.
3: filtro ultravioleta que permite un buen reconocimiento del color.
4: filtro infrarrojo.
5: filtro solar sin requisitos para el infrarrojo.
6: filtro solar con requisitos para el infrarrojo.
 - o Grado de protección:
Es un indicador del "oscurecimiento" del filtro, y da una idea de la cantidad de luz visible que permite pasar.
4. Resistencia mecánica.
Las características de resistencia mecánica del ocular, en caso de existir, se identificarán por alguno de los símbolos siguientes:
Sin símbolo: resistencia mecánica mínima.
S: resistencia mecánica incrementada.
F: resistencia al impacto de baja energía.
B: resistencia al impacto de media energía.
A: resistencia al impacto de alta energía.
5. No adherencia del metal fundido y resistencia a la penetración de sólidos calientes. Los oculares que satisfagan este requisito irán marcados con el número 9.
6. Resistencia al deterioro superficial por partículas finas.
Los oculares que satisfagan este requisito irán marcados con la letra K.
7. Resistencia al empañamiento.
Los oculares que satisfagan este requisito irán marcados con la letra N.
8. Marcado de los oculares laminados.
Al objeto de situar de cara al exterior las capas que pueden romper de forma peligrosa, estos oculares deben ser identificados con una señal en la parte nasal de la cara anterior para evitar un montaje incorrecto.

B) MARCADO DE LA MONTURA

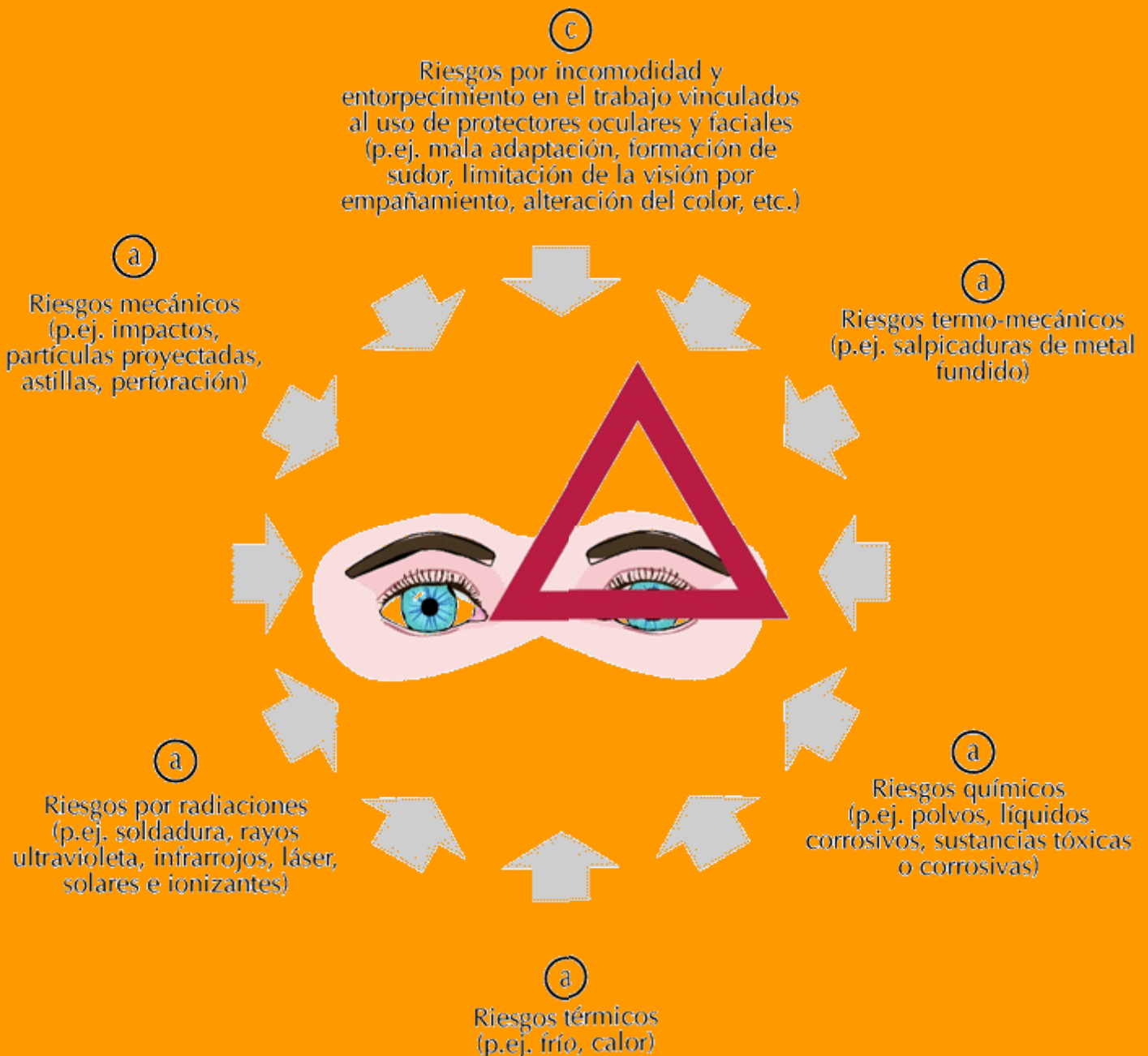
Para las monturas, en las normas armonizadas se contemplan las siguientes marcas:

1. Identificación del fabricante.
2. Número de la norma europea EN 166.
3. Campo de uso.
Vendrá reseñado por los siguientes símbolos que le sean de aplicación:
Sin símbolo: uso básico.
3: Líquidos.
4: Partículas de polvo gruesas.
5: Gas y partículas de polvo finas.
8: Arco eléctrico de cortocircuito.
9: Metal fundido y sólidos calientes.
4. Resistencia al impacto de partículas a gran velocidad.
Serán de aplicación los símbolos que a continuación se referencian:
F: Impacto a baja energía. Válido para todo tipo de protectores.
B: Impacto a media energía. Sólo válido para gafas de montura integral y pantallas faciales.
A: Impacto a alta energía. Sólo válido para pantallas faciales.

PROTECTORES OCULARES Y FACIALES: ¿DE QUÉ ME TIENE QUE PROTEGER?

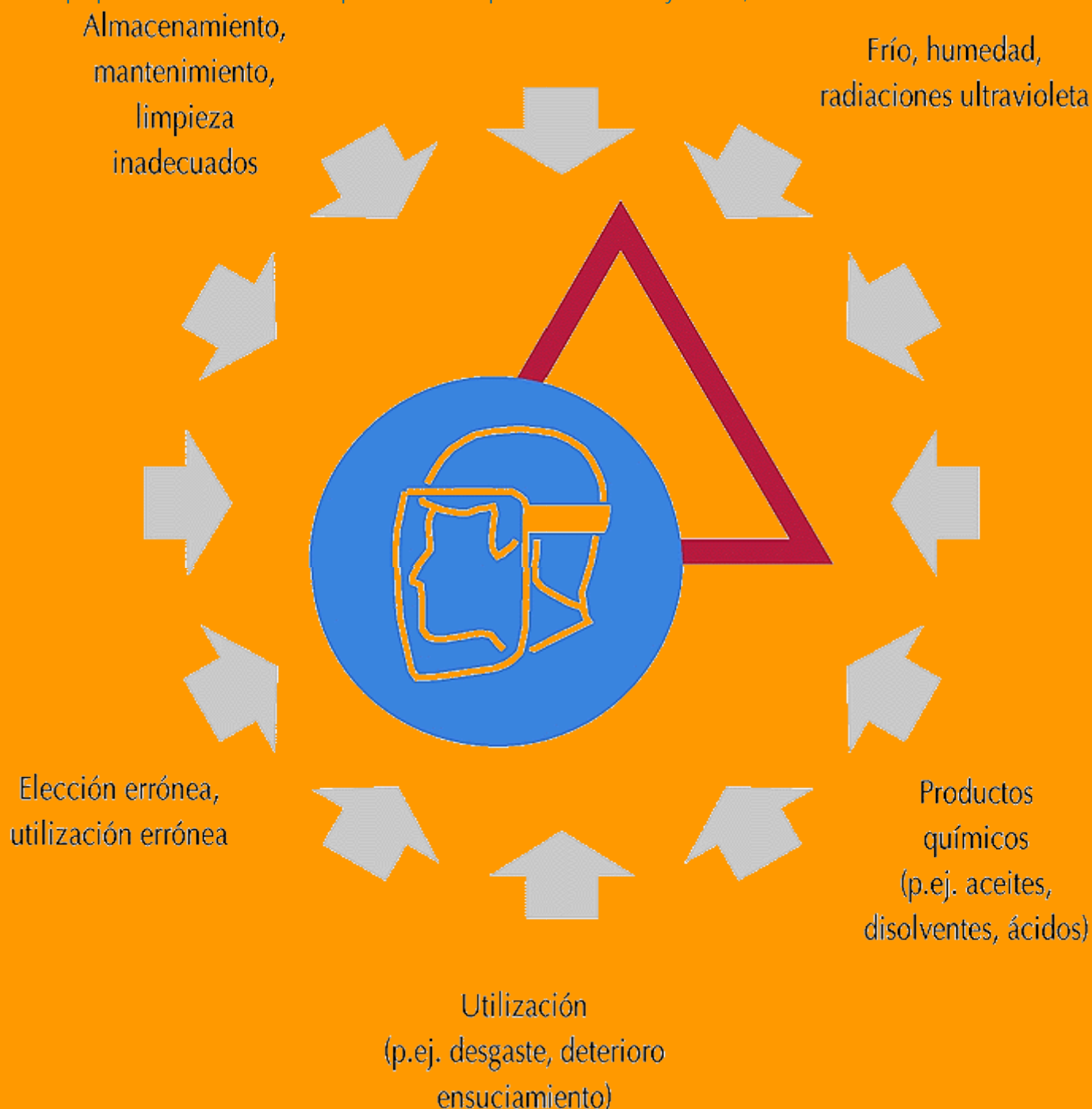
En el lugar de trabajo, los ojos y la cara del trabajador pueden hallarse expuestos a riesgos de naturaleza diversa, los cuales pueden agruparse en tres grupos, según su forma de actuación:

- Lesiones en los ojos y la cara por acciones externas.
- Riesgos para las personas por acción sobre los ojos y la cara.
- Riesgos para la salud o limitaciones vinculados al uso de equipos de protección ocular o facial



PROTECTORES OCULARES Y FACIALES: ¿QUÉ CUIDADOS DEBO TENER?

