

Número 15

Abril 2006

Índice de Contenido:

ARCILLA EXPANDIDA COMO MEDIO EN FILTROS BIOLÓGICOS PARA EL TRATAMIENTO DE AGUAS RESIDUALES.
(Amancio Carrasco Mateos)

ESTUDIO COMPARATIVO DEL BALANCE DE TRÁFICO EN UMTS (SISTEMA DE TELEFONÍA MÓVIL UNIVERSAL) MEDIANTE DISTINTAS TÉCNICAS.
(Ana Isabel Almendros Molina)

LA VIDA EN LA PREHISTORIA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.
(Ana María Tapia Cuadra)

REFLEXIONES SOBRE EL HÁBITO DE LA LECTURA EN LOS NIÑOS.
(Ana Reyes Grande)

LA ASIGNATURA DE TECNOLOGÍA COMO PLATAFORMA PARA LA INTRODUCCIÓN AL CONOCIMIENTO DE LA BIOMASA.
(Antonio Ordóñez Aguilera)

EDUCAR EN Y PARA EL SIGLO XXI.
(Cecilia Martínez Bienvenido)

TOCAR O NO TOCAR.
(Cinta García de la Rosa)

UTILIZAR LA TELEVISIÓN. COMENTARIOS SOBRE EL DESAFÍO EDUCATIVO DE LA TELEVISIÓN, DE PÉREZ TORNERO.
(Daniel Heredia Gómez)

LA TELEVISIÓN Y EL DESARROLLO SOCIAL: ENTRE LA COMUNIDAD Y LA EDUCACIÓN.
(Eloísa Reyes Ruiz)

EI DESARROLLO DE LA COEDUCACIÓN PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA
(Fernando Gómez Jiménez)

"RIPRAP" BY GARY SNYDER.
(Inés Rivera Aguilar)

LAS AFASIAS, UN TRASTORNO DEL LENGUAJE.
(Inmaculada Alonso Gómez)

FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS, UN ADELANTADO A SU TIEMPO.

(Irene Brisquet Pozo)

EL RESPETO EMPIEZA CON EL PROPIO EJEMPLO.

(Javier Gallego Ruiz)

LA ESCUELA, ¿GUARDERÍA O LUGAR DE APRENDIZAJE?

(Jesús Garrido Herrera)

ISÓTOPOS DEL VAPOR DE AGUA. INTERRELACIONES ENTRE LAS DIFERENTES CIENCIAS.

(Jorge Raya Garrido)

EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA.

(José Antonio Gómez Salamanca)

SUEÑA CON TU CUERPO.

(Jose Antonio Moreno Cantonero)

WILLIAM WORDSWORTH'S "THE COMPLAINT OF A FORSAKEN INDIAN WOMAN": SYNTACTIC COMPONENT.

(José Francisco Haro Gómez)

¿POR QUÉ ES, PROBABLEMENTE, PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EL NIVEL EDUCATIVO MÁS IMPORTANTE DE UN CHICO O CHICA?

(Beatriz Sanvicente Muñoz / José Francisco Pérez Aguilar)

LOS CONFLICTOS EN LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA.

(Juan Carlos Cárdenas Martos)

YACIMIENTOS FENICIOS Y PRESIÓN URBANÍSTICA EN ANDALUCÍA.

(Juan José Tonda Martínez)

VIRTUALIDADES DE LA INFORMÁTICA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

(Laura Camacho Barquero)

HABILIDADES SOCIALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR: PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (2ª parte).

(Luz María Blanco-Morales Díaz)

MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA.

(Manuel Arana Rodríguez)

LAS REFORMAS DEL BIENIO PROGRESISTA.

(Manuel Tamajón Velasco)

ALUMNOS CON SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL.

(María del Carmen Antúnez Martel)

LOS CANTES FLAMENCOS DE ANTONIO MACHADO Y ÁLVAREZ (DEMÓFILO).

(María del Carmen Montiel de Arnáiz)

COMPRESIÓN Y EXPRESIÓN LINGÜÍSTICAS: ¿CÓMO PODEMOS TRABAJARLAS?

(María Eugenia Gómez García)

LA SUPERNANI DE EDUCACIÓN FÍSICA CONTRATOS DE BUEN COMPORTAMIENTO.

(María Félix Méndez Domingo)

PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD A TRAVÉS DE DISTINTAS ACTIVIDADES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.

(María José Ojeda Mejías)

¿EL FUTURO DE UN TRADUCTOR?

(María José Sánchez Domingo)

¿QUÉ ESCONDE EL ARTÍCULO 1.462?

(María Rosco Matas)

¿CÓMO ATENDER A UN ALUMNO SOBREDOTADO DESDE EL CURRÍCULO?

(María Trinidad Ramos)

PSICOTERAPIA INFANTIL A TRAVÉS DEL JUEGO.

(Mariola de Lara Pérez)

EL CONTEXTO LEGISLATIVO ACTUAL: UNA VISIÓN CRÍTICA.

(Mercedes Bernardo Carbonell)

EL CHEQUE ESCOLAR ¿OPCIÓN PARA ELEGIR CON LIBERTAD?

(Mercedes Fuentes Garrido)

EL SOL, UN FILÓN QUE DEBEN APROVECHAR NUESTROS CENTROS.

(Miguel López Madueño)

PROYECTO DE IMPLANTACIÓN DE LA TÁCTICA DEL FÚTBOL-TOTAL EN LOS EQUIPOS JUVENILES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA.

(Néstor Javier Belén Castañola)

LA NOVELA.

(Rita Laura Navas Martínez)

ARQUITECTURA FUNERARIA EN EL MUNDO ISLÁMICO.

(Sandra Domínguez Arias)

LA NORMATIVA SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE UN CASO.

(Soledad Vila Pariente)

EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA ¿CÓMO SE TRABAJA LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA?

(Susana Pérez Bernad)

INGLÉS EN INFANTIL 3 AÑOS (PROYECTO ANTICIPACIÓN LINGÜÍSTICA).

(Teresa Salgado Fernández)

LA EDUCACIÓN EN VALORES.

(Verónica Martos Martínez)

EL DESPLIEGUE DE LA FUNCIÓN DE CALIDAD COMO TÉCNICA DE DESARROLLO DE NUEVOS PRODUCTOS EN LA EMPRESA.

(Yolanda Salinas Castelló)

UNIDAD DIDÁCTICA: LOS METALES. 2º ESO.

(Eloy Rozas Ventosa)

LAS PASARELAS DE MODA Y LOS EJES TRANSVERSALES (HISTORIA DE UNA RELACIÓN REPULSIVA)

(Maximino Rey Vázquez)

MUNDO EDUCATIVO

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

Revista Digital de Educación
Abril 2006

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

ARCILLA EXPANDIDA COMO MEDIO EN FILTROS BIOLÓGICOS PARA EL TRATAMIENTO DE AGUAS RESIDUALES

Amancio Carrasco Mateos

Historia del tratamiento de las aguas residuales

Los métodos de depuración de residuos se remontan a la antigüedad y se han encontrado instalaciones de alcantarillado en lugares prehistóricos de Creta y en las antiguas ciudades asirias. Las canalizaciones de desagüe construidas por los romanos todavía funcionan en nuestros días. Aunque su principal función era el drenaje, la costumbre romana de arrojar los desperdicios a las calles significaba que junto con el agua de las escorrentías viajaban grandes cantidades de materia orgánica. Hacia finales de la edad media empezaron a usarse en Europa excavaciones subterráneas privadas primero y, más tarde, letrinas. Cuando éstas estaban llenas, unos obreros vaciaban el lugar en nombre del propietario.

El contenido de los pozos negros se empleaba como fertilizante en las granjas cercanas o era vertido en los cursos de agua o en tierras no explotadas.

Unos siglos después se recuperó la costumbre de construir desagües, en su mayor parte en forma de canales al aire o zanjas en la calle. Al principio estuvo prohibido arrojar desperdicios en ellos, pero en el siglo XIX se aceptó que la salud pública podía salir beneficiada si se eliminaban los desechos humanos a través de los desagües para conseguir su rápida desaparición. Un sistema de este tipo fue desarrollado por Joseph Bazalgette entre 1859 y 1875 con el objeto de desviar el agua de lluvia y las aguas residuales hacia la parte baja del Támesis, en Londres. Con la introducción del abastecimiento municipal de agua y la instalación de cañerías en las casas llegaron los inodoros y los primeros sistemas sanitarios modernos. A pesar de que existían reservas respecto a estos por el desperdicio de recursos que suponían, los riesgos para la salud que planteaban y su elevado precio, fueron muchas las ciudades que los construyeron.

A comienzos del siglo XX, algunas ciudades e industrias empezaron a reconocer que el vertido directo de desechos en los ríos provocaba problemas sanitarios. Esto llevó a la construcción de instalaciones de depuración. Aproximadamente en aquellos mismos años se introdujo la fosa séptica como mecanismo para el tratamiento de las aguas residuales domésticas tanto en las áreas suburbanas como en las rurales. Para el tratamiento en instalaciones públicas se adoptó primero la técnica del filtro de goteo. Durante la segunda década del siglo, el proceso del cieno activado, desarrollado en Gran Bretaña, supuso una mejora significativa por lo que empezó a emplearse en muchas localidades de ese país y de todo el mundo. Desde la década de 1970, se ha generalizado en el mundo industrializado la cloración, un paso más dentro del tratamiento químico.

Introducción

En el proceso de depuración de aguas residuales, tras el pre-tratamiento en el que se han eliminado los sólidos visibles mediante una labor de filtrado y desgaste, después de la depuración primaria en la que se elimina la materia no orgánica mediante el aporte de algún agente químico que provoca la decantación física de la materia no orgánica contenida en el agua, se efectúa la depuración secundaria, que actúa por reacciones y procesos biológicos sobre el agua contaminada, objeto de la depuración.

A la fase de depuración secundaria entra el agua a tratar sin materia sólida, pero, sin embargo, no se ha producido ninguna disminución del contenido de materia orgánica. Para ello se efectúa una depuración biológica.

La depuración biológica se basa en la intervención de microorganismos encargados de consumir la materia existente en el agua residual. De varios procesos de depuración biológica, el más eficiente y por lo tanto más extendido es el proceso de depuración mediante lechos de bacterias.

En este sistema de depuración se proporciona un hábitat a los microorganismos encargados de la eliminación de la orgánica.

La arcilla expandida es un medio soporte inerte óptimo para albergar estos micro-seres ávidos de materia orgánica, dadas su ligereza, porosidad, alta superficie específica y alta resistencia al desgaste.

Ventajas de la utilización de la arcilla expandida como lecho bacteriano.

- 1) Obtención de altos rendimientos en comparación con los obtenidos con los rellenos sintéticos.
- 2) Respecto a los ecosistemas, al tratarse de un material que no contamina ni en su proceso de fabricación ni en su colocación ni posteriormente en su vertido tras su utilización.
- 3) Rapidez y facilidad de instalación; se puede efectuar el suministro mediante camiones cisterna que bombean el material 60m³ en 4 horas.

4) Escasa mano de obra necesaria para La colocación y el almacenamiento.

Esquema básico de un proceso de depuración

Una depuradora tiene como misión tratar las aguas negras transportadas por las alcantarillas, colectores y emisarios, antes de su posterior vertido al cauce receptor para alcanzar la calidad de agua deseada según los usos previstos en dicho cauce.

Las etapas por las que pasan las aguas negras para su tratamiento son las siguientes, en una estación depuradora tradicional:

1) **Pre-tratamiento:**

Esta etapa no afecta a la materia orgánica contenida en el agua residual. Se pretende con el pre-tratamiento la eliminación de materias gruesas, cuerpos gruesos y arenosos cuya presencia en el efluente perturbaría el tratamiento total y el funcionamiento eficiente de las máquinas, equipos e instalaciones de la estación depuradora.

En el pre-tratamiento se efectúa un desbaste para la eliminación de las sustancias de tamaño excesivo y un tamizado para eliminar las partículas en suspensión, un desarenado para eliminar las arenas y sustancias sólidas densas en suspensión, y un desengrasado para eliminar los aceites presentes en el agua residual así como elementos flotantes.

2) **Decantación primaria.**

Trata este proceso de retener las partículas disueltas o en suspensión en las aguas residuales que no han podido contenerse por razón de su finura o densidad en el pre-tratamiento. Se consigue la decantación, llamada primaria, dejando sedimentar estas partículas en decantadores diseñados para tal efecto.

3) **Proceso con flujo ascendente.**

Tras este proceso hay sustancias que todavía podrían permanecer de forma estable en el agua por tiempo indefinido y por ello se lleva a cabo un proceso químico para convertir estas sustancias químicas en sedimentales. Se añade al agua residual un coagulante que hace que las partículas disueltas se agreguen unas a otras formando masas de dimensiones mayores, flocúlos, que puedan separarse ya por sedimentación.

4) **Depuración biológica.**

La eliminación de la materia orgánica que permanece en el agua y cuya separación por procesos físico-químicos ha sido imposible, puede efectuarse mediante un proceso biológico.

Este proceso biológico dentro de la depuración tiene como objeto la eliminación, estabilización o transformación de la materia orgánica presente en las aguas. Esto se logra mediante la actuación de microorganismos, bien realizando una acción metabólica transformando la materia orgánica en materia viva, o bien realizando una acción físico-química de coagulación, decantación y arrastre de bacterias.

En el proceso biológico se pone en contacto a microorganismos con la materia orgánica que trae el agua, procediendo los micro-seres al consumo de dicha materia orgánica. La depuración biológica se realiza en un reactor donde el microorganismo transforma el agua contaminada en agua depurada, productos volátiles y materia viva.

Depuración con filtro biológico de arcilla expandida.

El mecanismo de oxidación biológica consiste en la asimilación de la materia orgánica degradable biológicamente DBO por los microorganismos en presencia de oxígeno y de nutrientes.

La depuración mediante filtro biológico se basa en la acción de los microorganismos aeróbicos, que adheridos a un a un medio de fijación, en este caso arcilla expandida, reciben el material orgánico transformándolo y formando una película biológica alrededor del árido.

Esta película no debe tener más de 3 mm de espesor ya que, para espesores mayores no se garantiza la llegada de oxígeno a las capas del medio. Al aumentar el espesor las capas más profundas entran en anaerobiosis produciéndose conjuntamente un desprendimiento de gases así como una rotura de la capa biológica, perdiéndose la adherencia entre la capa biológica y el medio poroso. Por este efecto se desprende la capa biológica formada siendo arrastrada por el agua residual.

La oxidación se produce al hacer circular, a través de un medio poroso, aire y agua residual. La masa bacteriana permanece fija en el interior del reactor biológico y solo escapan los fangos en exceso manteniéndose el filtro aireado. Hay que tener en cuenta la precaución de someter periódicamente al material granular a limpieza. Posteriormente hay que conducir el agua tratada a un decantador para que sedimenten los flocúlos.

En este tipo de depuración el reactor biológico, además de su función tradicional desempeña una función de filtración. En este tipo a unos 40 cm. del fondo se produce una inyección de aire para fluidificar el lecho. Es en la zona de filtro donde se retienen los fangos producidos en el interior del reactor, así como las materias en suspensión presentes en el efluente a tratar. De esta forma el efluente tratado puede tratarse directamente sin necesidad de una decantación posterior. También hay que efectuar, en este caso periódicamente un lavado de los áridos de forma que se eliminen los fangos en exceso y las materias en suspensión.

El agua residual se puede hacer pasar a través del lecho con flujo ascendente o descendente.

En el primero, después de pasar el agua residual por el tratamiento primario, accede al reactor donde se va a hacer la depuración biológica dejándose caer el agua en forma de lluvia para que se distribuya de la forma más uniforme posible sobre una masa de material granular, de gran superficie específica, en la que se encuentran los microorganismos depuradores albergados. El agua ya tratada biológicamente sale por la parte inferior del decantador.

En el segundo de los casos, con flujo ascendente, se hace circular el agua de abajo hacia arriba, en la parte superior se va recogiendo el agua que ha pasado a través de la masa granular reduciendo paulatinamente su contenido en materia orgánica.

Operaciones complementarias

- 1) Aireación. Es preciso que haya una circulación de aire que garantice las condiciones aeróbicas en el proceso. Puede haber una aireación de tiro natural en la que el aire fluye de abajo a arriba por diferencia de las temperaturas aportando a la masa de lecho el oxígeno suficiente para mantener la microflora en un ambiente aeróbico. Diferencias de 6 °C producen corrientes de 18 m³/m²h. , la cual se considera suficiente para mantener estas condiciones. Si no se puede conseguir este flujo de forma natural habrá que forzarlo artificialmente al menos a esta cantidad.
- 2) Lavado. Cada cierto tiempo y dependiendo del material granular hay que parar la actividad de reactor biológico y lavar con agua y aire a presión el árido. Por ello, la elección de un material que sea resistente al desgaste que se va a producir es de suma importancia. Una vez finalizado el proceso de lavado, no se ha eliminado por completo la micro fauna existente en las bolas de arcilla expandida por que sigue conservándose gran cantidad de ella en el interior de las bolas, pero si se ha comprobado que en la hora siguiente se reduce el rendimiento sensiblemente.

Características físicas de la arcilla expandida para la depuración de aguas residuales.

Los parámetros físicos del material granular resultan ser, a fin de cuentas, un conjunto de condicionantes que influyen directamente en el rendimiento de la depuración a obtener con el empleo de lechos bacterianos. La DBO₅ eliminada, en el paso del agua residual a través del lecho, depende de la naturaleza del agua a tratar, de las características del lecho y principalmente de las características del material de relleno.

Como se dijo anteriormente es necesario que la masa filtrante tenga la mayor superficie específica posible, pero esto hay que combinarlo con que también existan pasos suficientes para el aire y el agua.

Según estudios realizados por la Universidad de Cranfield, en Inglaterra las características de este material son:

- Superficie específica: 3.98 m²/cm³
- Porosidad interna: 0.05 m³/m³
- Porosidad externa: 0.3
- Coeficiente de uniformidad: 1.33<1.5
- Perdida al ácido: 1.4%
- Desgaste: 1.5%
- Friabilidad: 5.5%
- Granulometría: 3-8mm
- Densidad específica del grano: 1550Kg/m³
- Densidad aparente en montón: 750Kg/m³
- Velocidad de sedimentación: 132-225mm/s

Conclusión: Efectos de la contaminación del agua.

Los efectos de la contaminación del agua incluyen los que afectan a la salud humana. La presencia de nitratos (sales del ácido nítrico) en el agua potable puede producir una enfermedad infantil que en ocasiones es mortal.

El cadmio presente en los fertilizantes derivados del cieno puede ser absorbido por las cosechas; de ser ingerido en cantidad suficiente, el metal puede producir un trastorno diarreico agudo así como lesiones en el hígado y los riñones. Hace tiempo que se conoce o se sospecha de la peligrosidad de sustancias inorgánicas como el mercurio, el arsénico y el plomo.

Los lagos son especialmente vulnerables a la contaminación. Hay un problema, la eutrofización, que se produce cuando el agua se enriquece de modo artificial con nutrientes, lo que produce un crecimiento anormal de las plantas. Los fertilizantes químicos arrastrados por el agua desde los campos de cultivo pueden ser los responsables. El proceso de eutrofización puede ocasionar problemas estéticos, como mal sabor y olor, y un cúmulo de algas o verdín desagradable a la vista, así como un crecimiento denso de las plantas con raíces, el agotamiento del oxígeno en las aguas más profundas y la acumulación de sedimentos en el fondo de los lagos, así como otros cambios químicos, tales como la precipitación del carbonato cálcico en las aguas duras. Otro problema cada vez más preocupante es la lluvia ácida, que ha dejado muchos lagos del norte y el este de Europa y del noreste de Norteamérica totalmente desprovistos de vida.

Amancio Carrasco Mateos

ESTUDIO COMPARATIVO DEL BALANCE DE TRÁFICO EN UMTS (SISTEMA DE TELEFONÍA MÓVIL UNIVERSAL) MEDIANTE DISTINTAS TÉCNICAS

Ana Isabel Almendros Molina

1. INTRODUCCIÓN

Hoy día, UMTS es una realidad comercial. Sin embargo, aún se encuentra en pleno proceso de despliegue. Dicho proceso está siendo lento y sobre todo, muy caro. Por un lado son muchos los gastos derivados del marketing para el lanzamiento de los nuevos servicios. Por otro, hay que tener en cuenta el costoso tendido de la red, no sólo económico, sino también burocrático, pues hay que superar la reticencia de los municipios a la instalación de antenas necesarias para UMTS.