Para deparar una protección eficaz contra los riesgos, los protectores oculares y faciales deben mantenerse útiles, duraderos y resistentes frente a numerosas acciones e influencias de modo que su función protectora quede garantizada durante toda su vida útil. Entre estas influencias que pueden amenazar la eficacia protectora de los protectores oculares y faciales, cabe citar:



PROTECTORES OCULARES Y FACIALES: ¿CÓMO ELEGIRLOS?

La elección de un equipo protector requerirá, en cualquier caso, un conocimiento amplio del puesto de trabajo y de su entorno. Es por ello que la elección debe ser realizada por **personal capacitado**, y en el proceso de elección la participación y colaboración del trabajador será de capital importancia.

No obstante, algunas recomendaciones de interés, a la hora de desarrollar el proceso de selección, son:

- Antes de adquirir los equipos de protección ocular y/o facial, complétese la **lista de control** que figura en el **Anexo I**, haciendo referencia al inventario de riesgos e influencias externas citados en los apartados "¿De qué me tienen que proteger?" y "¿Qué cuidados debo tener?". En función de esta lista se estudiarán las ofertas de varios fabricantes para distintos modelos (en las ofertas deben incluirse folletos informativos y demás información de interés de cara a la selección del equipo).
- Al elegir los protectores oculares y/o faciales, es conveniente tener en cuenta el **folleto informativo** del fabricante referenciado en los **R.D. 1407/1992** y **159/1995**. Este **folleto informativo** contiene todos los datos útiles referentes a: almacenamiento, uso, limpieza, mantenimiento, desinfección, accesorios, piezas de repuesto, clases de protección, fecha o plazo de caducidad, explicación de las marcas, etc.
- Antes de comprar un protector ocular y/o facial, este debería probarse en el lugar de trabajo.
- Cuando se compre un protector ocular y/o facial, deberá solicitarse al fabricante o al proveedor un número suficiente de folletos informativos en la(s) lengua(s) oficial(es) del Estado miembro. En caso de que algunos trabajadores no comprendan esta(s) lengua(s), el empresario deberá poner a su disposición la información necesaria presentada de modo que le resulte comprensible.
- La elección de un protector contra los riesgos de impacto se realizará en función de la energía del impacto y de su forma de incidencia (frontal, lateral, indirecto, etc.). Otros parámetros, como frecuencia de los impactos, naturaleza de las partículas, etc., determinarán la necesidad de características adicionales como resistencia a la abrasión de los oculares, etc.
- La elección de los oculares para la protección contra riesgo de radiaciones debería fundamentarse en las indicaciones presentadas en las normas UNE-EN 169, 170, 171 y 172. Para el caso particular de la radiación láser es preferible, dada la complejidad de su elección, recurrir a un proveedor de contrastada solvencia en este terreno.

PROTECTORES OCULARES Y FACIALES: ¿CÓMO USARLOS?

Algunas indicaciones prácticas de interés, relativas a este particular, son:

- Los protectores con oculares de calidad óptica baja (2 y 3) sólo deben utilizarse esporádicamente.
- Si el usuario se encuentra en zona de tránsito o necesita percibir cuanto ocurre en una amplia zona, deberá utilizar protectores que reduzcan poco su campo visual periférico.
- La posibilidad de movimientos de cabeza bruscos, durante la ejecución del trabajo, implicará la elección de un protector con sistema de sujeción fiable. Puede estar resuelto con un ajuste adecuado o por elementos accesorios (goma de sujeción entre las varillas de las gafas) que aseguren la posición correcta del protector y eviten desprendimientos fortuitos.
- Las condiciones ambientales de calor y humedad son favorecedoras del empañamiento de los oculares, pero no son únicas. Un esfuerzo continuado o posturas incómodas durante el trabajo también provocan la sudoración del operario y, por tanto, el empañamiento de las gafas. Este es un problema de muy difícil solución, aunque puede mitigarse con una adecuada elección de la montura, material de los oculares y protecciones adicionales (uso de productos antiempañantes, etc.).
- Cuando los oculares de protección contra radiaciones queden expuestos a salpicaduras de metal fundido, su vida útil se puede prolongar mediante el recurso a antecristales, los cuales deberán siempre ser de clase óptica 1.



MANTENIMIENTO

- La falta o el deterioro de la visibilidad a través de los oculares, visores, etc. es un origen de riesgo en la mayoría de los casos. Por este motivo, lograr que esta condición se cumpla es fundamental. Para conseguirlo estos elementos se deben limpiar a diario procediendo siempre de acuerdo con las instrucciones que den los fabricantes.
- Con el fin de impedir enfermedades de la piel, los protectores deben desinfectarse periódicamente y en concreto siempre que cambien de usuario, siguiendo igualmente las indicaciones dadas por los fabricantes para que el tratamiento no afecte a las características y prestaciones de los distintos elementos.
- Antes de usar los protectores se debe proceder a un examen visual de los mismos, comprobando que estén en buen estado. De tener algún elemento dañado o deteriorado, se debe reemplazar y, en caso de no ser posible, poner fuera de uso el equipo completo. Indicadores de deterioro pueden ser: coloración amarilla de los oculares, arañazos superficiales en los oculares, rasgaduras, etc.
- Para conseguir una buena conservación, los equipos se guardarán, cuando no estén en uso, limpios y secos en sus correspondientes estuches. Si se quitan por breves momentos, se pondrá cuidado en no dejarlos colocados con los oculares hacia abajo, con el fin de evitar arañazos.
- Se vigilará que las partes móviles de los protectores de los ojos y de la cara tengan un accionamiento suave.
- Los elementos regulables o los que sirvan para ajustar posiciones se deberán poder retener en los puntos deseados sin que el desgaste o envejecimiento provoquen su desajuste o desprendimiento.