Mientras no haya un número suficiente de antenas, y sean más los usuarios de 3G que compitan por el espectro, habrá un mayor número de llamadas fallidas, lo que impedirá ofrecer un servicio de calidad. Por tanto, para ofrecer el mejor servicio hay que optimizar la red de antenas UMTS. Es aquí pues, donde surge la necesidad de elaborar este artículo, que busca estudiar técnicas que maximicen la capacidad de las redes UMTS.

El tráfico en las redes no es uniforme y además varía con el tiempo. Es bien sabido, que hay zonas que en determinados periodos de tiempo sufren muchas llamadas, por ejemplo en zonas comerciales, en la celebración de espectáculos, o en las principales carreteras. Además en cualquier momento puede que alguna estación base deje de funcionar temporalmente, quedando usuarios sin poder ser atendidos. Por tanto, sería conveniente poder hacer un balance de tráfico cuando la situación lo requiera; de esta forma se reduciría el bloqueo (% de llamadas que no pueden ser atendidas) en aquellas celdas congestionadas y por tanto se produciría un incremento en la capacidad.

Se busca por tanto, lograr un incremento en la capacidad mediante un adecuado balance de tráfico. Para ello, se estudian dos técnicas que serán comparadas: por un lado realizar el balance de tráfico mediante un movimiento en la orientación de las antenas, y como segunda opción, llevarlo a cabo a través de un cambio en la potencia del CPICH.

2. BALANCE DE TRÁFICO MEDIANTE CONTROL DE LA ORIENTACIÓN VERTICAL DE LAS ANTENAS

Con la variación de la inclinación de las antenas se aprecia una tendencia clara. Si se incrementa el valor del ángulo de orientación, el área de dominancia de la celda disminuye, aumenta el nivel de señal sobre dicho área. Esto es así, porque la cobertura en la dirección del lóbulo principal disminuye rápidamente con pequeños cambios de dicho ángulo, debido a que en UMTS se usan antenas verticalmente muy directivas. Este comportamiento, se acentúa aún más conforme más estrecho sea el ancho 3dB vertical de antena.

Utilizando de forma inteligente el ángulo de orientación vertical se puede mitigar el bloqueo excesivo de aquellas celdas que sufran en elevado nivel de carga. Si hay un bloqueo elevado se debería actuar balanceando el tráfico desde las celdas más congestionadas hacia sus celdas adyacentes menos cargadas, mediante un incremento en inclinación de la antena de la celda bloqueada.

De esta forma la celda, en un principio congestionada, reduce el área de actuación con respecto al de las celdas vecinas, las cuales pasan a hacerse cargo del tráfico que deja de estar bajo la atención de la celda cargada, solucionándose así los problemas de congestión.

Existen dos tipos de orientación vertical: la mecánica y la eléctrica.

La orientación vertical mecánica consiste en dirigir físicamente los elementos de la antena hacia el suelo, en caso de incrementarse el ángulo de orientación vertical, o hacia el cielo, en caso de disminuir dicho ángulo.

Naturalmente, el área cercana a la estación base experimentará un mejor nivel de señal. Sin embargo, con la orientación mecánica, el ángulo no se incrementa efectivamente en todas las direcciones del lóbulo principal por igual. En las direcciones laterales apenas se incrementa, por lo que sólo se reduce el área de dominancia con respecto a las celdas que caigan en enfrente, pero no hacia las colindantes.

La orientación vertical eléctrica se lleva a cabo mediante el ajuste de las fases relativas de los elementos de un array de antenas, de tal modo, que el diagrama de radiación descienda uniformemente en todas las direcciones.

De esta forma sí se reduce eficientemente el área de dominancia con respecto a todas las celdas adyacentes. Además las estaciones base van equipadas con sistemas que permiten cambiar de modo remoto la orientación eléctrica. Por estas dos razones, se elige dejar de lado la orientación mecánica y ejercer el control sobre la orientación eléctrica.

Cada celda, no sólo debe evaluar su porcentaje de bloqueo, sino también el sus celdas adyacentes. Si sus celdas vecinas no tuviesen un bloqueo sensiblemente menor, se recomienda no incrementar el ángulo de la antena. Es mejor mantenerla en su estado, pues en el caso de incrementarlo, lo único que se conseguiría es trasladar el bloqueo de la celda bloqueada a sus celdas vecinas pero no solucionarlo globalmente.

Ventajas:

- Se reduce el bloqueo.
- Se puede cambiar el ángulo de orientación de forma remota.
- El cambio se puede llevar a cabo aún con la estación base en funcionamiento..

Desventajas:

- En casos en que el escenario presente problemas de cobertura, éstos se acentuarían en aquellas celdas que incrementasen la inclinación de su antena.

3. BALANCE DE TRÁFICO MEDIANTE CONTROL EN LA POTENCIA DEL CPICH

El canal CPICH es el canal que los móviles usan para estimar el desvanecimiento producido en el trayecto comprendido entre el usuario y el móvil.

Los móviles utilizan este canal como entrada para decidir cuando deben realizar un traspaso de una estación base a otra. Los móviles realizan un traspaso cuando la señal procedente desde otra estación base está por encima de un determinado margen con respecto a la peor señal recibida.

Por tanto, si se sube la potencia de CPICH en una celda, un mayor número de usuarios se engancharían a ella, es decir, lo que ocurre es que aumenta el área de dominancia de esta celda.

Si no tenemos en cuenta el proceso de los traspasos, este incremento en el área de dominancia se puede ver de otra forma. El CPICH, se encarga, entre otras cosas de fijar la máxima potencia por enlace. Así pues, si se aumenta la potencia de CPICH en una estación base, querría decir que al poder disponer los enlaces una mayor potencia, podría alcanzar una distancia mayor, o lo que es lo mismo se estaría incrementando la cobertura.

Para solucionar en este caso el bloqueo de una celda, lo que se haría, es subir la potencia de CPICH de las celdas adyacentes. De esta manera, las celdas vecinas incrementarían su área de dominancia y se harían del tráfico en exceso que no podía atender la celda cargada.

Consideraciones:

De entre las celdas adyacentes a la celda congestionada, sólo incrementarían la potencia del CPICH aquellas que tenga un bloqueo sensiblemente menor al de la celda congestionada. En otro caso, se solucionaría el bloqueo de la celda central, pero aumentaría aún más el de la celda vecina que ya presentaba congestión.

Ventajas:

- Se reduce el bloqueo.
- En ningún caso empeora la cobertura.

Desventajas:

- Para realizar un cambio sobre la potencia de CPICH es necesario desconectar la estación base temporalmente, por lo que durante un periodo de tiempo los usuarios no pueden utilizar sus móviles.
- El aumentar la potencia CPICH lleva implícito dos costes. Por un lado el mayor gasto energético, y por otro el coste asociado a la visita a la estación base.

4. CONCLUSIONES

Se han propuesto dos mecanismos dispuestos a realizar un eficiente balance de tráfico entre celdas. Con ello se consigue descongestionar aquellas celdas más cargadas, reduciendo el bloqueo global de la red, y por la tanto incrementar la capacidad de la red.

Comparando las ventajas y desventajas de cada una de las dos opciones, se concluye que en función de las condiciones del escenario sobre el que se quiere llevar a cabo un balance de tráfico, es mejor ejercer el control sobre la inclinación vertical eléctrica de las antenas, o bien sobre la potencia de CPICH de las estaciones base.

Para escenarios que presenten problemas en cobertura, o que estén al límite de sufrirlos conviene actuar sobre la potencia del CPICH.

En escenarios que no tengan problemas de cobertura es mejor actuar sobre el control de la orientación vertical eléctrica de las antenas, pues no hay coste asociado y se puede actuar en cualquier momento, al poder hacerse los cambios de modo remoto y sin apagar a estación base.

En escenarios que no tengan problemas de cobertura, y en los que no se dé mucha importancia al gasto económico empleado en realizar el balance de tráfico, se podría actuar simultáneamente sobre ambos parámetros de la red (potencia de CPICH y ángulo de orientación vertical eléctrica), consiguiendo así una ganancia aún mayor a la hora de reducir el bloqueo global de la red.

5. REFERENCIAS

- 1 A.Wacker, K.Sipilä, A.Kuurne, "Automated and Remotely Optimization of Antenna Subsystem based on Radio Network Performance", The 5th International Symposium on Wireless Personal Multimedia Communications, Vol. 2, 2002.
- 2 J.Niemelä, T.Isotalo, J. Lempiäinen, "Optimum Antenna Downtilt Angles for Macrocellular WCDMA Network", *Proceedings, Journal on Wireless Communications and Networking*, Mayo, 2005, pp. 816-827.
- 3 M.García-Lozano, S.Ruiz, J.J. Olmos, "UMTS Optimum Cell Load Balancing for Inhomogeneous Traffic Patterns", *Proceedings VTC'04 Fall*. IEEE, 2004, p. 1-5.

Ana Isabel Almendros Molina

LA VIDA EN LA PREHISTORIA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Ana María Tapia Cuadra

La incorporación de la perspectiva de género en el estudio de las Ciencias Sociales ha abierto un campo de acción insólito hasta hace pocas décadas. Se han cuestionado análisis androcéntricos aceptados durante mucho tiempo, análisis que otorgaban un protagonismo especial a las actividades de los hombres por encima de las de las mujeres. La disciplina de Historia viene arrastrando el lastre de una visión masculinizante de los procesos históricos, y la etapa que conocemos como Prehistoria no es una excepción. Aún está abierto el debate entre los que insisten en aplicar modelos de parentesco y de economías domésticas de corte occidental al Paleolítico, y los que denuncian el sesgo machista inherente a esta proyección del modelo patriarcal a la Prehistoria.

Sesgos androcéntricos en la investigación del Paleolítico.

En los manuales al uso de Prehistoria aún sigue apareciendo una visión de los seres humanos del Paleolítico centrada en el hombre. Ello es así incluso en los propios títulos escogidos para los epígrafes. El más común es “hombre cazador-recolector”. Como explica la investigadora Sally Linton, se ha otorgado demasiada importancia a la caza como factor de evolución de grupo, en perjuicio de las actividades de recolección. El concepto de “Hombre Cazador” desarrollado por Washburn y Lancaster ha sido tachado de androcéntrico porque presupone la exclusividad de los valores masculinos en la Prehistoria como factores de evolución. A menudo se describe la caza como una actividad únicamente masculina de la que están excluidas las hembras. En un conocido manual, utilizado por gran número de estudiantes, abundan los dibujos que reproducen o más bien imaginan escenas de caza en grupo, por ejemplo la caza de un mamut que ha caído en una trampa. Le rodean hombres, perfectamente coordinados, cohesionados emocionalmente para conseguir un fin superior.

Esta imagen masculinizante de las actividades de supervivencia en la Prehistoria resulta engañosa porque resta importancia a la actividad que en verdad supuso la supervivencia de los grupos: la recolección. Es probable que fuese la recolección lo que favoreciera el desarrollo de las habilidades del cerebro, la atención, el conocimiento de espacios y ciclos, incluso mucho antes de que el homo sapiens tuviera lenguaje para poder comunicarse y establecer una estrategia grupal para dar caza a grandes animales.

Es peligroso ofrecer una imagen de las mujeres de la Prehistoria como seres dependientes que esperan de forma pasiva la llegada de sus parejas masculinas con carne para comer, mujeres que cuidan del hogar y crían a los hijos con la ayuda indispensable de los hombres. Es una visión peligrosa porque puede dar la sensación de que, una vez más, es el hombre y los valores tradicionalmente asociados a él, tales como fuerza, riesgo, habilidad manual o agresividad, los que propiciaron la supervivencia de la especie y la evolución social.

Los investigadores del siglo XIX sentaron unas bases poco afortunadas para el estudio del papel de las mujeres, en el sentido de que trataron de proyectar un modelo de parentesco típicamente occidental, heredero de la Ilustración, al estudio de la Prehistoria, ofreciendo la imagen idílica de la familia nuclear, de las parejas monógamas, aplicando a las mujeres de esta época tan remota los valores de fidelidad, adhesión, en fin, de ángeles del hogar. Posteriormente, desde la Antropología histórica se han denunciado este tipo de enfoques y se han abierto otras hipótesis relacionada con los sistemas de parentesco. Probablemente las primeras “familias” fueron las madres con sus hijos, y es bastante probable también que la monogamia a largo plazo no existiese.

Si observamos a algunas sociedades actuales que mantienen *economías* de tipo caza – recolección, queda patente la inmensa importancia de las actividades de las mujeres para la supervivencia del grupo. Sobre ellas descansa el ochenta por ciento de la alimentación de cada día. De manera especial si los hombres se ausentan durante periodos, el grupo no sobreviviría sin el aporte de alimentos logrado por las mujeres. Ocurre que la caza ha sido y es una actividad enmarcada en unas estructuras de prestigio, y que el prestigio está, con demasiada frecuencia, reservado a los hombres. El valor necesario para embarcarse en una aventura que te podía costar la vida pudo ser lo que creara el ritual entre los varones, la jerarquía, la solemnidad del acto y el reconocimiento social por parte del grupo. Pero faltan datos para saber si esta división sexual del trabajo fue realmente tan marcada. Es muy posible que las sociedades prehistóricas hayan sido las más igualitarias de la Historia de Occidente. Algunos creen encontrar la prueba de ello en la posibilidad de sociedades matrilineales o en la abundancia de diosas femeninas asociadas a las actividades de abastecimiento para la supervivencia.

Alternativas para los docentes

Es importante que el profesorado esté al corriente de todos estos debates en el ámbito de la investigación. La perspectiva de género no es algo que deba hacerse por gusto o solamente porque lo exponga así el Plan de Igualdad de hombres y mujeres de la Junta de Andalucía. Es un deber de todo investigador buscar esa otra mitad de la información que hasta ahora había sido negada o poco estudiada.

Es peligroso que el alumnado pueda adquirir una imagen de la Prehistoria tiznada de un “romanticismo machista”, basada únicamente en la escena de caza de unos hombres muy valientes que alimentaban a sus mujeres porque ese era su deber. O la imagen falsa de una sociedad jerárquica donde la fuerza se imponía a todo lo demás. Bastante daño han hecho las caricaturas de los humoristas de los años setenta en las que se veía a un troglodita arrastrando del cabello a una señora que, sumisa, cedía a sus deseos.

Las sociedades prehistóricas tuvieron que adaptarse para sobrevivir y poco a poco aumentaron sus habilidades para relacionarse con el medio que les rodeaba. Desarrollaron los primeros inventos culturales, uno de los cuales pudieron ser los recipientes para guardar lo recogido o, por qué no, algún tipo de correa o red para que las mujeres pudieran acarrear a sus hijos cuando buscaban su alimento.

En suma, a la hora de abordar la enseñanza de la Prehistoria, debería tenerse en cuenta la perspectiva de género y evitar una imagen que vuelque toda la atención en la caza o en la cooperación entre hombres y no exagerar demasiado la división sexual del trabajo entre hombres y mujeres, y no dar por sentado que sólo el hombre caza, puesto que no hay pruebas exclusivas que atestigüen esto. Sería conveniente indagar acerca de las imágenes o de las ideas previas que el alumnado tiene acerca del papel de las mujeres en esta época del ser humano. No vaya a ser que, como docentes, nos llevemos una sorpresa desagradable.

Ana María Tapia Cuadra

REFLEXIONES SOBRE EL HÁBITO DE LA LECTURA EN LOS NIÑOS

Ana Reyes Grande

Es un tema interesante a tratar el de la lectura en los niños, ¿tienen interés los niños por la lectura o no? Si es así, ¿qué les gusta leer? Actualmente, ¿consideran los niños la lectura como algo inútil y aburrido, y si es así, por qué? Lógicamente no a todos los niños les parece leer aburrido, entonces, ¿qué es lo que hace que unos niños les encante leer y a otros les aburra tanto? ¿Se puede hacer algo para crear unos hábitos lectores duraderos? ¿De qué depende ese hábito y cómo se crea?

Éste es el punto de partida de esta reflexión con la que no se pretende dar soluciones ni tampoco buscar las claves del fomento de la lectura, solo transmitir aquella información que parece más esclarecedora sobre este tema.

Para comenzar debemos tener en cuenta cuáles son los agentes que motivan o fomentan el hábito de la lectura en los niños. Estos son: la familia, la escuela y los libros.

- La familia es el principal motor que origina que un niño comience a leer, y además que tenga un mayor interés en aprender a leer antes, porque el niño que ve a sus padres leyendo, quiere hacer lo mismo que ellos, ya que el niño en sus primeros años actúa por mimetismo, es decir, sus padres son su espejo y él aprende de ellos. Por tanto la familia es el agente más importante y decisivo en los hábitos de lectura de un niño.

Sin embargo, hay que tener en cuenta, que la lectura debe competir con otras distracciones, y esto provoca que los niños no crean en ella como fuente de placer y diversión. Ante esto crece en los padres un deseo más ferviente de ver a los niños más aficionados a la lectura.

Entre los ocho y los doce años se generan muchos hábitos y aficiones, los niños se abren al mundo y adquieren autonomía de movimientos. Esta es la edad ideal para desarrollar un hábito lector y es aquí donde los padres tienen un papel decisivo para la consolidación de ese hábito. Sin embargo, es importante tener claras las estrategias a seguir para conseguirlo. Muchas veces los padres imponen la lectura como si fueran deberes y es aquí donde los niños comienzan a asociar lectura con aburrimiento. El escritor y pedagogo Gianni Rodari creó unos consejos para que los niños "odiaran la lectura". Repasándolos se observan muchas de las actitudes equivocadas de los padres. Los padres suelen presentar al libro como una alternativa (buena) frente a la televisión (mala) o a los cómics (malos), o se obliga a los niños a leer algún libro sobre el que después tendrán que contestar unas preguntas. Así el niño ve el libro como algo próximo a los deberes escolares y que le aparta de las distracciones que realmente le gustan.

¿Puede ser cierto que la televisión, esa distracción que exige menos esfuerzo mental que leer un libro, sea la causa principal por la que no leen? Pues bien, tengamos en cuenta dos aspectos:

- El primero es que ya en el siglo XVIII, Rousseau, calificaba la lectura como "el azote de la juventud", lo que indica que, cuando no había televisión, leer también era una actividad poco atractiva para muchos jóvenes. Nosotros creemos que en este caso podrían ser los métodos de enseñanza de aquellos tiempos los que hacían huir de la lectura a jóvenes y niños, y no sólo de la lectura sino también de otras materias.
- El segundo aspecto a tener en cuenta es que en muchas ocasiones, la televisión, ayuda a leer, es frecuente que las series televisivas de más audiencia disparen la venta de los libros en los que se basa.

Por todo ello, se confirma que la mejor manera de crear un hábito de lectura en los niños empieza por tener ese hábito en la familia, pero no como una costumbre ficticia, porque al niño no se le engaña fácilmente, sino real, porque si esto es así incluso también será más fácil que este niño llegue a la lectura al poseer libros que puede leer ya que los tiene en su propia casa, libros de sus padres, hermanos, etc., adecuados para su edad.

Normalmente, cuando hablas con una persona que ha leído desde niño, dice que su padre, su madre, un abuelo... era un gran lector y que, con su ejemplo y cariño, le enseñó a amar la lectura. El niño que no ve en su casa, en su familia, a su padre, madre, etc. leyendo tiene menos probabilidades de ser un entusiasta de la lectura. Y a la vez tendrá más dificultades para entender el lenguaje escrito -se equivoca al leer, no entiende lo que lee, etc.- y estas dificultades a la larga repercutirán en su aprendizaje en general.

- La Escuela: es labor de la escuela, motivar al alumno que rehuya la lectura y fomentar aún más a aquél que ya viene predispuesto a ello por su determinado entorno.

La escuela debe hacer descubrir al alumno el placer de leer y también de escribir, aplicando técnicas artísticas para lograrlo, sobre todo en los primeros años, es decir, juegos, creación de cuentos, etc. A través del juego el niño

desmitificará los pesados conceptos que se tienen de la lectura y de la escritura, trabajando con sus compañeros y disfrutando de sus historias y de las de los demás.

Sin embargo, hay que tomar conciencia de que cada niño/alumno es diferente y trae a la escuela unos sentimientos, experiencias y conocimientos distintos unos de otros. Esta diferencia debería también reflejarse en el método de enseñanza/aprendizaje de la lectura. No debe existir un único método para aprender a leer ni tampoco una edad determinada para hacerlo. Teniendo en cuenta que cada uno es diferente, el ritmo y las ayudas también lo serán: algunos las necesitarán para interesarse por los libros y las historias; otros, para encontrar respuestas a sus interrogantes, algunos querrán leer y escribir enseguida, otros dudarán en aprender hasta sentirse seguros. Si en la escuela se tiende a homogeneizar las edades fijas para leer o un único método de enseñanza es previsible que se mantendrán los problemas en cuanto a la formación lectora de los niños y es más, se crearán otros nuevos.

- Los libros: aunque ya se ha tratado anteriormente la importancia del papel de la familia y de la escuela en la creación del hábito de la lectura en los niños, también debemos tener en cuenta el papel del libro, de la lectura que van a leer los niños, del mundo de fantasía, imaginación, aventuras, emociones y valores adonde van los niños cuando leen.

El pedagogo Emili Teixidor detalla algunos "mandamientos" obtenidos a partir de la experiencia de profesores y estudiosos del tema en la ponencia "Educar para la lectura" relacionados con el tema del libro: *-No es posible promocionar la lectura sin una buena historia. Sin un buen libro que "secuestre" al lector, toda promoción de la lectura es difícil por no decir imposible-*. El autor asimismo señala en esa ponencia que los motivos para que un niño lea un libro son: *"el impacto emocional que les causa la obra"* y la *"fascinación por el mundo imaginativo que presenta"* motivos que no son ajenos *"al efecto publicitario de una película"*; en todo caso, la *"lectura nos convierte en los directores de nuestras películas mentales"*. Concluye el autor afirmando que *"ningún libro vale la pena ser leído a los diez años si no vale la pena leerlo a los cincuenta"*.

Además de los agentes que fomentan el desarrollo de la lectura en los niños, la formación de lectores y escritores es una finalidad social que atañe a la sociedad en su conjunto. El acceso a la información y el conocimiento requiere saber leer y escribir y utilizar esas herramientas para aprender. Además mediante la lectura nos evadimos y si se logra ese gusto por la lectura en un niño, jamás le abandonará. Desde pequeños, los niños y niñas que viven en sociedades como la nuestra, experimentan una unión con la lectura y la escritura ya que aparecen en su entorno de vida (en los envoltorios de los productos habituales, televisión, indicaciones de los juegos, nombres de las calles, etc.). Es por tanto labor de la sociedad que también se fomenten proyectos e iniciativas de todo tipo cuya finalidad sea el lograr un hábito duradero y lo que es más, que ese hábito sea gratificante, en los niños. ¿Cómo se puede alcanzar esto? Pues con políticas educativas que doten a los centros de bibliotecas, con formación de docentes, dotación de recursos, y que además se complementen con medidas de carácter más amplio: programas de intervención en familias, uso de las nuevas tecnologías de la información, interés en definitiva, de la comunidad en la formación de sus miembros.

Las conclusiones que se pueden extraer de esta reflexión son las siguientes:

- La creación del hábito lector en un niño tiene que partir de la familia. Si en la familia no se fomenta la lectura, si no hay hábitos lectores entre sus miembros, difícilmente el niño se sentirá atraído por ella.
- La escuela debe completar la labor de la familia y en el caso de que no exista ese hábito en el entorno familiar del niño, realizar prácticas didácticas (juegos, teatro, etc.) para que el niño se introduzca en la lectura.
- Desde luego, el libro o tema a leer es muy importante, siempre adecuado a cada edad y principalmente con historias muy activas y con personajes que el niño pueda admirar o sentirse identificado.
- La sociedad debe facilitar al niño, familia y escuela los medios necesarios, además de dar la importancia y reconocimiento que merece a la lectura y escritura, para conseguir fomentar la lectura en el niño, siempre teniendo la finalidad que un niño a quién le guste leer, será en el futuro una persona mejor formada que contribuirá a una sociedad mejor.

BIBLIOGRAFÍA:

- DÍAZ-PLAJA TABOADA, Ana, (2001): La Lectura: cómo contagiar ese virus tan beneficioso. Profesora de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. <http://www.clubdelibros.com/farticulo6.htm>
- SORRIBAS, Pablo Pascual: Cómo animar a la lectura a tu hijo de primaria. Maestro, licenciado en Historia y logopeda. <http://www.aplicaciones.info/articu2/arti30b.htm>
- SOLE, Isabel: La lectura en la Educación infantil. Profesora departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. El País- Educación. Aula Libre.
- RAMOS, Carmen: La Caja Mágica. La Caja Mágica es la ganadora en la XVII edición del concurso de Experiencias Escolares que convoca a nivel nacional la Editorial Santillana. <http://www.cajamagica.net/>

Ana Reyes Grande

LA ASIGNATURA DE TECNOLOGÍA COMO PLATAFORMA PARA LA INTRODUCCIÓN AL CONOCIMIENTO DE LA BIOMASA

Antonio Ordóñez Aguilera

*Produce una inmensa tristeza pensar que la naturaleza
habla mientras el género humano no escucha.
Victor Hugo (1802-1885)*

Queda ya lejos la reunión celebrada en Sevilla entre más de 1000 delegados y 150 empresas de 45 países en junio de 2000 para discutir sobre el papel de la biomasa como fuente de energía alternativa.

En la actualidad, la utilización de la biomasa es un tema candente.

El pasado mes de marzo, se dieron a conocer por parte de la Asociación de productores de energías renovables los datos de consumo de biocarburantes en España. La necesidad marcada casi por imperativo legal, en la línea del cumplimiento de objetivos de consumo energético señalados por el Plan de Energías Renovables, de que el uso de estos combustibles aumente es evidente a la luz de los datos.

También en los últimos días del mes pasado, desde la Consejería de Innovación de la Junta de Andalucía se anunciaba que la biomasa podría cubrir la quinta parte de la energía que se consume en esta comunidad autónoma. El resultado de las estimaciones es que el uso de combustibles de origen vegetal para generar energía eléctrica y térmica o elaborar biocarburantes puede aportar anualmente hasta 3,3 millones de toneladas equivalentes de petróleo, una quinta parte de la energía que se consume en la región (una *tonelada equivalente de petróleo* es la cantidad de energía equivalente a la energía liberada en la combustión de una tonelada de crudo de petróleo, unos $41.89 \cdot 10^9$ julios).

La biomasa es un modo de convertir la energía solar almacenada en las plantas terrestres y acuáticas, así como los productos de desecho animal y vegetal, en energía utilizable para la calefacción, electricidad, transportes y productos químicos básicos. Purines de cerdos, orujo de aceituna, huesos de melocotón o pipas de girasol son algunos de los combustibles que en un futuro pueden sustituir al petróleo o carbón.

No es necesario recordar el agotamiento no muy lejano de las reservas de los combustibles convencionales. Sorprende que sea una fuente de energía con fecha de caducidad la que actualmente proporcione el porcentaje más alto de la energía utilizada diariamente en el planeta Tierra. Si a esto se le suma la gran degradación del medio natural provocada por este uso, se evidencia la urgencia de atender a la utilización de otras fuentes energéticas que tomen el relevo.

La denominada "energía verde", de fuentes renovables como el sol, el agua, el viento o la biomasa, además de no ser contaminante, es tecnológicamente viable y económicamente rentable.

Será necesaria la existencia de profesionales bien cualificados que creen, desarrollen y supervisen los procesos tecnológicos que permitan explotar estas fuentes energéticas. Es por eso que no debemos olvidar que los tecnólogos del mañana son los estudiantes de hoy. Se ofrece así la asignatura de Tecnología como un marco óptimo para la introducción de estas energías en el bagaje cultural del alumnado, que posteriormente, podrán llegar a ser objeto de su futura actividad profesional.

Existen cuatro entornos adecuados para la secuenciación del estudio de las mismas. Son los dados por los contenidos: "Producción y transformación de las distintas formas de energía"; "Transporte y distribución de la energía"; "El consumo de energía en España y en el mundo. Criterios técnicos de ahorro energético. Energías alternativas"; "Impacto ambiental de la actividad tecnológica y la explotación de recursos. Técnicas de tratamiento y reciclaje de residuos". La adaptación se llevará a cabo de acuerdo con el perfil del alumnado.

1) Biomasa. Definición y clasificación.

Se considera como tal a toda la materia orgánica de origen vegetal o animal, incluyendo los materiales procedentes de su transformación natural o artificial, quedando excluidos todos los productos agrícolas que sirven de alimentación al hombre y a los animales domésticos, así como los combustibles fósiles.

Se clasifica en tres grupos:

- a) Biomasa natural: es la que se produce en la naturaleza sin la intervención humana.

- b) Biomasa residual: es la que genera cualquier actividad humana, principalmente en los procesos agrícolas, ganaderos y los del propio hombre, como tal, basuras y aguas residuales.
- c) Biomasa producida: es la cultivada con el propósito de obtener biomasa transformable en combustible (biocombustibles).

2) Energía obtenida y residuos generados.

La obtención de la energía a partir de la biomasa vegetal es un método para aprovechar la energía solar debido a que las plantas transforman dicha energía en energía química mediante la fotosíntesis. Esta energía química almacenada por las plantas se recupera quemándolas y transformando el calor generado en energía eléctrica.

Además es el método más antiguo, ya que los residuos forestales son los que, durante siglos han constituido la fuente energética más importante de la humanidad tanto para obtener calor como para la cocción de alimentos.

Los residuos y actividades que los producen se detallan a continuación:

- a) *Residuos Forestales*: árboles de pequeñas dimensiones sin interés comercial, ramas de poda, biomasa del estrato arbustivo y de especies arbóreas secundarias, árboles quemados sin interés comercial, biomasa de la parte aérea de la planta. Provenientes de podas, aclareos, aperturas de caminos, incendios, etc.
Una producción de 5 millones de toneladas al año, con un contenido en humedad muy bajo, con un poder energético de 16,7 MJ/kg tendría un potencial energético de unos 2 millones de toneladas equivalentes en petróleo al año.
- b) *Residuos Agrícolas*: se llama a plantas o porción de ellas cultivadas que es preciso separar para obtener el fruto o para facilitar el cultivo propio o posterior: paja, zuros, bagazo, ramas, pies. Provenientes de cosecha de cereales, oleaginosas, algodón, tabaco, etc.; poda de olivo vid, frutales, etc.
Con una producción de 30 millones de toneladas, con bajo contenido de humedad y un poder calorífico de 14,5 MJ/kg se puede obtener un potencial teórico de 10,4 millones de toneladas equivalentes en petróleo al año.
- c) *Residuos Industriales*: son los residuos de las industrias que pueden generar mayor cantidad de residuos de naturaleza orgánica, en los que su eliminación supone un coste adicional en la empresa y que su valor sea escaso.
Residuos de Industrias Agrícolas: orujos, raspones, cascarillas, cáscaras, pieles, etc. Provenientes de industrias extractivas de aceite, café, vinícolas, etc. ; industrias preparadoras de arroz, algodón, cereales, frutos secos, etc.
Residuos de Industrias Forestales: cortezas, serrines, virutas, polvo de lijado, recortes, restos, etc. Provenientes de aserrado mecánico, fabricación de tableros, celulosas, corcheras, carpinterías, etc.
Una producción de 5 millones de toneladas de residuos industriales orgánicos al año ofrece un potencial energético alrededor de 1,2 millones de toneladas equivalentes en petróleo.
- d) *Residuos Sólidos Urbanos*: son los materiales resultantes de un proceso de fabricación, transformación, utilización, consumo o limpieza, cuando su poseedor o productor los destina al abono. La composición de estos residuos es función del nivel de vida de la población, el período estacional, tipo de hábitat y clima.
Una producción de 8 millones de toneladas al año, con un poder energético medio de 5 MJ/kg (debido al alto contenido de humedad), tiene un potencial de 950.000 toneladas equivalentes en petróleo al año.

El tipo de residuo con mayor poder calorífico es el residuo forestal, debido a que con cada kg se obtiene 16,7 MJ; siguiéndole el agrícola con 14,5 MJ/kg.

Si se procede a la combustión directa de los residuos estos deben poseer características adecuadas (poder calorífico superior a 1.200 kcal, no tener azufre, ni flúor, ni cloro, etc.)

Una manera de producir combustibles biomásicos es plantar grandes números de árboles de crecimiento rápido, arbustos o pastos. De esta forma, el agricultor pasa de ser un mero consumidor de combustibles fósiles para la realización de su actividad diaria a convertirse en productor de una fuente de energía. Teniendo en cuenta las directivas agrícolas de la UE, y las restricciones de productos tradicionales, se plantea la biomasa como una puerta por la que salir de la actual crisis económica en el sector.

3) Procesos.

La utilización con fines energéticos de la biomasa requiere de su adecuación para utilizarla en los sistemas convencionales. Se detallan los principales procesos que se siguen:

- a) *Físicos*: son los asociados a las fases primarias de transformación, triturado, astillado, compactado e incluso secado.
- b) *Termoquímicos*: están basados en la transformación química de la biomasa, al someterla a altas temperaturas (300°C-1500°C). Cuando se calienta la biomasa se produce un proceso de secado y evaporación de sus componentes volátiles, seguido de reacciones de craqueo o descomposición de sus moléculas, seguidas por reacciones en la que los productos resultantes de la

primera fase reaccionan entre sí y con los componentes de la atmósfera en la que tenga lugar la reacción, de esta forma se consiguen los productos finales.

Están bien adaptados al caso de la biomasa seca y, en particular a los de la paja y de la madera.

Según el control de las condiciones del proceso se consiguen productos finales diferentes, lo que da lugar a los tres procesos principales de la conversión termoquímica de la biomasa:

- b.1) Combustión: oxidación de la biomasa por el oxígeno del aire, obteniendo cuando es completa, dióxido de carbono, agua y sales minerales (cenizas), obteniendo calor en forma de gases calientes. Puede servir para calefacción doméstica e industrial.
- b.2) Gasificación: es una combustión incompleta de la biomasa a una temperatura de entre 600° C a 1500° C en una atmósfera pobre de oxígeno, en la que la cantidad de este compuesto está por debajo del punto estequiométrico, es decir, el mínimo necesario para que se produzca la reacción de combustión. En este caso se obtiene principalmente un gas combustible formado por monóxido y dióxido de carbono, hidrógeno y metano. Este gas producido es de débil poder calórico y puede servir para accionar motores diesel o para producir energía.
- b.3) Pirólisis: Es el proceso de descomposición térmica de la biomasa en ausencia total de oxígeno. En procesos lentos y temperaturas de 300° C a 500° C el producto obtenido es carbón vegetal, mientras que en procesos rápidos (segundos) y temperaturas entre 800° C a 1200° C se obtienen mezclas de compuestos orgánicos de aspecto aceitoso y de bajo pH, denominados aceites de pirólisis. Esta última se denomina pirólisis flash y asegura una gasificación casi total.

4) Biocarburantes.

Los principales biocarburantes, o combustibles para el transporte producidos a partir de biomasa, son el bioetanol y el biodiésel.

Bioetanol: se produce básicamente mediante la fermentación de granos ricos en azúcares o almidón como, por ejemplo, los cereales, y se utiliza en los motores de explosión como sustitutivo de la gasolina.

Biodiésel: se obtiene, en cambio, a partir de plantas oleaginosas, como la colza y el girasol, si bien se pueden también utilizar como materia prima para su elaboración los aceites de fritura usados o incluso las grasas animales. Se utiliza en los motores de compresión o diesel como sustitutivo del gasóleo.

Todo el bioetanol consumido en España en 2005 llegó a los consumidores formando parte de un aditivo oxigenado, el ETBE, que llevan las gasolinas de automoción. Todos los vehículos lo utilizan sin necesidad de realizar ningún ajuste en sus motores. El bioetanol como tal mezclado directamente con la gasolina empezará a comercializarse en breve en España. Los actuales motores de explosión lo podrán utilizar sin necesidad de cambios en mezclas de hasta el 15%.

El biodiésel, por su parte, resulta ya visible para los consumidores dado que se está comercializando con una etiqueta distintiva en decenas de gasolineras de toda España, tanto en estado puro (el llamado B100, es decir, al 100%) como mezclado con gasóleo en proporciones de entre el 10% y el 20% (los llamados B10, B15 o B20), tal como permite la legislación española de carburantes.

Todos los vehículos diésel fabricados en los últimos diez años, que son el 70% de los que están actualmente en circulación, pueden utilizar perfectamente biodiésel, incluso al 100%, sin necesidad de realizar ningún cambio o ajuste en sus motores.

Aunque todavía no esté reconocido como tal en España, también se produce en nuestro país un tercer biocarburante, el *biogás*, que es un combustible gaseoso con las mismas propiedades que el gas natural pero de origen renovable.

5) Bibliografía y referencias web.

- [1] Evaluación de impacto ambiental Gómez Orea, Domingo. 2ª Ed. Editorial Mundiprensa.
- [2] Cómo escribir textos científicos Martín Olalla, J.M.. 1ª Ed. Universidad de Sevilla.
- [3] *Una Estrategia de Biocarburantes para España (2005-2010). Adaptación a los objetivos de la Directiva 2003/30/CE.* Consultora Pricewaterhousecoopers. Junio 2005
- [4] www.elpais.es
- [5] <http://thales.cica.es/rd/Recursos/rd99/ed99-0226-01/paginaprincipal.html>
- [6] www.juntadeandalucia.es/medioambiente
- [7] www.factorverde.com

Antonio Ordóñez Aguilera

EDUCAR EN Y PARA EL SIGLO XXI

Cecilia Martínez Bienvenido

Vivimos en la era de la comunicación y la información, en la que los medios (sobre todo, la prensa, la televisión e, incorporado en último lugar aunque no precisamente menos importante, Internet) han cobrado una importancia vital y está presente en todos los ámbitos de la sociedad actual. Por supuesto, también en la educación.

Hoy en día, a pesar de los avances tecnológicos, los centros escolares no disponen de suficientes medios para poder desarrollar con los alumnos actividades relacionadas con los *mass media*.

Hoy en día educar a un individuo no consiste simplemente en enseñarle a leer, a escribir y a convivir civilizadamente. En la actualidad, nos enfrentamos a múltiples agentes externos que debemos conocer para mantener nuestra propia esencia, respetar nuestros derechos, conocer nuestros deberes y conocer los de los demás.

Decimos que una persona está alfabetizada cuando, además de leer (decodificar) una serie de signos, puede producir (codificar) una serie de mensajes que le permitirán conocer y comprender su entorno al mismo tiempo que podrá comunicarse de una forma más dinámica y variada con el mundo que le rodea.

Esto significa que podrá trasladar a diferentes situaciones de la vida cotidiana los conocimientos aprendidos sobre el mundo audiovisual, del mismo modo que lo hace un individuo cuando traslada a las más diversas situaciones de la vida lo aprendido gracias a la lectoescritura.

Educar para la comunicación es una parte significativa de un proceso educativo más complejo: el de formar ciudadanos esclarecidos que buscan relacionarse e interactuar de forma consciente con expresiones coparticipadas (las mediáticas).

Los profesores hacen uso de la informática para dar a conocer a los jóvenes los periódicos digitales, emisoras de radio y televisión digitales... Un ejemplo de ello es una de las asignaturas que conforman los planes de estudio de la E.S.O (Enseñanza Secundaria Obligatoria) que cuenta entre sus actividades la creación de una página web a través de la página que El País digital (www.elpais.es) ofrece a los centros educativos. A través de ella los alumnos conocen el medio desde dentro realizando ellos mismos un periódico digital que, aunque varía en los contenidos (pues son los del centro en que se educan), cuenta con todas las características de este tipo de prensa. A partir de aquí, los alumnos participan en un concurso compitiendo con otros centros. En concreto, con la ayuda de Internet y un sencillo programa de diseño, los alumnos crean su propio periódico. Está compuesto por una portada y cinco secciones

- Ciencia y Tecnología,
- Medio Ambiente,
- Sociedad y Cultura,
- Tu comunidad,
- Tema libre
- *El País* de los estudiantes" debe ser entendido por todos como una actividad divertida, interesante y distendida.