ANEXO 1

LISTA DE CONTROL PARA LA ESPECIFICACIÓN DE LOS EQUIPOS DE PROTECCIÓN INDIVIDUAL

- Esta lista de control será establecida por el empresario con la participación de los trabajadores.
- Se establecerá una lista de control por cada sector de la empresa o ámbito de actividad que presente riesgos distintos.
- Las listas de control están destinadas a la consulta de los distintos fabricantes y proveedores, de cara a que oferten el equipo que mejor se adecua a las condiciones del puesto de trabajo considerado.

Eloy Rozas Ventosa

2007: AÑO DE ELECCIONES MUNICIPALES

(Actividad extraescolar para comprender el funcionamiento de la democracia)

Maximino Rey Vázquez

Nos dice la Historia que costó muchísimo tiempo hacer realidad el sufragio universal masculino y femenino, si bien ya había sido planteado por numerosos teóricos a lo largo del siglo XIX, los gobiernos siempre fueron reacios a implantar dicho sufragio, se caminó con pasos lentos, en algunos países más que en otros, así, en España el sufragio universal masculino no se implantaría hasta finales del siglo XIX, con Sagasta, líder del partido liberal, en el poder. El sufragio femenino tardó todavía más en conseguirse ya que los valores sociales imperantes situaban a la mujer en una posición claramente dependiente del género masculino, carente de derechos y por lo tanto de autonomía moral, una especie de menor de edad perpetua. Ha costado muchísimo poder disfrutar y disponer del sufragio universal, de hecho España hace 30 años que salió de una dictadura que había abolido ese derecho como otros muchos precedentes del liberalismo político y matizados después con la influencia republicana, radical, o socialista. Recuperada la democracia es obvio que las leyes que regulan la enseñanza tienen un papel determinante en la configuración de un horizonte de valores políticos en todos los niveles educativos, obviamente en unos más que en otros, y que dichos valores tengan como finalidad el conocimiento, la asunción y la participación del régimen político que supone la democracia parlamentaria. En ese sentido se sitúan los primeros objetivos marcados para bachillerato en la nueva LOE (Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo), que son:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.

Para que estos objetivos de Bachillerato no queden como una declaración de buenas intenciones ni como letra en papel mojado, deben establecerse mecanismos necesarios y útiles para llevarlos a buen puerto. Es difícil trabajar estos objetivos en el currículo de las asignaturas marcadas para esta etapa educativa y sin embargo su importancia es inmensa, hasta tal punto esto es así que existe un debate sobre si debe establecerse una asignatura relativa a la formación cívica de individuos puesto que se asume que el currículo actual no es ni suficiente ni todo lo apropiado que debiera ser para esta tarea; cuestión que aumenta su importancia si tenemos en cuenta que de un tiempo a esta parte se detecta una amplia abstención y neutralidad de la juventud en la participación política, de manera que, ante la falta de una meridiana claridad de conceptos, se confunden términos tan distintos como "política" y "democracia", de modo que, cuando un joven dice que no vota porque no cree en los políticos, lo que quiere dar a entender es que no vota porque no cree en la "democracia" puesto que, de no creer en los candidatos presentados (políticos) hubiese votado en blanco, que es una opción perfectamente democrática. En este sentido hay que recordar que este planteamiento no es exclusivo de los jóvenes, pero sí preocupante, es, si cabe, desolador encontrarlo en los propios profesionales de la educación, que, desentendiéndose de la comprensión de estos conocimientos, muy básicos por cierto, dice, afirma y jura "no entender de política".

Es obvio que las asignaturas de humanidades se prestan muy bien a acometer en ellas un trabajo que lleve a la consecución de estos objetivos donde trabajaremos valores cívicos y democráticos, si esto se llevara a cabo supondría un mayor trabajo para el departamento de aquellas asignaturas donde se acometiese tal labor, y no sólo eso, sino que, dependiendo de las actividades previstas, es posible que las materias en las que los mismos se impartiesen quedarían amputadas de una parte de sus contenidos. En estas circunstancias, y dado el perenne problema de la escasez de tiempo, debemos enfocar el trabajo de estos objetivos, al menos de momento, como actividades extraescolares, no exentas de cierto carácter lúdico. Para ello no debemos dejar escapar la oportunidad que nos ofrecen los distintos comicios electorales, en los que el pueblo español, conjunto de ciudadanos donde radica la soberanía, escoge a las personas que gestionaran y dirigirán el ámbito territorial correspondiente: ayuntamiento, autonomía o Estado.