Los alumnos trabajarán para conseguir un periódico cuya portada deberá tener aspecto de periódico impreso e incluir un sumario de noticias; las páginas de las secciones, también aspecto de periódico impreso. Además asumirán funciones y responsabilidades básicas de cada miembro de un equipo periodístico:

- Redactores: investigación, redacción y volcado del texto del artículo en los espacios indicados por el confeccionador.
- Confeccionadores: asignación de espacios a los redactores y composición final de las páginas del periódico, utilizando los artículos, fotografías y recursos publicitarios.

¿Educación o manipulación?

Desde los años 60 se desarrolla el estudio de los efectos educativos de los medios de comunicación para proteger al público de los conocimientos que los *mass media* difundían.

Éstos estaban fomentando, ya entonces, unos valores que cuestionaban la idea de cultura de la escuela moderna. Se hablaba de una "escuela paralela". Los medios de comunicación constituían por sí solas una segunda escuela, a veces, tan importante como la formal. La "escuela paralela" desplaza a la tradicional en el sentido de formar, informar y entretener.

Para analizar todo esto las experiencias han sido múltiples: la introducción de la prensa en la escuela, implantación masiva de la TV en los hogares lo que lleva a los educadores a introducirla en la escuela, la educación audiovisual...

Pero todo esto provoca ahora, en el siglo XXI, serias dudas y amenazas; muchos docentes temen que la televisión e Internet, además de anular su función social, manipulen y persuadan a quienes ellos intentan educar.

Podemos hablar en este sentido de:

- Educación PARA los medios, que consiste en introducir en los procesos socializadores la variable "medios de comunicación", especialmente la prensa y la televisión. Esta tarea educadora ha brotado en demasiados pedagogos y docentes de modo reactivo: temen que detrás de la voluntad de informar (hacer saber), se esconda la de persuadir (hacer creer), la de manipular (hacer verosímil) y la de hacer sentir. Temen que la influencia (directiva) de los docentes sobre los alumnos, por lo cual están mucho más interesados en conocer a su competidor que las efectivas condiciones de recepción de los medios por parte de los alumnos.
- La enseñanza con los medios, es decir, su uso didáctico no puede tener otro objetivo que lograr que todos los alumnos aprendan lo que deben aprender ya que, combinando adecuadamente códigos verbales, gestuales, simbólicos e icónicos, es posible suscitar destrezas cognitivas variadas. La eficacia de tal posibilidad está en proporción directa de la densidad afectiva- riqueza de las relaciones personales e intensidad de la ayuda mutua- que los profesores sean capaces de propiciar en las aulas.

La televisión ejerce una gran influencia en los educandos, cada vez mayor. Lo que se transmite en este medio sienta cátedra, más allá de los padres y educadores.

Antes, la televisión complementaba a la escuela pero ahora los alumnos cuestionan la información de sus profesores sustituyéndola por la que reciben de la televisión.

Por todo ello, las escuelas deben educar para saber "convivir" con los medios aprendiendo a extraer y aprehender lo verdaderamente beneficioso y veraz.

Los objetivos de la educación en materia de comunicación son:

1. Ser libre y consciente frente a los mensajes de los medios; no dejarnos influir por lo que los mass media nos dicen y desarrollar una actitud crítica.
2. Comprender los mensajes implícitos de los documentos mediáticos;
3. Diferenciar la realidad de las representaciones mediales;
4. Expresar los sentimientos y emociones que nos producen los media;
5. Conocer los códigos sonoros y verbosuales necesarios para entender los media;
6. Conocer la estructura económica y empresarial de los media; saber que los medios de comunicación son como una empresa que busca su beneficio saltándose en muchas ocasiones las premisas y objetivos de los medios de comunicación: informar, formar y entretener, en la búsqueda de beneficios.
7. Distinguir información, opinión y publicidad;
8. Aprender a integrar los conocimientos recibidos de los media con otros de otras fuentes;
9. Controlar el uso que hacemos de los media en nuestra vida personal; no hacer de la televisión nuestra vida porque, aunque a veces, constituye un elemento importante en la educación, hay otros muchos ámbitos en la vida del educando que les supondrá un mayor beneficio.

Del Sesamo Street a hoy

Hay una gran diferencia entre la sociedad que experimentó con "Sesamo Street" en América y "Barrio Sésamo" en España y la actual. La de entonces intentaba desarrollar en los niños 3 áreas: la física, el desarrollo emocional y el conocimiento, todo ello como complemento a todo aquello que el niño recibía de sus padres y maestros, nunca como sustituto.

El papel que desempeña la televisión como elemento socializador es mayor al de otros medios. Por ello se convierte en un vehículo muy eficaz para transmitir modelos de conducta, ideologías... Estos mensajes subliminales afectan a toda la población pero aún más a los jóvenes y a los niños:

- Sobre temas sociales como los papeles que desempeñan hoy hombres y mujeres en la vida. En este sentido la publicidad contribuye a diferenciar estas funciones; sin embargo un uso correcto del medio puede servir para eliminar esta clase de estereotipos
- Sobre los sentimientos de rechazo o aceptación de grupos sociales minoritarios
 - ↳ Exaltación de valores étnicos nacionales
 - ↳ El impacto de las películas mediante las conductas, acciones y opiniones que transmiten
 - ↳ Reconocimiento de personajes e identificación con ellos
- Aprendizaje del papel de consumidor

Los medios de comunicación no son reproducciones de la realidad ni tampoco el reflejo o el espejo de la sociedad. Por el contrario, ofrecen construcciones cuidadosamente realizadas que han sido sometidas a numerosas pruebas y decisiones. La alfabetización audiovisual enseña a desmontar, a interpretar esas construcciones.

Una parte importante de las observaciones y experiencias en las que basamos nuestra representación de cómo funciona el mundo nos llega construida por los medios, con actitudes, interpretaciones y conclusiones incorporadas. Por lo tanto, tenemos que considerar que nuestro saber existencial suele ser una reproducción de las formas mediáticas de representación.

A pesar de todo España se encuentra a la cola de Europa y del resto del mundo desarrollado pues se encuentra a años luz de lo que institutos estadounidenses que pone a disposición de sus alumnos reproducciones de emisoras de radio para que puedan expresarse a través de ellas y aprendan a desarrollar su actitud crítica tan importante en una sociedad en la que los jóvenes se dejan llevar por la inercia de los medios de comunicación que les desposeen de sus propias opiniones, creencias y pensamientos.

La televisión, ¿servicio público?

Podemos distinguir entre tres tipos de televisión:

La televisión cultural tiene como objetivos prioritarios la divulgación y el entretenimiento. El planteamiento educativo aparece inmerso dentro del propio programa y, por tanto, no requiere de materiales complementarios. Este tipo de programas usa los diseños de la televisión comercial.

La televisión educativa procura interesar por la actualidad y por algunos contenidos curriculares escolares. Los programas suelen formar series. En su diseño se tiene en cuenta los avances de la Didáctica y de las teorías del aprendizaje.

La televisión escolar tiene como objetivos los mismos que el sistema educativo general, desde el nivel de primaria hasta cursos de actualización universitarios. Lo que implica – por ser, ante todo, televisión – estrategias comunicativas de la televisión cultural y de la educativa.

No nos podemos olvidar de que la televisión es un servicio público y que, como tal, tiene unas funciones sociales que no podemos pasar por alto.

Para Agustín García Matilla, la televisión de servicio público debería ser capaz de:

En primer lugar, dar respuesta a las prioridades sociales, económicas, educativas y culturales de la población a través del control compartido por parte de las entidades públicas, privadas y de los diversos agentes sociales.

En segundo, promover una mejora del bienestar social, una mejora de la calidad de vida.

En tercero, fomentar la reflexión sobre valores ampliamente compartidos.

En cuarto, crear conciencia social, es decir, motivar la capacidad crítica de la población.

En quinto lugar, crear acontecimientos que promuevan la más amplia participación social.

También generar consenso sobre la importancia del acceso al saber.

Compensar, con la producción de programas específicos, las carencias existentes en las rejillas de programación, especialmente en lo que se refiere a la población infantil y juvenil, viejos y minorías marginadas, es otra de las funciones que se deberían lograr.

Por supuesto no debería estar condicionada exclusivamente por los estudios cuantitativos de audiencia.

En conjunto, la programación de servicio público debe tomar en consideración las demandas de la audiencia y ser evaluada permanentemente. Además, es preciso devolver la palabra a muchos mediadores sociales que desarrollan una labor lúcida en numerosos ámbitos. Es preciso que su labor enriquezca el servicio de medios.

En estos momentos los profesionales de la televisión comprometidos con su audiencia y los educadores responsables deben converger en una acción común.

Cecilia Martínez Bienvenido

TOCAR O NO TOCAR

Cinta García de la Rosa

Según palabras de algunos investigadores, *"comunicamos tanta información de forma no verbal en conversaciones que, frecuentemente, el aspecto verbal de la conversación puede eliminarse"* (Douglas Brown 1994). La comunicación no verbal es muy importante, especialmente cuando el contacto social es relevante; lo que cuenta no es lo que decimos, sino cómo lo decimos.

La comunicación no verbal, o el "lenguaje silencioso" (Hall 1959), es inconsciente. Los seres humanos la usan sin un propósito determinado; a causa de ello, es normal pensar que el lenguaje verbal es sistemático, consciente, y controlado.

La comunicación no verbal tiene un papel importante en el aula, puesto que todos sus diferentes factores tienen una función. Este artículo trata con el campo del comportamiento de contacto, porque lo consideramos relevante para el desarrollo del sistema educativo. Es muy interesante, porque, dependiendo del comportamiento de contacto, la clase puede desarrollarse en una dirección o en otra, y consideramos que este aspecto no ha sido tan estudiado como otros en el campo de la comunicación no verbal: *"a veces hablamos de cómo hablamos, y frecuentemente intentamos ver cómo vemos, pero, por alguna razón, rara vez hemos tocado cómo tocamos"* (Morris 1971).

Como el comportamiento de contacto puede ser enfocado en uno mismo o en otros (Knapp 1995), vamos a explicar cada uno de ellos por separado. Primero, debemos tener en cuenta que cada persona tiende a tocarse a sí misma en ciertas ocasiones o en ciertos entornos; como estamos estudiando el entorno educativo, podemos decir que profesores y estudiantes pueden tocarse a sí mismos casi en las mismas ocasiones. Como regla general, los profesores tienden a tener más autocontrol del que tienen los alumnos, quienes pueden sentir ansiedad cuando se les pregunta en clase o cuando tienen que hablar delante del resto de sus compañeros. Cuando el alumno está muy nervioso, va a tocarse el pelo o alguna otra parte de su cuerpo (normalmente, alguna parte de la cabeza).

Es extraño encontrar a un profesor que se sienta nervioso cuando está dando clase. Sin embargo, cuando el profesor no se siente cómodo enfrentándose a la clase, es imposible hacerse con la situación, y los estudiantes toman el control. El profesor que se toca mucho cuando explica una lección está demostrando a sus alumnos su debilidad; entonces, los alumnos toman ventaja de esa situación y el profesor fracasa en transmitir aquello que quisiera transmitir o comunicar a los alumnos.

De un modo similar, el estudiante que se toca mucho está mostrando al profesor un nerviosismo extremo, de forma que el profesor puede llegar a pensar que el estudiante no tiene el nivel de conocimientos requerido. De todas formas, debemos entender que algunas veces el miedo al fracaso es tan grande que la mente del alumno se bloquea; en este caso, el profesor está sacando una conclusión equivocada del trabajo del alumno, simplemente porque sólo está juzgando su comportamiento no verbal.

El otro tipo de comportamiento de contacto, como dijimos anteriormente, es aquel que se enfoca en otras personas. En el sistema educativo, encontramos que hay algunos profesores que están tocando constantemente a sus alumnos para animarles, apoyarles, o alabarles. Es importante decir que, en nuestro sistema educativo, no es normal tocar a los alumnos cuando les estamos reprendiendo. Lo que es más, es el profesor quien toca a los alumnos, y nunca los alumnos los que tocan al profesor.

Aunque a algunos alumnos les gusta este tipo de contacto por parte del profesor, algunos otros se sienten más nerviosos cuando el profesor está cerca de ellos. Sin embargo, y como regla, los profesores tocan a sus alumnos para animarles a hacer su trabajo o para mostrar aprobación por su forma de trabajar. Pero este contacto debe ser controlado, porque *"como y donde tocamos a los otros es algunas veces el aspecto más malinterpretado de la comunicación no verbal"* (Douglas Brown 1994).

Para concluir, el contacto físico entre profesores y alumnos influye mucho, tanto en la forma de aprender como en la de enseñar, porque contribuye a la dimensión afectiva del sistema educativo. El comportamiento de contacto puede ser relajante o causante de ansiedad, dependiendo de la relación entre el profesor y el alumno, ya que hay diferentes formas de contacto físico. Al mismo tiempo, debemos controlar nuestro comportamiento de contacto enfocado en nosotros mismos, porque es un modo de demostrar a los demás lo que piensas o sientes sobre algo.

BIBLIOGRAFÍA

- Douglas Brown, H. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Knapp, Mark L. 1995. *La Comunicación No Verbal*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morris, D. 1971. *Intimate Behaviour*. New York: Random House.

Cinta García de la Rosa

UTILIZAR LA TELEVISIÓN COMENTARIOS SOBRE *EL DESAFÍO EDUCATIVO DE LA TELEVISIÓN*, DE PÉREZ TORNERO

Daniel Heredia Gómez

1) El libro

Una televisión que eduque, de calidad, con la que podamos estar contentos de que la vean nuestros hijos. Ése parece ser el objetivo perseguido por muchos estudiosos y profesionales de los medios, entre ellos se encuentra José Manuel Pérez Tornero, catedrático de Periodismo en la Universidad Autónoma de Barcelona y uno de los responsables del programa *La Aventura del Saber*.

Los contenidos de *El desafío educativo de la televisión* de José Manuel Pérez Tornero, publicado por la editorial Paidós, año 1994 en Barcelona, se presentan en dos partes. La primera analiza la televisión desde el punto de vista del espectador-receptor y en la segunda se marcan pautas normativas para el productor-emisor. Finalmente se expone una breve y superficial conclusión y se complementa con un apéndice con la intervención del autor en el Senado en el año 1993.

La primera parte analiza la televisión desde la vertiente tecnológica, la lingüística y la discursiva. En conjunto se trata de despertar al lector, posicionarle en la toma de conciencia del *hecho* televisivo. La reinención del concepto mental y social de "espectador". Mediante esta toma de conciencia y necesaria modificación del valor de uso que le damos a este medio se puede, una vez consolidado ese despertar de la hipnosis catódica, proceder al desarrollo de la televisión educativa.

Tornero considera necesario enseñar en las aulas a *leer televisión*, del mismo modo que se enseña a leer libros. El primer paso, en las aulas, es desmitificar al aparato, robarle esa omnipresencia religiosa de nuestras vidas. La televisión, en los colegios e institutos, debe ser una herramienta de trabajo más, tal como el lápiz o los ordenadores (aunque en el año de escritura del libro no estaba tan desarrollada la informática en el aula).

Para tomar una postura crítica ante el televisor hay que conocer su historia, su lenguaje y su posición en el ambiente social. Pero estudiar la historia de la televisión es irremediablemente equivalente al análisis cronológico de la tecnología de la comunicación. Así pues, una base de conocimiento del desarrollo científico-tecnológico a partir de los años 50 en nuestro país será necesaria para los alumnos. Por otro lado, conocer el lenguaje televisivo supone utilizarla en clase, manejar vídeos y aparatos, crear mediante la potente herramienta de la edición y sobre todo, tratarla en los círculos educativos (debates en clase sobre programas emitidos, por ejemplo). Finalmente hay que posicionar la televisión dentro de la realidad física del sujeto y su comunidad. Se trata de distanciarse de los tópicos y rutinas aceptados socialmente para llegar a manipular la televisión como herramienta complementaria al servicio de una vida social enriquecedora, autónoma y crítica. Lo ideal, en resumen, es la determinación del sujeto a agarrar su mando a distancia y elegir qué programa ver según unos objetivos personales e íntimos. Tornero no rechaza la televisión, su postura no es radical y la defiende como "ventana abierta al mundo" capaz de ayudarnos a conocer mejor todo lo que nos rodea.

2) La teoría

El libro analizado se sitúa en el marco teórico de los estudios sobre medios de comunicación. Se hace un recorrido normativo (lo que debe ser) por el proceso de cambio de la televisión actual, tan degradada, hacia la utópica televisión educativa. Resultan interesantes las consideraciones que Tornero realiza sobre el concepto de *imaginación* y de cómo ésta se ve alterada según se utilice un lenguaje escrito, racional, o icónico-televisivo, donde se apela a la impresión. Defiende el desarrollo y cultivo de la imaginación inventiva, aquella que impulsa al sujeto hacia la creación y la invención. Este estadio supone la cima de una educación orientada hacia la televisión y hacia ese tipo de audiencia debe dirigirse la televisión educativa. Sin embargo, dando un paso más, Tornero apunta los enormes daños que provoca la televisión a la "imaginación compartida", concepto que retoma de Larnier. Con la televisión de consumo el imaginario social se hace global, se relativiza el entorno y disminuye la capacidad de imaginar inventivamente. En consecuencia, la sociedad y los jóvenes tienen una mayor capacidad de sugestión social, es decir, son más adocenables. Los modos actuales de hacer televisión indican un camino por el cual debe ir nuestra imaginación y cierran las puertas que una televisión educativa debería abrir, entre ellas se encuentra la de la crítica y distanciamiento de lo que la televisión ofrece como real. Es precisamente esta pseudo-realidad la que Tornero quiere poner de manifiesto cuando dice que todo lo que la televisión ofrece son símbolos icónicos de la realidad, pero no es la realidad misma.

Ante la desventaja inicial que cuenta la escuela respecto a los mass-media al educador solo le queda la tarea de "amortiguar los efectos del ambiente televisión" (pág. 161). Y el error sería luchar contra ellos frontalmente, tal como hacen los más radicales teóricos y puristas de la escritura. En esa vía de colaboración debe moverse la educación y la televisión educativa. Los convenios entre centros docentes y productores de televisión deben fomentarse, así como las sinergias entre los diferentes ministerios, entes de radiotelevisión pública, profesionales de los medios, educadores y asociaciones civiles. La televisión educativa **no** existe en España, tal como señala Tornero en el

apéndice de su libro. Este es un hecho que debiera sonrojarnos teniendo en cuenta la gran tradición que muchos países arrastran. Tal es el caso de Canadá, Inglaterra u Holanda, sin embargo, también existe tradición de televisión educativa en Latinoamérica, lo que viene a demostrar, una vez más, que no existe relación entre desarrollo económico y cultural.

3) El modelo ideal

Tornero expone a lo largo de la segunda parte de su libro las características, funciones y funcionamiento de una televisión educativa en España. En esta parte de la obra es donde más se mira al futuro, con cierta ruptura idealista. Los modelos existentes hasta el momento son tres: modelo de enriquecimiento, de enseñanza directa y de contexto. En el primer modelo la televisión educativa se dirige a complementar la tarea del profesor, proporcionando instrumentos en un proceso que él dirige completamente. En la enseñanza directa la televisión sustituye al profesor. Finalmente, en la contextual, la televisión educativa ofrece materiales complementarios de otros que conforman una posibilidad estructurada de formación. Este último modelo considera el autor como más apropiado para España.

La organización de la televisión educativo-escolar requiere de la confluencia del trabajo de muchas instituciones y organizaciones pertenecientes a ámbitos de influencia muy diversos. Son necesarias medidas políticas para obligar a los prestadores de servicios televisivos privados a garantizar un mínimo de horas de emisión para este modelo de televisión tan distante del modelo comercial. Pero también hace falta una concienciación cívica, una toma de postura que debe iniciarse desde el reconocimiento del problema. Para ello es fundamental la labor de los educadores y la necesaria inserción en los planes de estudio y espacios físicos educativos de contenidos y materias relacionadas con los medios de comunicación de masas. La propuesta de Tornero se hizo en 1994 (en 1993 ante el Senado), aún en 2005 siguen existiendo las mismas carencias y sus reivindicaciones continúan siendo tan vigentes como antes.

4) El otro lado

El autor del libro quizá peque de doctrinante cuando, en la segunda parte, traza las directrices para la creación de programas de televisión educativa. El desglose de normas y pasos es tan meticuloso como encorsetante. El fondo del mensaje es que en la creación de productos audiovisuales educativos deben implicarse tanto personas especializadas en medios como educadores o estudiosos de la educación. Así se introduce el concepto de "guía de contenidos" a la hora de elaborar un guión televisivo. Esa guía es elaborada desde la docencia por un especialista en educación y constituye el alma del programa audiovisual. Esta declaración de intenciones contiene los valores y objetivos abstractos que se deben perseguir en el proceso de escritura del guión, cuyo autor es el guionista. Esta división y posterior interrelación de actividades constituyen, según Tornero, una fuente de conflictos y choques entre las vertientes comercial y formativa del programa audiovisual. Como solución expone la buena y necesaria intención de conciliación y acuerdo entre los especialistas de cada demarcación.

Esta concepción separatista de los trabajadores-creadores de programas de televisión educativa me parece un tanto burocratizada. En el terreno teórico, donde se mueve el ensayo de Tornero, educadores y guionistas trabajan en equipo para ofrecer una programación formativa. Se apela al consenso, al acuerdo y a la negociación. Se trata de un modelo ideal muy alejado de la realidad inmediata. Y es muy elogiable la existencia de tales tipos ideales, ya que son los horizontes hacia los que debemos dirigirnos. Sin embargo no se establecen en tal modelo lugares de co-existencia entre los intereses mediáticos y los formativos. ¿En qué condiciones un productor trabajará con un educador? El ámbito privado ni por asomo se interesará por la formación de los ciudadanos, y es legítima su postura, con la legislación actual. La mesa de trabajo se desplaza entonces hacia lo público: solo las cadenas estatales, autonómicas y locales trabajarán para la televisión educativa. Las consecuencias de esta acotación de recursos humanos son muy importantes, una de ellas es que los que se impliquen en la producción de programas para televisión educativa serán funcionarios, integrantes indirectos (muy indirectos) de la institución estatal. Cabe plantearse una pregunta que Tornero elude en todo su discurso: ¿Televisión educativa para qué?

5) El mando a distancia

Lo que en el libro de Tornero prevalece es la necesidad de una televisión que forme a los ciudadanos, enriquecedora y nutriente. La televisión ideal que nos forme no llegará sola, lleva agarradas una serie de condiciones y estados que deben realizarse juntos. Así, el equilibrio entre informar, formar y entretener son tres pilares ideales sobre los que se construye una televisión de calidad, ninguno de ellos puede faltar para que podamos colocar el tejado. Así, la televisión educativa deberá acompañarse de la televisión informativa y de la lúdica.

Pero el objetivo no es la existencia de un espacio mediático ideal donde todas las piezas funcionen perfectamente, sino el buen uso que los ciudadanos hagan de él. De ese modo lo que importa no es la emisión de buen programa educativo sino que los receptores usen la programación existente para educar y educarse. Lo que importa no es la pantalla sino quien está delante, el que tiene en sus manos el mando a distancia. Tornero considera vital enseñar a "leer televisión", ya que su lenguaje es equiparable al escrito o al de la imagen estática (sino un agregado de ambos). Esto no deja de ser una concepción académica, ya que la televisión es desde hace mucho tiempo un icono de sí misma integrado en la realidad. Es un aparato con el que convivimos a diario. Ya no tiene sentido la separación entre "virtual" y "real", pues finalmente lo primero, y a ello ha contribuido mucho la televisión, se ha integrado en lo real. Las redes telemáticas,

las informaciones globales, los acontecimientos masivos o los ciber-encuentros son una nueva forma de ampliación social, carente de espacios físicos, pero con plena conciencia de existencia. La supuesta deformación vicaria que la televisión hace sobre la realidad debe entenderse ya como un nuevo espacio cultural. En resumen, la mente de un niño o adolescente no es capaz de distinguir diferencias estructurales entre el mundo material y el creado por los medios porque *realmente* no existen diferencias. En la sociedad de la información hemos logrado fabricar conciencias colectivas, imaginarios y realidades comunes para el mayor número de personas. Estas carencias en los análisis de Tornero se deben sobretodo a que en la fecha de trabajo, 1994, las tecnologías de la información no habían producido aún la eclosión de lo digital ni internet estaba tan desarrollado.

Con todo lo expuesto, es muy admirable la idea de enseñar a leer televisión. Sin embargo es igualmente necesario aprender a *usar* la televisión. Más que un lenguaje, la televisión es una herramienta. Si queremos ciudadanos libres y participativos en la vida pública democrática hay que poner a su servicio todas las herramientas de comunicación posibles. Hay que recuperar el sentido inicial de "medio de comunicación" como herramienta que permite comunicarse a las personas físicas. Usar el aparato televisión para unos fines prefijados por el sujeto de acuerdo a unas directrices de comunidad y vida cívica es el modelo ideal sobre el que hay que trabajar. El núcleo de estudio es precisamente esos fines. El hecho de usar la televisión para qué. El ciudadano medio debe saber qué quiere cuando se sienta delante del televisor, y todas las elecciones son legítimas, desde la más banal a la más erudita. Manejar en cada momento el mando a distancia según lo que se quiera. Son los retos que los nuevos mundos virtuales han abierto al ciudadano de a pie. La principal erosión humana que han provocado los medios de comunicación de masas es la anulación del criterio individual: te sientas en el sofá y te dejas llevar por la tele. Lo mismo sucede en internet y lo mismo sucede cuando compramos en un gran centro comercial.

6) Tomar los medios

Usar la televisión significa tratarla como un elemento cotidiano de nuestra vida, situarla en un contexto más amplio y "desmitificarla", como apunta Tornero. Cambiar de canal cuando una película es cortada para insertar publicidad o grabarla con el vídeo para saltar los anuncios, elegir con antelación qué programas queremos ver, comparar programas e informativos de los diferentes canales o simplemente tomar una postura crítica son prácticas ineludibles para evitar la hipnosis colectiva. Pero también estas tecnologías mediáticas pueden ser usadas desde lo civil para tejer redes de convivencia social. En este sentido los educadores deben enseñar a utilizar los medios no ya como meros receptores sino como emisores de ida y vuelta ("comunico para esto y hago esto"). Así, un niño podrá saber, no solamente a crear una página web personal, sino a pararse antes a pensar en qué quiere comunicar y porqué lo necesita. Se trata, en definitiva, de abrir caminos hacia la felicidad de las personas, objetivo último de todo proceso investigador, en mi opinión. El problema de la saturación mediática, época en la que actualmente nos encontramos, es la pérdida de criterio de la persona. La sobreinformación hace que nos conformemos con lo superficial porque nunca decidimos profundizar en algo ante una oferta tan amplia. La tarea del educador *para* los medios encuentra su esencia en la introspección del alumno. Hay que reconocerse uno mismo antes de reconocer lo exterior. Una vez fijado el objetivo personal y colectivo, la televisión puede ser una herramienta, o no.

Daniel Heredia Gómez

LA TELEVISIÓN Y EL DESARROLLO SOCIAL: ENTRE LA COMUNIDAD Y LA EDUCACIÓN

Eloísa Reyes Ruiz

Las exigencias económicas y culturales de la globalización demandan actualmente modelos organizativos centrados en el desarrollo local y regional y al servicio de la cultura y la educación ciudadana. Tradicionalmente, los estudiosos de la Comunicación Educativa han asignado a la televisión un rol tecnológico destacado en la democratización e innovación de los sistemas educativos.

Existen multitud de discusiones en torno al poder que ejerce la televisión en los adolescentes -y en todos los ciudadanos en general-, por lo que es necesario, en estos momentos realizar una redefinición de sus señas de identidad como servicio público capaz de:

- Dar respuesta a las prioridades sociales, económicas, educativas y culturales de la población a través del control compartido, por parte de entidades públicas, privadas y de los diversos agentes sociales en general.
- Promover una mejora del bienestar social (mejora de la calidad de vida).
- Fomentar la reflexión sobre valores amparados en un amplio consenso social.
- Crear una conciencia social y movilizar la capacidad crítica de la población.
- Crear acontecimientos que promuevan la más amplia participación social.
- Generar en la población un consenso sobre la utilidad de lo que se programa permitiendo la comprensión por parte de la audiencia, de la rentabilidad social y el valor que en sí mismo supone el acceso al saber y al conocimiento científico.
- Compensar, con la producción de programas específicos, las carencias existentes en las rejillas de programación, especialmente en lo que se refiere a la población infantil y juvenil, ancianos y minorías marginales.
- No verse condicionado exclusivamente por los estudios cuantitativos de audiencia.
- Derivar desde la fase de diseño cómo van a ser explotados y aprovechados social, educativa y culturalmente los programas, antes, durante y después de su emisión.
- Incorporar la participación de los mejores autores, creadores y productores, dando oportunidades a los más jóvenes.
- Promover la experimentación de programas innovadores a los que se les dote de los más adecuados recursos, capaces de promover más ricas y variadas formas de participación e interacción.

Considerada servicio público, la televisión debe situarse estratégicamente entre las necesidades de desarrollo social y la función cultural propia de una institución educativa.

La televisión local como servicio público es susceptible de una intervención pedagógica de los profesores de medios, orientando sus objetivos en línea con el apoyo a cuantas actividades educativas y culturales de instituciones públicas o comunitarias se lleven a cabo en la ciudad, reforzando de paso el sistema educativo en todos sus aspectos -enseñanzas regladas y no formales- así como todas aquellas actividades que se realizan en su entorno de difusión.

En este sentido, si hasta ahora los profesores de educación audiovisual se encontraban limitados en su acción pedagógica, el establecimiento y desarrollo de las televisiones locales posibilitan el desarrollo de nuevas sinergias educativas que hacen real la utopía de acceso directo al medio, participación y reapropiación de los contenidos informativos en una perspectiva mediadora claramente pedagógica.

Algunos autores proponen, por ejemplo, el desarrollo educativo de la televisión local recomendando la creación en los municipios o comarcas de un nuevo tipo de institución, un centro de medios audiovisuales, cuyas funciones, según Masterman, deben ser:

- Cambiar el enfoque actual, poco sistemático, de la educación audiovisual, actuando como centros regionales en los que se discutan temas de los medios y se desarrollen programas de enseñanza de los medios permanentemente, además de integrar a profesores y agentes sociales comprometidos en la alfabetización.
- Desarrollar una base de recursos para los profesionales, asociaciones, ONGs, profesores de medios y público en general.
- Organizar seminarios y programas de conferencias.
- Ofrecer formación y facilidades para la producción de periódicos, videos o radio comunitaria, así como asistencia en los problemas de producción, distribución y circulación de la información entre los grupos e individuos de la comunidad.
- Conseguir fondos adicionales -muy necesarios- para la enseñanza de los medios en las tareas educativas.

La creación de los Centros de Medios Audiovisuales permite poner en juego la energía de colectivos y organizaciones sociales, con las que trabaja el movimiento de renovación pedagógica, al que indisolublemente se une la enseñanza audiovisual, en favor del rescate cultural de la pantalla como esfuerzo público que involucre a técnicos y usuarios.

La enseñanza y el aprendizaje de la comunicación y la cultura no pueden reducirse a una función exclusiva de los docentes. El problema de la Comunicación Educativa reside en que exige la participación de padres, responsables políticos, profesionales de la información y movimientos sociales para el logro efectivo de la autonomía crítica de los públicos.

Como demuestran numerosas experiencias de la pedagogía social italiana, solamente se puede llevar a cabo el desarrollo local desde el campo educativo si se renuncia de antemano a una concepción restrictiva, escolástica, de la educación. Es decir, se trata de incluir actividades de otro tipo de grupos e instituciones culturales (sindicatos, organizaciones culturales, asociaciones de vecinos, universidades o colectivos).

Tal y como afirma Quiroz, es necesario detenerse en el tema de la responsabilidad educativa, ya que la escuela se apropia de la tarea educadora y desvincula de ella al resto de instituciones sociales, pero hoy día se hace anacrónico este concepto "escolástico" y formalista de educación, resultando necesario en el contexto social tardocapitalista devolver a la familia y a las organizaciones de base, sus antiguas responsabilidades con relación a la educación.

Esta idea es congruente con los planteamientos teóricos de la nueva pedagogía crítica norteamericana, que defiende el compromiso de los profesores como intelectuales comprometidos con el cambio social.

El concurso de escolares, profesores, organizaciones sociales y público en general conformaría así un modelo de televisión educativa acorde con el sentir comunitario, haciendo realidad la sociedad del conocimiento en el paso de la ciudad cableada a la ciudad educativa.

Los estudios realizados en Japón, Estados Unidos, Inglaterra o Alemania sobre el consumo cultural de la población ponen en evidencia que el público infantil adquiere y modela sus actitudes y valores fundamentalmente a través de la relación con el medio audiovisual.

Son muchas las teorías vertidas acerca de los efectos sociales de la televisión sobre los niños en la construcción simbólica de su imaginario. Profesores y responsables se han preocupado por el desarrollo cognitivo de este sector de población, lo cual ha impulsado la producción educativa a través de la televisión en países como Estados Unidos (Children's Television Workshop), Japón (NHK), Canadá (TV Ontario), Inglaterra (Open University) o México (Telesecundaria).

Lo relevante de la reflexión sobre los usos y abusos culturales de la televisión, así como su influencia formativa en las audiencias, se plantea preferentemente desde el campo general de la producción y el desarrollo local.

Tradicionalmente, los estudiosos de la Comunicación Educativa han asignado a la televisión un rol tecnológico destacado en la democratización e innovación de los sistemas educativos y el medio audiovisual. En definitiva, ha sido identificado como una herramienta didáctica de infinitas posibilidades, capaz de cumplir eficazmente, desde el punto de vista pedagógico, funciones de:

- Teleeducación directa, al poder sistematizar la enseñanza de acuerdo a los programas y exigencias oficiales, de manera tal que logre suplir las carestías de acceso universal a la educación.
- Colaboración auxiliar, al aportar materiales audiovisuales a la escuela en el desarrollo de su labor pedagógica.
- Difusión de contenidos de extensión cultural.
- Ayuda complementaria, especialmente en la educación de adultos.

La televisión se ha convertido en el medio más idóneo y solicitado en el diseño de políticas culturales en materia de comunicación y educación. Esto se debe a que la población consagra la mayor parte de su tiempo al consumo de programas, ocasionado a su vez por la facilidad de acceso y aprendizaje, la diversidad de formatos adecuados a la recepción intensiva de los públicos, la alta capacidad de retención y atención perceptivas, la numerosa producción audiovisual y el rol activo que juegan los consumidores en la apropiación y reconstrucción de los contenidos didácticos.

La programación educativa por televisión debe realizar diez objetivos fundamentales que demanda el actual desarrollo que experimenta la sociedad de la información:

1. El apoyo al sistema educativo en general, y a la labor docente del profesorado de los diversos niveles educativos en particular, con especial énfasis en el desarrollo de una metodología dialéctica e innovadora.
2. La mejora de la calidad de vida de la población.
3. El desarrollo de estrategias comunicativas que modifiquen hábitos de riesgo entre la juventud.
4. La atención a las necesidades de desarrollo educativo y cultural de los sectores de población más necesitados, ya sea por su escaso poder adquisitivo, por discapacidades físicas y psíquicas, por la edad, etc.
5. La orientación académica y laboral, y la promoción de un entorno socio-laboral más equitativo, responsable, solidario y amplio.
6. La promoción y divulgación de las manifestaciones artísticas, expresivas y comunicativas que constituyen el acervo cultural de una comunidad, desde las raíces más locales a las más universales, y desde los medios más tradicionales a las más modernas tecnologías.

7. El fomento de programas que promuevan un mejor conocimiento e interacción entre el mundo de la educación y la sociedad en general.
8. El desarrollo de procesos de formación en el lenguaje, las técnicas y las formas de aprovechamiento social, educativo y cultural de las tecnologías audiovisuales.
9. La promoción y fomento en la sociedad de los valores democráticos y reformistas de la educación.
10. La consolidación de un modelo de educación permanente que prime como estrategias prioritarias de desarrollo social el acceso al saber y al conocimiento, la vocación intercultural y la asunción del reto innovador que propugna la sociedad de la información y la comunicación, desde una visión humanista.

Todos estos objetivos son hoy, sin duda, de gran importancia para la televisión educativa. En mayor o menor medida, constituyen objetivos de referencia que reclaman la implementación pública de espacios, agencias e instituciones públicas de educación audiovisual ante el proceso de "desescolarización del aprendizaje" y de la socialización cultural. De ello se ocupan los investigadores expertos en materia de comunicación y educación, tratando de vincular, en términos generales, el proceso formal de enseñanza al nuevo entorno mediático de la cultura de masas. Sin embargo, la función de agente institucional del desarrollo, ha sido paradójicamente un aspecto escasamente considerado en su debida importancia por los estudiosos de la Comunicación Educativa.

Eloísa Reyes Ruiz

EL DESARROLLO DE LA COEDUCACIÓN PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA

Fernando Gómez Jiménez

BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA

El día 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Tal proclamación asentó el derecho a la igualdad ante la ley de hombres y mujeres y también que toda persona estuviera protegida contra la discriminación por razón de sexo.

Es un principio que quedó en el plano teórico, porque debemos preguntarnos; ¿Se ha conquistado realmente?, ¿hemos superado la desigualdad reinante durante tanto tiempo?.

Pienso que si bien algunos países han ido avanzando e incorporando a sus estructuras sociales y políticas, a la figura de la mujer, todavía queda mucho por hacer y por luchar, para hacer efectivo el principio de la igualdad. Hoy en día las mujeres siguen muchas de ellas discriminadas, además cuanto menor es su nivel de formación los abusos que se cometen son aún mayores.

La Constitución Española de 1978, se hace pública tras un proceso de ratificación el día 29 de diciembre. Contó con un gran consenso de las fuerzas políticas y en ella se recoge la igualdad entre hombres y mujeres. En concreto en el Título Primero: de los derechos y deberes fundamentales, nos habla de la dignidad de la persona, sus derechos, el valor del respeto... se recoge que los españoles son iguales ante la ley.

Para la Unión Europea también representa un principio fundamental la igualdad de sexos. Ante este planteamiento el Consejo Europeo en el 2000, instó a la Comisión a ir reforzando los derechos en materia de igualdad. Se establecieron medidas para favorecer la igualdad de género en ámbitos como el empleo o en el propio desarrollo profesional.

En el contexto Andaluz, el gobierno de la comunidad autónoma ha ido aprobando diferentes Planes para la Igualdad. Destacaremos los que a continuación siguen:

- Planes para la Igualdad de las Mujeres (1990).
- I Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres (se aplicó en el periodo comprendido entre 1990 - 1992).
- II Plan para la Igualdad (1995). Este plan señala las características más importantes que se han ido acometiendo como son: creación de centros para proporcionar información a las mujeres, el incremento del número de asociaciones de mujeres, desarrollo de actuaciones para prevenir y atender a las situaciones de violencia y la incorporación de la Coeducación en la educación.

Pero enlazando con la última de las características, ¿cuándo empezó Andalucía a incorporar los temas transversales (entre ellos el de la Coeducación), dentro del currículo escolar?.

Fue en 1991 cuando la Consejería de Educación y Ciencia, regula que el desarrollo de los temas transversales se ha de acometer desde los propios centros educativos.

Se han publicado varias órdenes como son:

Orden de 24 de junio de 2003, por la que se crea la materia optativa de Cambios sociales y nuevas perspectivas de género en la ESO.

Es una materia optativa muy interesante, donde se promueve, desde el propio ámbito educativo, el desarrollo de modelos democráticos para favorecer las relaciones de igualdad entre ambos géneros. El objetivo que se persigue es hacer efectiva la igualdad ante la nueva sociedad en la cual estamos inmersos. Pienso que es una materia poco extendida en los centros y que se debería de dar una mayor publicidad para que todos los centros la pudieran ofertar en condiciones de calidad. El ámbito educativo es el mejor entorno para ir promoviendo el desarrollo de este tipo de actitudes.

Orden de 16 de febrero de 2004, donde se promueven el trabajo del profesorado en materia de Coeducación.