En este sentido, el mes de mayo del 2007 nos brinda una oportunidad que no podemos dejar escapar, ya que en ese momento se celebran elecciones municipales en todos los ayuntamientos de España. Oportunidad que debemos aprovechar habida cuenta de lo cariñoso que resultan los políticos en plena campaña electoral, por lo tanto, y a ser posible unos días antes de que empiece la campaña, realizaremos esta actividad. La etapa educativa a la que va dirigida debe ser 1º de bachillerato puesto que el 2º curso, que por la edad sería el más apropiado ya que son alumnos que están alcanzando justamente en ese año la edad de votar, pero dado el apremio de selectividad no resulta adaptable a un mes tan tenso para ellos como es el mes anterior a los exámenes de selectividad. De todas formas el equipo educativo estimará el grado de madurez personal de los alumnos de 4º de ESO y decidirá si esta actividad se puede realizar para este nivel educativo, dada la importancia de la misma no es descartable pensar que se pueda realizar en niveles más bajos.

Esta actividad tiene un doble ámbito, por un lado la parte teórica y por otro lado la parte práctica, en ambos colocaremos al alumnado ante el conocimiento de los resortes de la democracia más cercana, la municipal, e iremos observando y conociendo como funciona la misma. En ese sentido estableceremos primeramente la parte teórica trabajando con una serie de cuestiones relativas a los mecanismos de funcionamiento de la democracia, de este modo deberemos abordar las siguientes cuestiones:

- Quién puede votar.
- Qué es una lista electoral y cómo se configura. Cuál es el número máximo y mínimo de personas que pueden presentarse. Quién puede presentarse en ella. Cuántas listas pueden presentarse en cada municipio.
- Dónde debe registrarse dicha lista.
- Qué es una campaña electoral, qué se puede hacer y qué no se puede hacer.
- Quién convoca las elecciones.
- Cómo se configura la mesa electoral, qué son los interventores, qué son los apoderados.
- Cuál es el horario de votación de los colegios electorales.
- Cómo se desarrolla normalmente la jornada electoral, qué validez tienen las encuestas a pie de urna.
- Qué opciones tiene el elector si ninguna lista electoral es de su agrado.
- Qué documentos hay que presentar para poder votar.
- Qué ocurre si se asiste a votar después de haber cerrado la mesa electoral.
- Cómo se recuentan los votos, quién lo hace, es público o privado dicho recuento.
- Cómo se asignan los votos a los concejales. En qué consiste la ley de D'Hont.
- Cuántos concejales tiene un ayuntamiento.
- Cómo se configura la corporación municipal.
- Quién escoge al alcalde.
- Qué es la mayoría absoluta, la mayoría relativa y los gobiernos de coalición.
- Cómo se configuran las distintas concejalías.
- Quién pone los sueldos al alcalde y a los concejales. (La pregunta que todos tienen).
- Una vez hecho el gobierno municipal, qué mecanismos de participación ciudadana existen para que el cuerpo electoral fiscalice, vigile y controle de algún modo la gestión municipal.

Estas cuestiones deben trabajarse en la sesión teórica de esta actividad. Una vez que se hayan aclarado todas las dudas acerca de estas preguntas organizaremos una visita al ayuntamiento, dependiendo de las infraestructuras del mismo partiremos o no la clase en dos grupos, en esa visita seremos acompañados por un concejal, a ser posible el de que tiene competencias en educación, esta visita terminará en el despacho del alcalde donde los alumnos que lo estimen oportuno realizarán las preguntas que estimen oportuno acerca de aquellos temas que más les preocupen. Si se diese el caso, por las circunstancias que fuesen, haríamos una visita al líder de la oposición para que nos diese su punto de vista y que, como es obvio, divergirá de la visión que el regidor municipal tiene de la política municipal, y que siempre enriquecerá la visión política de los alumnos.

Maximino Rey Vázquez

UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA

José Antonio Gracia García

1. UNIDAD DIDÁCTICA 8: LA POBLACIÓN ESPAÑOLA.

1.1. IMPORTANCIA DEL TEMA.

- Se integra dentro de la Programación de aula anteriormente defendida.
- Acercamiento a la realidad social del alumno: ciudad, barrio, grupo social,...
- Condiciona la vida en muchos aspectos: sanidad, cultura, educación, economía,...
- Planteamiento de problemas básicos de su realidad social: inmigración.
- Elemento básico para la formación integral del alumno desde el punto de vista de las relaciones sociales.

1.2. RELACIÓN CON EL CURRÍCULO DEL BACHILLERATO.

El Decreto 208/2002, de 23 de julio, por el que se modifica el Decreto 126/94 de 7 de junio (BOJA 26 de julio), por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía, incluye el contenido de este tema en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, en la materia de Geografía, específica de 2º curso, referido a España, dentro del núcleo temático 3), El espacio social, apartado a), la población española y su distribución espacial.

Parte de este contenido se estudia dentro de la optativa Geografía de Andalucía, regulada por la Orden de 31 de julio de 95 (BOJA de 25 de agosto), bloque de contenidos: La organización del territorio: poblamiento y sistema urbano.

Con estos contenidos trabajaremos de manera directa el objetivo de materia nº 8 (ver Decreto). Y con ellos incidimos en la consecución de los objetivos generales e), f), i) (ver Decreto 126 / 94). Expresados en nuestra programación.

1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD.