Es este aspecto es necesario decir que se ha de seguir trabajando y promover el que el profesorado se implique en la elaboración de proyectos coeducativos. Para ello es necesario incentivarles con ayudas económicas y profesionales, donde prime una auténtica colaboración con centros universitarios, asociaciones, para que el desarrollo teórico tenga una visión práctica y que a la vez la práctica sirva para ir construyendo los fundamentos teóricos. Es un reto que se ha de afrontar, las bases están puestas, es el momento de trabajar de forma multidisciplinar para conseguir una sociedad más justa.

Es necesario destacar que para conseguir la plena igualdad entre hombres y mujeres, es necesario ir modificando el papel tradicional del hombre y de la mujer, y el desarrollo de planes integrales que introduzcan a ambos, en el desarrollo de las actividades tanto dentro del ámbito familiar como laboral.

DELIMITACIÓN CONCEPTUAL.

¿Qué es la Coeducación?

Barragán (1996), señala que la coeducación es:

“La intervención intencionada y consciente para promover el desarrollo de la igualdad de oportunidades en ambos géneros”.

Una de las finalidades que se persigue es eliminar la segregación y discriminación sexista en el ámbito escolar, familiar o social, para conseguir una participación más justa de hombres y mujeres.

En este sentido coeducación es:

- Partir de la aceptación del propio sexo para construir una identidad social desde un autoconcepto social positivo.
- Es necesario exigir una igualdad real de oportunidades académicas, profesionales y sociales. El sexo nunca puede ser una condición de desventaja entre unos y otros.
- La comunicación entre ambos sexos estará basada en el respeto, el conocimiento, la aceptación positiva dentro de un marco de convivencia óptimo y el desarrollo de un diálogo basado en el respeto. Tenemos que ir eliminando ideas erróneas, principios o presupuestos que han estado presentes en nuestra sociedad, y que han ido construyendo un concepto erróneo sobre la filosofía coeducativa. Podemos señalar que coeducación no es:
- Transmitir unos contenidos determinados, que no tienen conexión con el resto de las áreas curriculares. La coeducación es mucho más amplia, ya que afecta al desarrollo de las conductas, actitudes y a las propias estructuras sociales.
- La enseñanza no tiene como finalidad ser uniforme. Dentro del ámbito educativo y en su posterior desarrollo dentro de la sociedad, cada uno será quien quiera ser y vivirá según la vivencia de su propio sexo.
- La enseñanza mixta. No porque vayamos a la misma escuela, sentemos juntos a niños y niñas, reciban la misma enseñanza y realicen las mismas actividades, estamos coeducando. La coeducación es mucho más, lo que hemos explicado serían los aspectos visibles, pero ¿qué ocurre con lo que no se ve?. Veremos a continuación que es lo que se encierra dentro del currículo oculto, en relación a la temática que estamos tratando, pero antes pasemos a formular un objetivo importante que debemos tener en cuenta.

Objetivo: Alcanzar una sociedad más justa e igualitaria, con nuevas formas de relación entre hombre y mujeres.

Pero para que la coeducación sea efectiva como hemos ido reflejando anteriormente, hace falta que contemplemos diversos ámbitos de intervención: en los textos y materiales curriculares, sustitución del lenguaje sexista, organización del centro escolar, nuevas perspectivas del profesorado... etc.

¿Cómo se organiza todo lo anterior en la vida de un centro?, ¿cómo actúan los profesores y profesoras ante la educación de sus alumnos?, ¿quién elabora los libros de texto, son hombres o mujeres?... etc., son muchas preguntas que nos podemos formular y que es difícil de analizar, ya que forman parte del currículo oculto. Pero empecemos por definir qué es el currículo oculto. Podemos definirlo como las diferentes actitudes y elementos educativos que no están explicitados en el currículo oficial, pero que sin embargo, se introducen en la propia labor educativa.

¿Qué podemos hacer para analizar todas las variables anteriores, para comprobar que tipo de relaciones se desarrolla en nuestro centro?.

Es importante realizar una revisión del currículo oculto, desde tres planos importantes:

1. El plano didáctico.

En este apartado podemos analizar el lenguaje, podemos plantear una serie de preguntas como: ¿cómo hablamos al alumnado?, ¿qué género gramatical empleamos?. Muchas veces empleamos el género masculino para referirnos tanto a varones como a mujeres, asociamos categorías profesionales diferentes a unos y a otros por razón de sexo... etc.

También podemos analizar los libros de texto. ¿quién los ha elaborado?, ¿aparecen más figuras históricas de hombres que de mujeres... etc.?. Hay diferentes estudios realizados al respecto donde se demuestra la supremacía de personajes masculinos sobre los femeninos en los textos escolares.

Otro aspecto que también se tendría que tener en cuenta es, ¿Por quién ha sido elaborada tradicionalmente la cultura? La respuesta es obvia por hombres. Casi siempre de raza blanca, donde ha ido elaborando el desarrollo de las diferentes disciplinas del saber, según su visión. Las mujeres apenas han participado, no por nada, sino porque nunca las han dejado. Por ello la cultura ha sido eminentemente androcéntrica.

A la hora de elegir una profesión sigue teniendo una influencia el sexo. Muchas veces incluso dentro de la propia orientación vocacional y profesional, se orienta a hombres y mujeres por caminos diferentes. No es algo que se planifique, sino que aparece como algo subliminal, oculto.

2. El plano interrelacional.

Es necesario analizar las actitudes del profesorado. Cuantas veces hemos reconocido a la figura del profesor como alguien enérgico, autoritario, y por el contrario a la profesora como una persona comprensiva, dialogante. Hemos de desterrar estas concepciones, ya que a lo que conducen es a ir perpetuando discriminaciones injustas.

3. El plano organizativo.

¿Cómo está organizado nuestro sistema educativo?, ¿cómo es la distribución de profesores y profesoras a lo largo de las diferentes etapas educativas?

Hay diversos estudios al respecto que vislumbran que en los niveles iniciales (Infantil), el número de maestras es mayor que el de maestros. A medida que subimos el nivel, la presencia de profesores es mayor. También hay una relación en las materias que imparten: hay un mayor número de mujeres que imparten áreas relacionadas con las humanidades. Por el contrario los hombres imparten ciencias. Son datos que a primera vista no pueden parecer que tengan importancia, pero si la tienen ya que se están transmitiendo una serie de pautas de comportamiento, actitudes que se irán prolongando en las generaciones futuras.

La coeducación supone una nueva concepción de la organización escolar, los espacios y una nueva interacción entre el profesorado y el alumnado, así como entre los propios chicos y chicas.

DESARROLLO DE LA COEDUCACIÓN

Vamos a formular una serie de preguntas importantes que intentaremos que queden claras en el desarrollo del artículo.

¿Cómo se introducen los conocimientos de coeducación?, ¿en qué consisten?, ¿quién los imparte?, ¿en qué tipo de espacios y tiempos?, ¿qué materiales se requieren?... etc.

Todas las cuestiones anteriores espero queden claras, ya que voy a abordar y realizar un análisis del **I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en Educación.**

Los principios de actuación que rigen este I Plan de Igualdad..., son tres:

- **VISIBILIDAD.**

Se intenta hacer visible las diferencias entre chicos y chicas, con el objetivo de facilitar el reconocimiento de las desigualdades y discriminaciones.

Desde los centros educativos se potenciará un uso del lenguaje no discriminatorio.

- **TRANSVERSALIDAD.**

Los principios de igualdad entre hombres y mujeres deben estar presentes en el conjunto de acciones y políticas emprendidas por la administración y los centros educativos.

Se debe incluir la perspectiva de género, en el desarrollo de todas las actuaciones que desarrolle la comunidad educativa.

- **INCLUSIÓN.**

El desarrollo de las actuaciones se dirigen al conjunto de la comunidad.

Este Plan formula cuatro objetivos, que van acompañados de una serie de actuaciones.

Iremos formulando los objetivos acompañados por una serie de actuaciones prácticas, que nos mostrarán la importancia del desarrollo de la Coeducación en nuestros centros.

1. **FACILITAR UN MAYOR CONOCIMIENTO DE LAS DIFERENCIAS ENTRE NIÑOS Y NIÑAS, HOMBRES Y MUJERES, PARA CORREGIR LAS DISCRIMINACIONES.**

En primer lugar vamos a destacar que las diferencias entre hombres y mujeres, no supone ir construyendo un camino hacia la desigualdad. Todo lo contrario es una diversidad que nos enriquece. Para ello debemos conocer esas diferencias y desarrollar una buena formación al respecto. Por ello ¿qué podemos hacer para desarrollar el presente objetivo?.

- Es necesario que en la Universidad se implanten materias de coeducación, que se profundice en su conocimiento y que se investigue al respecto.
- Desde los Centros del Profesorado se ha de seguir trabajando en temas de coeducación y formar al profesorado. Se ha de fomentar que los centros de secundaria obligatoria lleven a sus aulas la optativa de: "Cambios sociales y nuevas relaciones de género".
- También será necesario contar con profesorado especialista que anime al resto, que desarrolle coloquios, sesiones informativos a padres/madres y alumnos/as.. etc.

Destacar que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, está trabajando para desarrollar proyectos coeducativos desde los propios centros educativos. Para tal fin durante el curso 2005 – 2006, se está desarrollando este primer objetivo. En los centros se está realizando un DIAGNÓSTICO, para poder delimitar las diferencias existentes entre chicos y chicas.

La comisión de diagnóstico estará formada por; el Orientador/a, el Jefe/a de Estudios, el profesor/a coordinador (en caso de que el Orientador no lo sea) y el grupo de tutores del centro. También destacar por su relevancia la figura del Coeducador/a, que está recibiendo formación al respecto.

Vamos a presentar una propuesta que podrá facilitar el diagnóstico. Nos centraremos en tres campos, que señalaremos a continuación:

1. Análisis de datos.

Nos podemos plantear una pregunta, ¿qué datos de los alumnos nos pueden dar información?

- ↳ Rendimiento académico. Cuántos alumnos/as titulan, promocionan, cómo es
- ↳ Salidas profesionales. Hacia dónde va el alumnado. Qué tipo de Ciclos Formativos, Bachillerato... eligen.
- ↳ Conflictos. Tipo de violencia entre niños/as, sanciones que se imponen, tasas de expulsados..
- ↳ Composición del Claustro.
- ↳ Composición del Consejo Escolar.
- ↳ Composición del AMPA.
- ↳ Distribución y oferta de optativas.

La mayor parte de la información anterior la podemos obtener de Séneca.

2. Análisis de documentos / textos escritos.

¿Cómo aparece el lenguaje en los documentos?. Creemos necesario una revisión de:

- ↳ Documentos del centro: Finalidades Educativas, Proyecto Curricular de Centro, Reglamento de Organización y Funcionamiento.
- ↳ Circulares y cartas que se envían.
- ↳ Los libros de texto: lenguaje utilizado, contenidos, la utilización de personajes históricos, las imágenes que se emplean...
- ↳ Las programaciones didácticas: si aparecen los temas transversales relacionados con la coeducación, Educación sexual...
- ↳ El Plan de Acción Tutorial: si existen programas específicos, si se celebra por ejemplo el día de la mujer trabajadora...

3. Otros datos sobre la realidad del centro.

¿Qué otros datos sobre nuestra realidad nos pueden ayudar en el diagnóstico?. Señalaremos por ejemplo:

- El trabajo con la familia: se podrá analizar la asistencia de padres y madres a las reuniones, las expectativas de cada uno de ellos en relación a la educación de hijos e hijas, el papel que representa el padre y la madre en la vida doméstica.
- Los carteles que hay en el centro.
- El liderazgo o sumisión que existe en el centro. Podemos conocerlo a través de la realización de un sociograma
- La distribución del espacio: cómo utilizan por ejemplo niños/as el patio....
- Las concepciones sexistas de los niños/as. Una buena forma de trabajarla es a través de los dilemas morales.
- Tipo de actividades extraescolares que se ofertan y la adscripción a ellas.

2. PROMOVER CONDICIONES ESCOLARES QUE FAVOREZCAN PRÁCTICAS EDUCATIVAS CORRECTORAS DE ESTEREOTIPOS DE DOMINACIÓN Y DEPENDENCIA.

Se ha de evitar el desarrollo de discriminaciones ocultas, que muchas veces se van consolidando en los propios centros escolares. Cuantas veces hemos visto en nuestros institutos a chicos que empiezan a dominar a sus novias, que les empiezan por prohibir hacer determinadas cosas, y muchas veces desemboca en la primera bofetada. Tenemos que trabajar desde los centros para que el papel de la mujer sea tan importante como el del hombre, y eliminar esa visión arraigada de la supremacía del hombre. Para ello trabajaremos:

- En el centro se utilizará un lenguaje no sexista. Tanto en el desarrollo de las clases como en los propios documentos oficiales.
- Hemos de contar en nuestros centros con un profesor responsable en coeducación.
- El centro lo utilizaremos todos por igual. No habrá zonas reservadas para chicos y otras para chicas. ¿Cuántas veces hemos visto en la hora de recreo a los chicos jugar en las pistas y las chicas en el jardín?. Tenemos que propiciar el encuentro entre ambos, el desarrollo de actividades conjuntas.... etc.

3. FOMENTAR EL CAMBIO DE LAS RELACIONES DE GÉNERO.

Tenemos que hacer visible la contribución de las mujeres al desarrollo de la sociedad. De igual modo educar a nuestros jóvenes para que desempeñen por igual las tareas de casa, ayudar al padre/madre en el negocio. No podemos construir una sociedad justa, si desde el propio ámbito familiar obligamos a las niñas a limpiar a hacer las camas y al niño a ayudar al padre en la tienda. De esta forma seguiremos construyendo una sociedad injusta e insolidaria.

- Se han de potenciar proyectos familiares de coeducación. El objetivo será el de promover la mayor educación a través del reparto de las responsabilidades domésticas.
- Desde los propios Centros del Profesorado, se promoverán trabajos en grupo donde se incentiven la innovación en temas de igualdad de sexos.
- Hemos de contar con materiales curriculares de apoyo.

4. CORREGIR EL DESEQUILIBRIO EXISTENTE ENTRE PROFESORAS Y PROFESORES EN ACTIVIDADES Y RESPONSABILIDADES ESCOLARES.

Desde los propios centros docentes se promueve el aprendizaje de los modelos existentes. Son conductas que transmiten los profesores y profesoras en el desarrollo de sus actividades. Tipo de responsabilidades de cada uno, materias que imparten, espacios que ocupan dentro del propio centro... etc.

Por ello tenemos que trabajar:

- Tenemos que corregir los sesgos de género.
- Potenciar a las profesoras a participar en los órganos de gobierno del centro.
- Promover de forma activa la representación de las mujeres en los puestos de decisión.

BIBLIOGRAFÍA.

- ÁLVAREZ / BISQUERRA (2000). "Manual de Orientación y Tutoría." Ed. Praxis. Barcelona.
- BARRAGÁN, F. (1996). "La construcción colectiva de la igualdad. Materiales para la formación". Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla.
- BLANCO GARCÍA, N. (1999): "El sexismo en los materiales curriculares de la ESO". Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.
- CALVO, I. y otros (1993). "Educar para la tolerancia". Madrid, Editorial Popular.

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1998). "Las familias andaluzas ante la educación". Sevilla.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1993): "Programa de Coeducación". Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla.
- LUCINI. (1994): "Temas transversales y áreas curriculares".
- QUINTANA CABANAS, J.M. (1980): "Sociología de la educación". Barcelona
- RAMOS GARCÍA, J. (1993): "El camino hacia una escuela coeducativa". M.C.E.P. Sevilla.

REFERENCIAS WEB.

- www.psicopedagogia.com
- www.orientared.com
- www.brujulaeducativa.com

Fernando Gómez Jiménez

"RIPRAP" BY GARY SNYDER

Inés Rivera Aguilar

Lay down these words
Before your mind like rocks.
placed solid, by hands
In choice of place, set
Before the body of the mind
in space and time:
Solidity of bark, leaf or wall
riprap of things:
Cobble of milky way,
straying planets,
These poems, people,
lost ponies with
Dragging saddles --
and rocky sure-foot trails.
The worlds like an endless
four-dimensional
Game of *Go*.
ants and pebbles
In the thin loam, each rock a word
a creek-washed stone
Granite: ingrained
with torment of fire and weight
Crystal and sediment linked hot
all change, in thoughts,
As well as things.

BRIEF BIOGRAPHY

Snyder was born in San Francisco on May 8, and was brought up in Oregon and Washington State. He received his BA (degree) in Anthropology at Reed College, Portland, in 1951. His subsequent career has been a remarkable combination of the academic and the contemplative, spiritual study and physical labor. Between working as a logger, a trail-crew member, and a seaman on a Pacific tanker, he studied Oriental languages at Berkeley (1953-56), was associated with Beat writers such as Ginsberg and Kerouac, lived in Japan (1956-64), later studied Buddhism there, and won numerous literary prizes, including a Guggenheim fellowship (1968) and the Pulitzer Prize (1975). He now teaches literature and "wilderness thought" at the University of California at Davis.

The shapes and strengths of Gary Snyder's craft were established at the outset of his career. His first book, *Riprap* (Kyoto, 1959), demonstrates the clarity of his seeing, his desire to crystallize moments, his striking ability to convey the physical nature of an instant.

Snyder's poetry blends America's native past with the grandeur and detail of nature, and the mental disciplines of Zen Buddhism: his long apprenticeship in the latter has harvested a tough simplicity and freshness of expression.

He writes in the first person, as individual in the wilderness, but the beauty and glory of the wilderness allows that individual the status of common man. He tells no tales: what he says is what he heard of saw; imagination is not for invention, but for finding their forms of expression that most perfectly mirror the world outside. For Snyder, symbol and metaphor cause a distancing from the thing itself: as Pound suggested, the thing itself is at least enough.

Love and respect for the primitive tribe, honor accorded the Earth, the escape from city and industry into both the past and the possible, contemplation, the communal, peace, and the ascetic: "There is not much wilderness left to destroy, and the nature in the mind is being logged and burned off. Industrial-urban society is not "evil" but there is no progress either...A gas turbine or an electric motor is a finely-crafted flint knife in the hand. It is useful and full of wonder, but it is not our whole life...I try to hold both history and the wilderness in mind, that my poems may approach the true measure of things and stand against the unbalance and ignorance of our times" (quoted in David Kherdian, *Six San Francisco Poets*, Fresno, Calif., 1969).

Gary was born in San Francisco and grew up in the Pacific Northwest. This mountainous area of the country gave Gary a lot of climbing and hiking experience. It also must have opened his young eyes to a world that abounded in an integrated, holistic, balanced way.

While in San Francisco, he was studying Zen Buddhism and saving money to go to Japan. Also he wrote poetry and was a part of the growing circle that's nowadays seen as the beat generation.

In 1956, he began his "Mountains and Rivers without End" project, and also went to Japan for 12 years. According to an article at *Eco-Books*, Gary "studied Rinzai Zen Buddhism, worked as a researcher and translator of Zen texts, and traveled throughout Asia, including a 6 month sojourn in India where he met the Dalai Lama in 1962."

Gary's interest in culture, the environment, language, and Zen Buddhism pretty much drove him. Of course, these things are all intertwined. He, probably from a young age, knew that everything was integrated, and admirably he has gone by that (not a model, but a way of understanding) in his life and studies.

Gary learned the Chinese language well. After residing in Japan for 12 years, Gary returned to the U.S., to the Sierra Nevadas. Gary has been recognized for his many contributions, not just to literature, but to ecological literature. His *Mountain and Rivers Without End* project was begun on April 8, 1956 (talk about devotion) and is considered an "epic of geology, prehistory, and mythology." He won also a Pulitzer Prize for Poetry in 1975 for *Turtle Island*, and his *No Nature* made Snyder a finalist for the National Book Award in 1992. He has been described as an eco-poet and an eco-warrior.

Currently, Snyder is a professor of English at the University of California at Davis. He still does poetry readings and talks (including speeches on his ongoing project *Mountains and Rivers Without End*).