- Conocer, analizar y valorar de forma crítica los rasgos caracterizadores de la población española.
- Describir y explicar los modelos de regímenes demográficos españoles, haciendo hincapié en el censo del 2001.
- Conocer y valorar la problemática del envejecimiento de la población española y las diferencias regionales.
- Explicar y comprender la desigual distribución de la población española.
- Analizar, diferenciar y valorar los rasgos específicos de la población andaluza.
- Analizar y tomar conciencia de la problemática de la migración y sus efectos para el país y nuestra comunidad.
- Aplicar y desarrollar métodos y estrategias para el estudio de la población y la demografía. Aplicarlas a las diversas fuentes de información.
- Desarrollar y utilizar vocabulario propio de la materia, aplicándolo correctamente.

1.4. CONTENIDOS.

a) Conceptuales:

- ↳ Características de la población española, densidad, distribución.
- ↳ Estudio demográfico: la natalidad y mortalidad españolas. Crecimiento vegetativo.
- ↳ Los regímenes demográficos españoles, especialmente el del censo de 2001.
- ↳ La estructura poblacional y productiva.
- ↳ El problema del envejecimiento de la población española: las políticas demográficas.
- ↳ Los movimientos migratorios y sus repercusiones (sociales, políticas, culturales, etc.).

b) Procedimentales:

- ↳ Desarrollo de destrezas en el tratamiento de fuentes de información diversas: censos, estadísticas, gráficas de población, etc.
- ↳ Aplicación de los conocimientos a los diferentes aspectos de la población, elaborando conclusiones.
- ↳ Comunicación de resultados.
- ↳ Manejo de vocabulario específico.
- ↳ Aplica la información y los resultados obtenidos a su realidad social más cercana, andaluza y nacional.

c) **Actitudinales:**

- ↳ Desarrollo del trabajo individual y en grupo sobre aspectos de demografía y población.
- ↳ Tratamiento de forma crítica de todas las informaciones.
- ↳ Potenciación del método investigativo sobre contenidos demográficos y poblacionales.
- ↳ Toma de conciencia de la problemática más preocupante de la demografía y la población española: el envejecimiento poblacional y el problema inmigratorio.

1.5. CONTENIDOS TRANSVERSALES.

- **Educación para la paz:** debe servir para fomentar el respeto por los demás pueblos, sociedades e individuos, independiente de su cultura, raza o etnia.
- **Coeducación:** Incide en la igualdad de sexos y de comportamientos.
- **Educación multicultural:** la variedad de comportamientos y culturas debe ser un punto de partida para respetar a los demás, sus costumbres y sus formas de vida.

1.6. INTERDISCIPLINARIEDAD.

- Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales, como recurso metodológico.
- Historia de España, para entender muchas causas de la estructura de la población y el comportamiento demográfico actual.

1.7. METODOLOGÍA.

Como ya se ha indicado en la Programación de aula y siguiendo las orientaciones metodológicas del Decreto 126 /1994, de 7 de junio, del Decreto 208/2002, de 23 de julio, y del anexo correspondiente a Geografía, dentro de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, se entiende por metodología el conjunto de decisiones que se toman para organizar la acción didáctica en el aula. Hace referencia a "cómo enseñar". Incluye la **temporalización**, **secuenciación de actividades**, la **técnica pedagógica** o dinámica a seguir, y los **materiales y recursos didácticos** a emplear. Debe responder a las siguientes características:

- a) **Activa:** Los alumnos son agentes activos en el proceso de E/A.
- b) **Constructiva:** Se debe partir del nivel de los alumnos, de sus conocimientos previos, y de ahí, ir construyendo el aprendizaje.
- c) **Aprendizaje Significativo:** se debe buscar que el alumno desarrolle su propio método de estudio, que utilice lo aprendido en sus esquemas de conocimiento, que lo haga suyo y le sirva para la resolución de nuevos problemas.
- d) **Participativa:** los alumnos/as forman parte directa del proceso E/A y su participación en él es continua y necesaria.
- **Papel del profesor:** motivador, guía del proceso de E/A, explicación básica, estructura el tema a estudiar, informa, organiza, selecciona y entrega el material de estudio, coordina el trabajo, unifica criterios y evalúa. Debe buscar la participación de todos los alumnos/as y **atender a la diversidad**.
- **Papel del alumno/a:** es el protagonista del proceso E/A (todo el trabajo está dirigido a él), está presente y participa de la dinámica pedagógica a seguir. Es necesario, por ello, conocer al alumnado, los niveles que existen dentro del grupo, los que requieren una mayor atención, los diferentes intereses y motivaciones, etc. El éxito del proceso de E/A depende de esto.

Los principios que deben orientar esta unidad didáctica son:

- ↳ Introducir actividades que promuevan la reflexión del alumnado.
- ↳ Ofrecer la oportunidad de debatir.
- ↳ Facilitar la aplicación de trabajos prácticos en clase.
- ↳ Transferir los nuevos conocimientos a problemas de la vida cotidiana.

El tiempo de clase debe estar dividido en partes de forma que se articulen todos los puntos anteriores. Se estiman unas **8 sesiones** para impartir este tema. Depende de las características del curso en particular y del ritmo de trabajo que llevemos, pero aclarando que tenemos un tiempo marcado por la selectividad.