ON "RIPRAP"¹

A "riprap", Snyder tells us elsewhere, is "a cobble of stones laid on steep slick rock to make a trail for horses in mountains"; it provides sure footing for a literal ascent just as poetry, "a riprap on the slick rock of metaphysics", provides sure footing for a metaphorical one. Like some Imagist poetry, these lines are as remarkable for what they omit as for what they exclude: there are no elaborate figures; no closewoven argument, no irony or introspection. As the poet intimates, the words here have the substance and weight of rocks; and the poet himself is the good craftsman, who works with not against the grain of things, allowing them, to express their nature. There is no forcing of the material: the voice is clear and quiet, cleaving faithfully to the enacted experience. And there is no insistence of feeling: the emotions are not denied but neither are they insisted on, rather they are distilled into significant activity. Just as "torment of fire and.../ Crystal and sediment linked hot" has eventuated in stone and pebble, so passions encountered and then refined into language have generated the firm, particular surfaces of this poem. Energy has produced matter, cool, solid, and specific; and that matter in turn invites us into mystery, the "preternatural clearness" that can issue from being "Attentive to the real-world flesh and stone".

Snyder insists: "I try to hold history and the wilderness in mind", he has added, "that my poems may approach the true nature of things, and stand against the unbalance and ignorance of our times". His work celebrates such primary rituals as hunting and feasting ("Eating each other's seed/ eating / ah, each other") and the mysteries of sex and birth ("How rare to be born a human being!"): but, with its commitment to participation in nature rather than possession of it, it is equally capable of polemic, an unremitting radicalism of consciousness – something that is especially noticeable when Snyder directs his attention to the ecology and the "Men who hire men to cut groves / Kill snakes, build cities, pave fields. It is at this point, in particular, that the Eastern and Western stains in his writing meet and marry. Snyder has learned about "the Buddha-nature", the intrinsic vitality lurking in all things, not just from Zen but from poets like Whitman; just as his habit of meditation rather than appropriation has been borrowed from Thoreau as well as the Buddhist tradition, and his belief in renewal springs from the spirit of the frontier as much as from oriental notions of the eternal cycle....

In his eyes, enlightenment remains perpetually available; a fresh start can always be made. As Thoreau said at the end of *Walden*- and Snyder borrows the line for one of his poems- " the sun is but a morning-star: each day represents a new opportunity to recover the nobility of life, another chance to turn aside from use to wonder.

ON "RIPRAP"²

"Riprap" speaks of how to live as well as how to write and read poetry. Poetry as a material thing, in the form of the written poem, the performed text, and as a relationship, forms part of the world in which humans find themselves and is a source of clues by which they may interpret that world and their place in it. But place is also a relationship, an activity, a "Game of Go." This poem, while embodying in its theme and form the aesthetic concepts displayed throughout *Riprap*, also embodies a way to learn the world, and a world by which to learn the way. This way is nothing short of "being-in-the-world," a constantly transitory process. It is crucial to realize that the *Riprap* collection ends with an emphasis not on coming to terms with the world but on the recognition that the world constantly changes, and humans must change their perceptions to keep pace. As Snyder says in his afterword to the 1990 edition of *Riprap & Cold Mountain*

¹ By Richard Garri.

² By Patrick D. Murphy.

Poems, "the title...celebrates the work of hands, the placing of rock, and my first glimpse of the image of the whole universe as interconnected, interpenetrating, mutually reflecting, and mutually embracing"

ON "RIPRAP" ³

The body of the mind – this is the province of poetry, a riprap on the abstractions of the soul that keeps men in tune with carnal eloquence. Snyder's equation is one of proportions: poetry is to metaphysics as riprap is to slick rock. Things and thoughts are not then in opposition but parallel.

The aim is not to achieve harmony with nature but to create an inner harmony that equals to the natural external harmony. There is not then an allegorical relation between man and natural reality but an analogical one: a man does not identify with a tree nor does he take the tree to be an emblem of his own psychic condition; he establishes within himself a condition that is equivalent to that of the tree, and there metaphysics rushes in. Only poetry can take us through such slippery territory, and after RIPRAP Snyder tries to find a guide in his *Myths & Texts*. RIPRAP was an engaging uneven first book of poems.

ON "RIPRAP" ⁴

He respects workmanship, in this instance the perfect selection and placing of granite rocks in "tight cobble patterns on hard slab." So he instructs himself in a poem that exemplifies his skill and remains his test of art....

The imperatives of composition are modernist: the unit of composition is the single word, like rock, a solid particular thing of weight and texture that exists in place and time and appeals to the senses ("body of the mind"); and the act of composition is architectural, a building by words, a deliberate handwork. Poetry is his craft: "a riprap on the slick rock of metaphysics," as he says later in *Myths & Texts*. The "riprap of things" includes all things, the "cobble of milky way" and pebbles, "the diminutive things that, one recalls in "Song of Myself," were the objects of Whitman's altered perception, the proofs of love. The substance of the poetry, what the art of poetry, the riprap of words, achieves is universal: a footing in the existential world, the granitic result of experience under pressure in a world of time and change that, carefully used, is the foundation of the way. If we look at the end of the title poem of *Riprap*, we can see that Snyder does not offer his dense images as only blocks or stones, thrown into the poem with a longed-for palpability in order to combat sensory drift or imprecision. Rather, the density of words and things contains a kind of impacted or solidified energy as well as a merely material dimension. This energized aspect of the "cobble" of rocklike words defines the mind's power to move from one solid place to another, both creating and exploring a field of awareness for itself. Snyder introduces another, ancillary comparison to clarify the mountaineer's "riprap"—one of "worlds like an endless / four- dimensional/ Game of Go." This is a Japanese game much like the American child's hopscotch, where a rock or heavy object is thrown to determine the possibility and order of movement. The game utilizes a combination of will and accident, and it tests the limits of both by bringing them into play with one another. Likewise with the mind, or at least the mind as it is structured and reflected in and through the poem, for the mind creates a field of forces, rather than striving for a fixed object or floundering in unobjectified process.

This materializing of language- of which "Riprap" is Snyder's best early example – represents the effort to link poetry to the body, to work, and thus to what is taken as the immediacy of the real. Poetry is thereby accorded continuity with the world and can be seen as effective in socio-political terms.

Inés Rivera Aguilar

³ By Thomas Parkinson

⁴ By Sherman Paul.

LAS AFASIAS, UN TRASTORNO DEL LENGUAJE

Inmaculada Alonso Gómez

El desarrollo del lenguaje está estrechamente ligado al desarrollo psicológico general y su elaboración es progresiva, siguiendo procesos complejos que dependen:

- 1º Del grado de maduración y de la fisiología del organismo
- 2º Del ambiente sociocultural.

El niño desarrolla los mecanismos fisiológicos innatos para percibir y articular el lenguaje de acuerdo con las necesidades de comunicación diaria, pero, en gran parte, el lenguaje oral es producto del ambiente.

Es imprescindible que durante los primeros 6 a 8 meses aproximadamente el niño esté expuesto y estimulado por el lenguaje, ya que debe imitar lo que oye y aprender los movimientos musculares para su producción. Además, desarrolla circuitos neuronales en su cerebro, con acumulación de datos, que utilizará más adelante.

Los padres, al otorgar un contenido afectivo a las sílabas balbuceadas e incoherentes del niño, ayudarán a éste a relacionar su expresión fónica con el contenido afectivo que el ambiente le otorga. Normalmente, hasta esta etapa, la adquisición del lenguaje es igual para todos, aún para el sordo; éste último produce los sonidos pero no los puede relacionar con alguna persona u objeto. Una persona puede elaborar su lenguaje con retraso por múltiples razones, tales como factores hereditarios, factores neurológicos, por factores socioculturales y de entorno lingüístico o por factores emocionales y relacionales en los que se involucra la actitud de la madre (sobreprotectora, rechazante, ambivalente, etc.) y la actitud del niño cuyo desarrollo se fija en un infantilismo perdurable que frena la curiosidad por aprender. El modo de relacionarse del niño suele ser preverbal.

El lenguaje se estanca o retrocede por algún factor temporario, como el nacimiento de un hermano, hospitalización o separación de los padres, por ejemplo. Estos trastornos generalmente son transitorios; proceden de un desequilibrio entre las necesidades internas de cariño y protección, y la realidad externa a la que se enfrenta.

Hasta los 5 años, es el período de mayor maleabilidad orgánica, cuando se acumulan y se fijan las imágenes acústicas. Así, un niño puede presentar sigmatismo porque imita a alguien que cecea, puede tener dislalias múltiples porque copia la pronunciación de alguna persona que padece una pérdida auditiva grande, puede presentar rotacismo porque escucha que se pronuncia mal la "r"; o bien, si tose, llora o ríe y no tiene ningún tipo de imagen convencional, probablemente sea sordo.

El retraso del desarrollo del lenguaje suele acompañarse de dificultades para la lectura, ortografía, anomalías en las relaciones interpersonales y de trastornos emocionales y del comportamiento. Cualquier trastorno de lo que se considera normal en la articulación, o sea, en la manera habitual de hablar de una determinada comunidad, se considera una fonologopatía, que puede ser de origen orgánico, y por lo tanto, causadas por alteraciones estructurales de la cavidad bucal, las fosas nasales o el oído; o pueden tener un origen funcional.

Por tanto, el lenguaje como acto social es el resultado de la intervención de diversos factores:

- los estímulos del medio
- la inteligencia del niño
- la afectividad o mundo emocional del niño (un niño no atendido, rechazado..., puede abocarle a un mundo cerrado, de incomunicación)

Antes de que el niño adquiera el lenguaje como tal, tiene que hacer un recorrido a través del aprendizaje de sonidos, formación de palabras, combinación de éstas en frases, construcción de significados, adquisición de un conocimiento sobre su propio lenguaje, hasta llegar a la meta: la adquisición del lenguaje; pero, en ocasiones, el recorrido de este camino se ve truncado por diversos factores, dando origen a trastornos como:

1. Trastornos del lenguaje mixto: Que consisten en la alteración del desarrollo del lenguaje receptivo, así como del lenguaje expresivo. Las dificultades se presentan a nivel del lenguaje verbal y del lenguaje gestual.
2. Trastornos del lenguaje expresivo: Las deficiencias del lenguaje se presentan en la producción del habla, pero no en la comprensión del lenguaje.
3. Trastornos en el Aprendizaje: Donde se encuentran las afasias.

No existe aún una definición universalmente aceptada de la **afasia**, a pesar de los más de cien años que han venido dedicándose a su estudio sistemático. Puede decirse que la historia verdadera de la afasia comienza en los albores del siglo XIX. Uno de sus precursores fue **Gall**, que tuvo el mérito en 1.810 de calificar el cerebro como un órgano jerarquizado cuya arquitectura condicionaría diversas funciones dispuestas, en estadios, desde los más elementales hasta los más elaborados.

Después de Gall se publicaron algunos estudios que señalaban a su vez la coincidencia de los trastornos del lenguaje con lesiones frontales. Estas observaciones fueron profundizadas y sistematizadas por **Bouillaud**, quien en 1825 publicó una memoria en la que se esforzaba por demostrar que "la pérdida de la palabra es consecuencia de una lesión de los lóbulos anteriores del cerebro". Así **Gall** y **Bouillaud** son los precursores de la tendencia anatomista. **Lordat** (médico) analizó el mecanismo y las operaciones del lenguaje, desde la elaboración psicomotora del pensamiento a la articulación verbal. **Pierre-Paul Broca** en 1861 estudió los encéfalos de dos pacientes que sufrían pérdida del lenguaje y perturbación motora del habla. Ello le permitió ubicar el centro del habla humana en un área del cerebro, el hemisferio izquierdo. Llegó a la conclusión de que el hemisferio cerebral izquierdo contenía el centro del habla, en la mayoría de los humanos, y la asimetría de los hemisferios cerebrales. En 1874 **Carl Wernicke**, identificó un centro auditivo del habla en el lóbulo temporal; estaba asociado con la comprensión del habla, en oposición al área de Broca. Las lesiones causaban afasia motora; en la de Wernicke, afasia sensorial.

La afasia consiste en un trastorno del lenguaje ocasionado por una lesión cerebral en una persona que previamente podía hablar con normalidad. El trastorno afásico se caracteriza por trastornos en la emisión de los elementos sonoros del habla (parafasias), déficit de la comprensión y trastornos de la denominación (anomia). Hay autores que persisten en utilizar el término disfasia para referirse a este trastorno. En la afasia raramente hay una abolición total de las capacidades expresivas, regularmente siempre se conservan elementos hablados, incluso en las afasias más severas.

Tratándose de un trastorno de la capacidad del cerebro para elaborar lenguaje, debe tenerse en cuenta que en la afasia se ven afectadas todas las modalidades de éste. El trastorno no se reduce a la expresión o comprensión hablada, sino también a la escrita. En general, las capacidades expresivas del lenguaje gestual también se ven mermadas, así como otras modalidades del lenguaje de las que el sujeto pudiese disponer (morse, lenguaje de signos del sordo, etcétera).

La afasia se debe generalmente a un daño lateralizado en las áreas fronto-temporo-parietales del hemisferio dominante, generalmente el izquierdo. Estos daños cerebrales pueden estar causados por encefalopatías, accidentes cardiovasculares o traumatismos craneoencefálicos. Penfield y Roberts (1959) concluyeron que en el hemisferio izquierdo había tres áreas vitales para el habla y el lenguaje: el área de Broca, el área de Wernicke y el área motora suplementaria.

Desde el punto de vista neurológico, podemos considerar el lenguaje como el resultado de la actividad de una organización neuronal responsable de la integración y la emisión de los mensajes lingüísticos. La desorganización de esta actividad como resultado de una lesión cerebral es lo que constituye el síndrome afásico. **El lenguaje** del afásico es el resultante de las actividades globales del cerebro, al igual que para los sujetos normales; si bien, por efecto de la lesión, estas actividades lingüísticas responden a una forma de organización que depende de la interacción entre supresiones, desviaciones, inhibiciones o liberaciones de los múltiples sistemas funcionales afectados por la lesión cerebral.

Es muy importante tener en cuenta que una perturbación del lenguaje no siempre significa que la lesión ha destruido la función correspondiente, sino quizá solamente algunos de los elementos imprescindibles para que esta función sea correctamente realizada.

El sujeto afásico no solamente presenta un problema del lenguaje. Una lesión cerebral puede desorganizar distintos sistemas funcionales, por lo cual el estudio detallado de un paciente afásico no debe limitarse solamente al estudio de su lenguaje, sino del conjunto de sus funciones neuropsicológicas.

El dato semiológico más patente de la reducción del lenguaje consiste en la supresión total del mismo. El paciente no es capaz de emitir ningún sonido articulado o solamente puede emitir algunos sonidos indiferenciados. La supresión total del lenguaje puede observarse en las fases iniciales de la afasia. En general, incluso en las afasias más severas siempre se conservan algunos elementos hablados.

En los casos de reducción severa del lenguaje pueden observarse estereotipias. Una estereotipia consiste en la emisión de elementos silábicos, conjuntos de fonemas sin significado o palabras que el paciente emite repetidamente cada vez que intenta emitir lenguaje. La fijación permanente de una estereotipia indica una profunda desestructuración de los mecanismos psicolingüísticos, correspondiendo a una afasia muy severa, en general provocada por una lesión extensa. En otras ocasiones, las estereotipias pueden ser reversibles, gracias a la posibilidad de un control voluntario por parte del paciente y a la instauración de mecanismos neurolingüísticos útiles que conducen a la desaparición de las producciones estereotipadas.

En el lenguaje del afásico podemos observar formulaciones automatizadas (automatismos) que en la fase inicial de la afasia pueden constituir la casi totalidad de las emisiones. Las formulaciones automatizadas están constituidas por elementos de lenguaje automático o expresiones emocionales de uso común en la vida corriente que, durante la fase inicial de reducción severa del lenguaje en el paciente

afásico, pueden constituir la mayor parte de las producciones habladas del paciente, si no las únicas producciones posibles. Estas emisiones están bien articuladas, contrastando marcadamente con la incapacidad del paciente para articular otros elementos hablados.

El estudio de los mecanismos articulatorios en un paciente con una importante reducción de la expresión verbal, raramente nos mostrará la existencia de una anartria (imposibilidad para emitir sonidos articulados), sino que, en general, aparecen un conjunto de distorsiones y déficits en la capacidad para emitir los fonemas, cuyas características finales dependen de los mecanismos neurolingüísticos involucrados en la lesión. Cuando esta afectación incide sobre los mecanismos sensoriomotores de la articulación se produce el trastorno conocido clásicamente con la designación de síndrome de desintegración fonética. En cambio, cuando la alteración radica predominantemente en las áreas acústicas y en los mecanismos de integración acústico-articulatoria se producen los fenómenos de parafasias fonémicas, con neologismos y jerga fonémica.

En el estudio de la **comprensión oral de un paciente afásico** deben tenerse en cuenta varios puntos básicos:

1. Si el trastorno del paciente es exclusivamente de carácter afásico, la comprensión de la entonación y la mímica general están conservadas.
2. No debe imaginarse que al paciente le será más fácil comprender una palabra aislada que comprender toda una frase, puesto que la palabra es un mensaje sensorial más simple y en cambio una frase suele comportar un conjunto de elementos significativos que se complementan y facilitan la comprensión.
3. Debe tenerse en cuenta que la afasia se produce como consecuencia de una lesión cerebral, la cual corrientemente determina en los pacientes una lentificación del tiempo de reacción y una fatigabilidad más rápida que en los sujetos normales.

Se deben tener en cuenta dos niveles en la exploración de la comprensión del lenguaje en los pacientes afásicos:

Nivel sensorial. Se trata de valorar el rendimiento del paciente desde el punto de vista de la agnosia auditiva y la integración auditiva de los fonemas.

Nivel semántico. Se trata de la exploración del aspecto psico-lingüístico propiamente dicho: comprensión de las diversas estructuras sintáctico-gramaticales, conjuntos de frases con instrucciones yuxtapuestas, expresiones complejas de comparación, caso genitivo, etcétera. Un trastorno en esta esfera se manifestará predominantemente con alteraciones disintácticas del lenguaje.

Para entrar en la clasificación de las afasias se debe establecer una consideración previa sobre si hay o no necesidad de clasificarlas. La cuestión radica en si la afasia es un trastorno unitario o si existen varias clases de afasia. En realidad, la repuesta no está clara y las diversas opiniones formuladas al respecto desde la época del propio Wernicke abogan la opinión de que ambos pronunciamientos parecen ser correctos.

El trastorno afásico es básicamente uno, si bien se observan una serie de grupos semiológicos predominantes como consecuencia fundamentalmente de la localización anatómica de la lesión causal y en segundo lugar como consecuencia de las peculiaridades biológicas de la organización cerebral de cada sujeto, aunque éste sigue un patrón mayoritariamente uniforme en la especie humana. En el curso de la investigación afasiológica surge en ocasiones la necesidad de utilizar un calificativo para designar el tipo de afasia. Cada rehabilitador debería seguir la clasificación con la que se sienta más cómodo y que le proporcione más datos para poder abordar con mayor efectividad el tratamiento del paciente, a fin de que la descripción del síndrome estudiado refleje la realidad clínica del paciente.

Dos diferentes tipos de afasia son el resultado de lesiones en dos áreas específicas del cerebro que tienen dramáticas consecuencias. Estas áreas y sus afasias se denominan de Broca y de Wernicke.

En la mayoría de personas (alrededor del 97%), ambas áreas se encuentran solo en el hemisferio izquierdo del cerebro.

La afasia puede ser tan severa que haga la comunicación casi imposible, pero también puede ser muy ligera. Puede aceptar un único aspecto del uso del lenguaje, como la habilidad para recuperar los nombres de los objetos o la habilidad para poner las palabras juntas en oraciones o la habilidad para leer. Pero, habitualmente múltiples aspectos de la comunicación resultan dañados.

Afasia motora. La gran afasia de Broca se caracteriza por una expresión verbal muy afectada con una comprensión relativamente mejor, aunque también afectada. La afectación del lenguaje es moderada y la recuperación buena o bastante buena.

La afasia sensorial. El lenguaje presenta una articulación fluida aunque con abundantes parafasias, y con un trastorno severo de la comprensión. Las parafasias pueden ser de tipo fonético o semántico y se produce un trastorno de la utilización de los elementos gramaticales (disintaxis, paragramatismo). La lectura y la escritura están afectadas en forma similar.

Afasia global. El término de afasia global se utiliza cuando se hallan severamente afectadas tanto las funciones expresivas como las funciones receptoras del lenguaje. Al principio del cuadro el paciente suele presentar una abolición total de las emisiones lingüísticas. Pasados unos días o semanas aparecen algunos elementos automatizados y en ocasiones producciones estereotipadas.