Estructura básica de las sesiones:

1. **Inicial:** sondeo para el conocimiento básico que se tiene del tema (como es para 2º de Bachillerato ver que se recuerda de la ESO, de 1º. si se cursó la optativa de Geografía (difícil) y la información que poseen de la realidad social. Extraer las primeras conclusiones. Se plantea la estructura del tema en la pizarra y primera explicación con el primer material de trabajo (actividades).
2. **Desarrollo:** La estructura es triple, una primera parte la dedicaremos a solucionar las dudas de la sesión anterior y corregir las actividades, una segunda a avanzar en el tema (la más importante) y el resto a realizar actividades en clase y planificar las de casa.
3. **Final:** Plantearemos un examen sobre lo impartido en el tema.

Actividades: individuales o grupales, de desarrollo, de atención a la diversidad (de refuerzo o de ampliación).

• 1º Sesión (Inicial):

- ↳ **Actividad de Repaso y Motivación:** Contestar a preguntas en voz alta y de forma guiada sobre conceptos básicos ya impartidos en la ESO:
 - ↳ Cuando hablamos de la población y la demografía de un lugar ¿qué queremos decir? (natalidad, mortalidad, migraciones, etc.).
 - ↳ ¿Por qué para el estado es muy interesante conocer los volúmenes de población?
 - ↳ ¿Qué organismos proporcionan información sobre la población? ¿Cómo se llaman los documentos más importantes donde se recoge esa información?
 - ↳ ¿Qué factores impiden el crecimiento demográfico en la segunda mitad del siglo XIX? ¿Y en el XX? Analizar la diferencia.
 - ↳ Poner ejemplos de acciones relacionadas con la problemática de la población o la demografía.
 - ↳ Recordar alguna noticia relevante en relación con la demografía o la población.
- ↳ **Actividad de desarrollo 1:** Copiar en el cuaderno el "esquema completo del tema" que el profesor escribe en la pizarra, para que todos los alumnos lleven un control del contenido del mismo ante cualquier circunstancia que provoque un retraso o una falta de asistencia.
- ↳ **Actividad de desarrollo 2:** Lectura del libro de texto y explicación de los conceptos "población" y "demografía", diferenciándolos, sus características generales y poniendo ejemplos aclaratorios. A partir de aquí los alumnos/as escribirán un resumen de las principales fuentes demográficas, con sus correspondientes ejemplos.
- ↳ **Actividad para casa:** Los alumnos/as deberán traer de casa un resumen de cualquier información aparecida en los medios de comunicación sobre aspectos poblacionales, con un breve comentario.

• 2ª Sesión.

- ↳ **Corrección de la actividad de casa y refuerzo de los conceptos básicos extraídos.** Se corregirá anotando en la pizarra los datos más relevantes aportados por los alumnos/as sobre sus noticias y comentarios. Sobre estos datos se continua con el desarrollo.
- ↳ **Lectura del libro de texto si procede y/o explicación del profesor de los rasgos básicos de la población española y su evolución.** Los alumnos anotarán de forma resumida la información extraída. Sobre lo resumido el día anterior y este se realizará un esquema básico que servirá como actividad de "refuerzo". Todo esto cubrirá la sesión, si algún alumno/a no hubiera terminado, deberá hacerlo en casa.
- ↳ **Actividad para casa:** Terminar el trabajo no realizado en clase y estudiar los conceptos básicos hasta ahora explicados a partir del esquema.
Comentario de una serie de gráficas relacionadas con la evolución de la población (a elegir entre): gráfica lineal simple del crecimiento de la población en España (1857 - 2001); diagramas de sectores comparando varios años y según grupos de edad; cuadro estadístico comparando los censos realizados de diferentes países. Como refuerzo se puede plantear una cuestión que sirva de repaso: señalar los grandes periodos de la transformación demográfica española en el siglo XX, y analizar los factores socioeconómicos que determinan los cambios en el modelo demográfico.

• 3ª Sesión.

- ↳ **Corrección y aclaración de los conceptos y esquemas realizados. Realización de un proceso de indagación de lo que se ha estudiado.**

- ↳ **Breve explicación y lectura del libro de texto sobre los movimientos naturales de población: natalidad, mortalidad y crecimiento vegetativo. Problemática actual (modelo demográfico). Contrastes entre Comunidades Autónomas.** Realización de un resumen de lo estudiado y comentar en clase una gráfica lineal de la evolución de la tasa de natalidad (1880 - 2001).
- ↳ **Actividad de refuerzo y de desarrollo para casa:** Completar un cuadro sobre las principales características de la población española desde el punto de vista demográfico.
- ↳ **Actividad de desarrollo:** Realizar un comentario sobre diversos Mapas de coropletas con la distribución de los principales focos de mortalidad, natalidad o crecimiento (se hará en papel cebolla transparente para poder después contrastarlo entre ellos).

• **4ª Sesión.**

- ↳ **Corrección y aclaración de las cuestiones planteadas para casa.**
- ↳ **Explicación con el apoyo del libro de texto de los movimientos migratorios: históricos y actuales. Sus consecuencias.**
- ↳ **La actividad de resumen y esquematización del contenido es de desarrollo y refuerzo.**
- ↳ **Para casa:**
 - ↳ Comentario de un mapa de flujos sobre las migraciones.
 - ↳ Comentario de una serie de mapas de los movimientos interiores en diversos momentos.
- ↳ **Refuerzo:** contestar a la siguiente cuestión: compara la emigración actual de los españoles con la que tuvo lugar en los años sesenta (motivación, número y características de los emigrantes, destino, formación, etc.)

• **5ª Sesión.**

- ↳ **Corrección de lo planteado y de todo lo atrasado, así como aclaración de las dudas y dificultades planteadas a partir de su realización y comentario.**
- ↳ **Explicación y lectura del libro de texto de la estructura de la población española: edad, sexo, ocupación, formación. Problemas derivados de esta situación. Contrastes internos.**
- ↳ **Resumen de lo explicado y leído.**
- ↳ **Actividad de refuerzo y desarrollo:** Realizar comentarios sobre gráficas lineales, diagrama de sectores, mapas de coropletas, sobre diversos temas relacionados con aspectos poblacionales: evolución de la población activa por sectores, evolución del empleo por sectores, tasas de paro, de actividad, etc.
- ↳ **Actividad de Ampliación:** Profundizar en el conocimiento de las diferencias poblacionales entre las distintas Comunidades Autónomas.

• **6ª Sesión.**

- ↳ **Corrección de las actividades y aclaración de dudas.**
- ↳ **Explicación y elaboración de Pirámides de Población. Realización de comentarios de las mismas.**
- ↳ **Realización de comentarios de alguna de ellas de forma comparada: Andalucía y España; España y Unión Europea; de diversos momentos de la historia de España.**

• **7ª Sesión.**

- ↳ **Se dedicará a repasar el tema completo, aclarar dudas y reforzar los aspectos más importantes.**
- ↳ Realización o corrección de un esquema completo del tema (se ha podido ir realizando poco a poco).
- ↳ Comentario de un texto referido a demografía: ejemplo J. Aranda Aznar: el envejecimiento de la población española. Anuario el país 1997.

• **8ª Sesión.**

- ↳ Realización de un control o examen, atendiendo a la diversidad, según modelos del anexo.
- ↳ **A partir de la 4ª Sesión se han podido plantear una serie de trabajos en grupo, según como vaya el proceso de enseñanza / aprendizaje, que pueden seguir el siguiente esquema.**
- ↳ **Grupales de desarrollo:** (Grupos de tres alumnos es lo ideal, a veces cuatro).
 - ↳ Trabajo sobre un determinado aspecto demográfico o poblacional de la localidad del alumno (datos de prensa, bibliografía, registros: INE, INEM, parroquia).

1.8. MATERIALES Y RECURSOS.

Depende del Centro, materiales, disponibilidades, ubicación, etc. Como materiales básicos para impartir el tema tenemos, documentos oficiales, mapas murales y atlas, además podemos contar con recursos como los informes especializados, INE, INEM, TV, radio, de la prensa, anuarios, DVD o vídeos y transparencias.

Se pueden resumir en:

- Libros de texto.
- Biblioteca.
- Mapas, planisferios.
- Textos y gráficos.
- Prensa y Televisión.
- Organismos oficiales.
- Realidad y entorno del centro y del alumno.

1.9. EVALUACIÓN.

Como ya se indicó en la programación, **abarca tanto el aprendizaje de los alumnos/as como a todo el proceso de E/A. Debe ser continua, global (comprende no sólo el nivel de estudio del alumnado), formativa (detecta los errores y deficiencias del proceso de aprendizaje para poner soluciones), individualizada y sumativa al final.**

Según los criterios de evaluación marcados en el citado Decreto 208/2002 la presente unidad tendría en cuenta los siguientes: "los criterios de evaluación deberán servir como indicadores de la evolución de los aprendizajes del alumnado, como elementos que ayudan a valorar los desajustes y necesidades detectadas y como referentes para estimar la adecuación de las estrategias de enseñanza puestas en juego.

12. Utilizar información procedente de fuentes diversas para elaborar síntesis y documentos gráficos con vocabulario adecuado y procedimientos específicos (contenidos procedimentales).
17. Analizar las cuestiones demográficas en España, su dinámica y estructura; reconocer sus desiguales consecuencias espaciales, sus perspectivas de futuro y el consecuente proceso de deterioro medioambiental.

Para evaluarlos tendremos en cuenta como **Criterios Mínimos** los siguientes:

- Definir y analizar los diferentes movimientos naturales de población.
- Analizar los movimientos migratorios y sus repercusiones.
- Analizar la estructura de la población y sus relaciones con la demografía.
- Analizar y valorar los principales problemas de la población española actual.

Elementos a evaluar o **instrumentos de Evaluación:**

- Trabajo en clase y en casa.
- Participación y actitud.
- Cuaderno.
- Pruebas escritas.

Evaluación del proceso E/A:

- Analizar si los elementos de la unidad están bien planteados, así como el tiempo empleado.
- Aprender cuáles son los objetivos alcanzados y los no alcanzados.
- Comprobar la correcta estructuración y organización de los contenidos.
- Analizar el grado de motivación del alumnado que hemos logrado.
- Valorar la coherencia o no de las actividades planteadas.
- Evaluar si los resultados finales son positivos o no.

Anexos (todo aquello que consideremos necesario aportar y que hayamos mencionado en la Unidad Didáctica): pirámides, textos, pruebas de selectividad, examen.

José Antonio Gracia García