La afasia de conducción. La afasia de conducción fue postulada por Wernicke en 1874, refiriéndose a la desconexión de la conducción de impulsos sensoriales hacia los mecanismos motores. En 1875, Lichtheim puso el acento en la afectación de la repetición que se producía en estos casos.

Las afasias transcorticales. Este término de afasia transcortical fue introducido por Wernicke (1886) rebautizando la denominada "afasia de conducción central" de Lichtheim (1885), que consistiría en la interrupción del proceso de transferencia del material auditivo verbal al centro de los conceptos.

Afasia sensorial transcortical. Presentan un trastorno importante de la comprensión con una expresión verbal fluente, muchas veces en forma de jerga semántica. La repetición está preservada.

Afasia motora transcortical. Presenta una importante afectación de la expresión verbal con comprensión conservada y buena capacidad de repetición.

Afasia transcortical mixta. Es un trastorno severo del lenguaje que se caracteriza por una alteración tanto de la comprensión como de la expresión verbal, si bien se conserva una buena capacidad para la repetición.

Afasia anómica. La alteración de la capacidad para denominar (anomia) es el más común de los trastornos afásicos. Cuando este trastorno es muy marcado, el lenguaje espontáneo se ve plagado de circunloquios que tratan de suplir la falta del nombre, o bien el paciente recurre a usar palabras "de relleno" (sí, hombre; bueno; sabe usted; etc.) y generalizaciones inespecíficas (una cosa, aquello, etc.).

Las lesiones de las estructuras subcorticales del hemisferio cerebral izquierdo, además de originar problemas motores con las subsiguientes manifestaciones disártricas, pueden provocar trastornos del lenguaje de características afásicas. La semiología resultante puede ser diversa, desde problemas de fluencia y articulación hasta trastornos de la comprensión del lenguaje, pasando por fenómenos anómicos, con neologismos y fenómenos de jerga. También se han descrito fenómenos de perseveración, trastornos de la repetición, apraxia verbal y agrafia. Si la lesión subcortical es extensa, puede provocar una afasia global. La variedad de estructuras subcorticales que pueden verse afectadas hace que el tipo de trastorno del lenguaje en estos casos pueda ser muy variado, dependiendo de la exacta localización de la lesión.

Por último, nos referiremos al **diagnóstico del afásico.** En este sentido, hay que tener en cuenta que la exploración o diagnóstico del afásico es multidisciplinar, en ella convergen diferentes profesionales (neurólogos, psicólogos, logopedas...) que abordan áreas distintas para su evaluación. Los logopedas o terapeutas del lenguaje deben de estar familiarizados con las técnicas más comunes empleadas los neurólogos, para así hacer una lectura eficaz de los informes neurológicos que se les presenten.

Valoración del lenguaje espontáneo. Consiste en estudiar el lenguaje espontáneo emitido en una situación de conversación libre o entrevista semiestructurada. Habitualmente se solicita la descripción de una escena dibujada en una lámina para inducir la expresión verbal, durante un tiempo controlado.

Se valoran los siguientes parámetros: articulación y fluidez. **La intervención.** Debe iniciarse lo más pronto posible, durar como mínimo 6 meses y no se debe interrumpir.etc.

Inmaculada Alonso Gómez

FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS, UN ADELANTADO A SU TIEMPO

Irene Brisquet Pozo

Cuando se nombra la figura de Francisco Giner de los Ríos, se hace inevitable asociarla a la Institución Libre de Enseñanza. Es cierto que fue fundada por él, sin embargo, no es por todos conocida su labor como innovador pedagógico y educador nacional. En este breve estudio se pretende demostrar algunas de sus ideas relacionadas con la educación a través de su libro de ensayos *Educación y enseñanza*. Para ello se hace imprescindible hacer un breve recorrido por su vida, ya que, en él aparecen totalmente unidas vida y obra.

Francisco Giner de los Ríos nace el 10 de octubre de 1839 en Ronda en el seno de una familia acomodada (lo que le permitió acceder a una formación universitaria). Vivió sus primeros años en diferentes provincias andaluzas, ya que al ser su padre funcionario de Hacienda, la familia se veía obligada a trasladarse continuamente. Posteriormente, en Alicante terminó el bachiller y en Barcelona inició sus estudios de Derecho, carrera que culminaría en Granada, obteniendo el título de licenciado en 1859. En esta misma provincia cursaría, además, estudios especiales de literatura y estética, de filosofía alemana, de pintura y música (artes que cultivaría toda su vida). También colaboraría en la revista *Meridional* donde publicó sus primeros escritos literarios y políticos. Estas aficiones delatan bastantes rasgos de la personalidad de Giner y explican muchas de las características de su pedagogía.

En 1863 se traslada a Madrid donde comienza los estudios de doctorado de Derecho. Allí entra en contacto con las ideas krausistas (que tanto marcarán su pensamiento y su obra) de la mano de su profesor Sanz del Río. Después de obtener el grado de doctor, en 1866 Giner consigue por oposición la cátedra de Filosofía del Derecho y de Derecho Internacional en la Universidad de Madrid. Sin embargo, ese mismo año renunció a ella en solidaridad con su maestro Sanz del Río (perseguido por el gobierno isabelino al negarse a ejercer la profesión religiosa y política que se exigía para formar parte de la Universidad).

Los vaivenes políticos marcarán la carrera profesional y humana de Giner.

La revolución de 1868 que derroca a Isabel II, repone a Giner su cátedra, haciendo que éste la retomara con mayor énfasis.

En 1875 se restaura en España la monarquía borbónica en la persona de Alfonso XII. Esto supuso nuevamente la expulsión de Giner de la Universidad, pues se negó a someterse, junto con otros profesores e intelectuales, al rígido control que la Iglesia y el Estado imponía en la enseñanza pública. Giner es detenido por la policía y trasladado a la prisión militar del Castillo de Santa Catalina en Cádiz. Esta situación de confinamiento a la que se vio sometido junto con otros profesores fue, en realidad, el germen de una de las iniciativas que más han marcado la educación española: la creación de la Institución Libre de Enseñanza.

Liberado en 1876 Giner se sintió en la necesidad de actuar y fundó junto a su hermano y varios profesores la citada Institución donde pretendería poner en práctica sus novedosas ideas pedagógicas sin interferencias de los dogmas oficiales. La Institución Libre de Enseñanza orientaría sus primeras experiencias hacia la enseñanza universitaria, pero después las amplió a la educación primaria y secundaria.

El propio Giner elaboró el proyecto de los estatutos, donde se evidenciaba la importancia de la financiación, ya que intentaba mantener la total independencia con el Estado. Se fundó pues, una sociedad de accionistas, entre los que figuraban profesores, médicos, banqueros, científicos, escritores, políticos..., es decir, una burguesía liberal que hizo posible que la Institución Libre de Enseñanza nunca recibiera ayuda económica del Estado ni de ninguna otra institución.

La nómina de personalidades, alumnos y profesores relacionados con la institución o formados directamente por ella fue interminable. Algunos de los nombres: Azaña, Bestéiro, Ortega, Dalí, Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez, Buñuel, Unamuno, Bosch Gimpera... son ejemplos de la trascendencia que la iniciativa de este maestro de maestros ha tenido en la historia española.

En la Institución, Giner aplicó conceptos tan novedosos para la época como el destierro del memorismo sistemático y la realización de actividades extraescolares (visitas a museos, fábricas, juegos y ejercicios al aire libre). También suprimió los exámenes y los deberes para casa y desterró los libros de texto de la escuela. En la Institución los alumnos hacían sus propios libros mediante los cuadernos de clase. De esta forma, Giner trataba de potenciar la creatividad frente al dogmatismo, la libertad frente al autoritarismo imperante. Hecho que consiguió.

Uno de los métodos más novedosos y celebrados que Giner incorporó a sus planteamientos educativos fue el acercamiento a la naturaleza. Giner fue un gran precursor del ecologismo español, ya que, se acercó al paisaje desde una perspectiva más humanista y cultural.

En 1881 Giner fue repuesto en su cátedra y comenzó una serie de viajes por Europa para conocer las novedades pedagógicas y la situación educativa en otros países. Visitó Inglaterra, Bélgica, Holanda, Francia y Portugal. Todas las informaciones y experiencias recogidas por el pedagogo se publicaban periódicamente en el Boletín de la Institución, que se convirtió en el mejor vehículo de expresión

para Giner y en elemento importante para la introducción en España de las más avanzadas teorías pedagógicas y científicas que se desarrollaban fuera de nuestras fronteras.

Paralelamente, la Institución Libre de Enseñanza, bajo la dirección de Giner, comienza a adquirir renombre nacional e internacional, lo que provocó que grandes científicos e investigadores siguieran al profesor en su proyecto educativo.

En 1882 Giner crea el Museo Pedagógico Nacional para la formación de maestros, en 1907 funda la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones científicas destinada a facilitar el conocimiento de estudios y teorías extranjeras y en 1910 la Residencia de Estudiantes.

Tras de su muerte (18 de febrero de 1915), el 14 de junio de 1916 se crea la Fundación Francisco Giner de los Ríos con el objetivo de velar por el patrimonio de la Institución y proseguir con la tarea educadora iniciada por el maestro.

Su producción ensayística abarcó la Literatura, el arte, la Sociología, la religión, la Filosofía..., pero, sobre todo, la Pedagogía. Algunos títulos publicados son: *Estudios jurídicos y políticos* (1875), *Estudios de literatura y arte* (1876), *Estudios filosóficos y religiosos* (1876), *Estudios sobre educación* (1886), *Educación y enseñanza* (1889), *Pedagogía universalista* (1910)...

En resumen, la obra de Giner de los Ríos constituye el punto de partida de una fecunda tradición española en psicología educativa que se acentúa durante las décadas finales del siglo XIX y principios del XX.

Es mi intención exponer ahora, a modo de justificación de todo lo dicho anteriormente, el estudio de *Educación y Enseñanza* publicado en 1889 y compuesto por cinco ensayos cuyo tema principal es la educación española.

En el primero de estos ensayos, "Instrucción y educación", Giner critica la forma tradicional de educación basada en la memorización (que él denomina "estampación") y, paralelamente, defiende que la mejor forma de enseñar es aquella en la que se dejan libres a la fantasía, a la memoria y al entendimiento del estudiante. Por este motivo, reivindica una reforma urgente en la educación de su tiempo (tan descuidada en la casa y en la escuela). Una reforma que se sirva de la Pedagogía, de las novedades pedagógicas.

Según Giner, los dos defectos principales de la educación son la excesiva atención que se presta al elemento intelectual del estudiante, abandonando la formación del espíritu, y el ser una educación caracterizada por la pasividad del alumno. El método de la estampación menosprecia lo racional y lo suprasensible, es decir, la base que enseña a los hombres principios de conocimiento y de conducta. Para él es "*disciplina absurda que obliga a la quietud y al silencio, que favorece la vanidad, la envidia, la delación y la mentira, y da frecuentes ejemplos de violencia, de ordinareiz en aspiraciones, gustos y maneras, por lo común de vergonzosa suciedad en la persona y el vestido, corona dignamente esta obra de ignorancia*".

A continuación, critica a la sociedad de su época que "*enseña muchas cosas, pero no a pensar ni a vivir*". Se trata, pues, de una sociedad formada por hombres "medio instruidos", pero no educados, con una inteligencia y un corazón salvajes.

Giner hace un recorrido histórico de la educación comenzando por la época griega y haciendo hincapié en la figura de Platón, según él, "el eterno modelo". Modelo de una educación sin reglamentos, sin libros de texto, sin exámenes, con una importante atención al cuidado del cuerpo...y, sobre todo, sin ese "*pedantesco abismo*" entre maestro y alumno. De los escolásticos prima su rigor intelectual en la construcción de la ciencia. Sin embargo, esta enseñanza en la Edad Media se fue centrando cada vez más en el intelectualismo, sobre todo desde el establecimiento de las universidades. Para él, el Renacimiento supuso una crisis en el campo de la educación de la que surgió el interés por los problemas de la educación y que tuvo como consecuencia el nacimiento de la Pedagogía como ciencia. Esto suponía que maestro y discípulo se mostraban igualmente interesados en la obra científica: el maestro como hombre que investigaba la verdad y la transmitía y el alumno como profano que poniendo de su parte la recibía. Pero al mismo tiempo, en esta época ciencia y enseñanza se apartaron al perder la enseñanza su carácter indagativo. De este modo se libra al alumno de la tarea de investigar reduciendo hasta el mínimo la dosis de sabiduría que necesita.

Finalmente, Giner concluye con la defensa de un sistema educativo basado en el discurso, en la conversación práctica, continua y familiar entre maestro y discípulo. Sistema llevado a cabo en la Institución Libre de Enseñanza. Y recuerda que mediante la educación se consigue la cultura y el progreso de la patria.

En el segundo de sus ensayo, "Grados naturales de la educación", Giner hace una distinción de dos momentos que tienen lugar en la educación. Uno de ellos es aquel en el que se forma al hombre como hombre para poder vivir. Este momento de la educación no se reduce a un período determinado, ya que el hombre está continuamente recibiendo nuevas impresiones. Y el otro momento que trata de la vocación particular de cada persona en su vida y se desarrolla de forma paralela al primero. Este segundo momento depende de la constitución natural del individuo y del medio que le rodea y, al igual que el anterior, tampoco acaba en un momento dado ("*La vida entera es un continuo aprendizaje*").

Llevados estos dos momentos a la educación escolar, el primero correspondería a las enseñanzas primaria y secundaria. Enseñanzas que no difieren una de la otra y que tienen como objetivo una preparación general y común para la vida. El segundo momento correspondería a una preparación especial de ciertas clases, de un grupo social restringido, dirigido a las carreras universitarias. Esta segunda enseñanza se halla separada bruscamente de la primera.

Giner explica que el concepto de "Universidad" se halla en crisis debido al nacimiento de la llamada enseñanza "técnica" a la que el Estado confiere garantía organizándola, reglamentándola y, por consiguiente, diferenciándola aún más. Ante este hecho, él propone dos soluciones: o bien considerar sólo verdadera Universidad a la Facultad de Filosofía (dividida en Letras y Ciencias) y excluir de ella a las Escuelas especiales, o bien, incorporar a la Universidad todas las nuevas Escuelas profesionales cuya enseñanza tenga alcance científico.

Giner acaba el ensayo criticando el papel del Estado con respecto a la enseñanza en su época. Según él, el Estado trata de convertir la enseñanza en una rama más de la administración pública.

El siguiente ensayo, "El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza", corresponde al discurso inaugural de la Institución. Aquí Giner se dirige a un público al que le explica cómo en medio de una crisis surgió la idea de fundar un centro donde la enseñanza se ejerciera y se recibiera con total libertad. El objetivo básico era evolucionar al compás de la Humanidad y redimir a la patria. Esto suponía que la Institución significaba el bien para todos, incluso para sus "adversarios" a los que respetaba. Suponía respeto hacia la religión, al Estado y a los restantes órdenes sociales. Se trataba, pues, de despertar la conciencia de la unidad radical de las cosas, el valor trascendental, el arte de lo bello (que depura el sentimiento), un sentido ideal, ennoblecer el trabajo, emancipar a las clases jornaleras, buscar la participación de todas las clases en los derechos de la responsabilidad y de la cultura...

De nuevo vuelve, retomando las palabras del ensayo "Instrucción y educación", a destacar la necesidad de observar directamente la realidad a la hora de aprender, rechazando la abstracción de la teoría facilitada por el maestro. El maestro debe exigir de su discípulo que reflexione y piense por sí mismo. Por tanto, es el método intuitivo el procedimiento más apropiado para la enseñanza (que debe ser educación y no mera instrucción).

Después de hacer un recorrido por los principales defectos de la educación de la sociedad de su tiempo, expone cuáles son los métodos empleados por la Institución Libre de Enseñanza. Métodos que se contraponen a los que se usan habitualmente y con los que Giner pretende crear una sociedad mejor. De este modo, contraponen los procedimientos empleados en las escuelas privadas y las oficiales, subrayando que a las escuelas oficiales se les imponen ciertas obligaciones y resistencias a la hora de acoger nuevas reformas, mientras que las privadas son engendradas por la libre voluntad y esto determina sus medios y sus fines. Pero al mismo tiempo, al poseer mayor libertad, también tiene una mayor responsabilidad con la sociedad. Por ello, parte de su deber es corregir los males de la esfera social.

Entre los nuevos procedimientos, Giner destaca el método intuitivo, la gimnasia, el dibujo, el canto, los ejercicios manuales, las excursiones...pero, sobre todo, la refundición de la primera y la segunda enseñanza. La Institución trata que todos los estudios comiencen de forma simultánea y se vayan ampliando de forma progresiva en los cursos superiores porque *"la ciencia no es una serie lineal, sino un organismo, todos cuyos miembros se implican y condicionan mutuamente"*. En esta línea, la figura del maestro cobra relevancia para Giner, ya que, es el primer elemento de guía y apoyo al alumno en sus insuficiencias y porque es aquel que dota al alumno de instrucción, capaz de hacerle despertar el interés en su alma y un amor a todas las grandes cosas, a la religión, a la naturaleza... Por ello, la Institución se aprovecha de los logros obtenidos por otras naciones enviando a sus profesores a estudiarlos de cerca para luego adaptar lo aprendido a las circunstancias particulares del país.

Giner concluye su ensayo deseando que el método usado por su Institución se extienda a las demás escuelas técnicas superiores y profesionales para evitar que sus alumnos deban cambiar de sistema al cambiar de estudios y recordando que *"la Institución no pretende limitarse a instruir, sino cooperar a que se formen hombres útiles al servicio de la Humanidad y de la patria"* y que *"las obras lentas son las duraderas. ¡Ojalá esta nación lo comprenda algún día!"*.

En el cuarto de sus ensayos ("Un peligro de toda enseñanza"), Giner defiende que la enseñanza es mejor cuanto más íntima y fecunda es la relación entre maestro y alumno, por ello, en la comunicación del maestro con sus alumnos se debe ir estrechando el horizonte intelectual del primero para acomodarse al segundo. La enseñanza socrática le sirve como ejemplo para justificar sus ideas.

Por otro lado, Giner evidencia que toda educación refluye sobre el educador desde el educando, es decir, el maestro es a la vez maestro y discípulo. Y discípulo en dos sentidos: porque investiga la realidad por él mismo y porque mantiene una constante comunicación con otros hombres y con la lectura.

Por último, y con respecto a la figura del maestro, Giner resalta dos puntos importantes. En primer lugar, el maestro debe hacer todo lo posible para desarrollar su espíritu siempre en una esfera superior, es decir, debe proponerse determinados objetivos para sentirse realizado y esto se debe extender a todos los aspectos de la vida para evitar la rutina y, por consiguiente, su caída personal. Y en segundo lugar, toda la sociedad debe proporcionar a sus maestros las mayores facilidades para elevar constantemente su vida en todas

las esferas, es decir, debe tratar que los maestros reciban visitas de hombres que mejoren su cultura, proporcionarles buenos libros y publicaciones, permitirles salir de su localidad para investigar...

Giner comienza su último ensayo ("Qué debe ser la Universidad española en el porvenir") apuntando que el concepto de "Universidad" es un concepto histórico y, por ello, para definirlo hay que apelar a la historia. Así, hace un recorrido histórico desde el antiguo Egipto hasta la actualidad, centrándose en la Edad Media que consiguió que la cultura saliera de los monasterios con la ayuda de hombres cada vez más capacitados (creando así las universidades). De este modo, y según Giner, desde un principio se localiza en las Universidades la investigación científica, la elaboración de una verdad adquirida y la incorporación de ésta en el sistema.

En segundo lugar, Giner subraya que cada Universidad nace, de acuerdo con las raíces locales y el tipo internacional, como una corporación civil de maestros y de estudiantes para cultivar los estudios y su enseñanza y para coronar la educación nacional. Y frente a esta idea, destaca la concepción de Sanz del Río y de Krause de la Universidad como un organismo nacional, tanto por las funciones docentes, como por toda la actividad científica. Según él, el alumno universitario es el único que en su enseñanza es activo, pero, por otro lado, esta concepción es incompleta, ya que considera que la enseñanza universitaria aspira a ser, además de intuitiva, también científica.

A continuación, Giner critica que se considere a la ciencia, en el orden de conocimientos, como el saber perfecto, que se viva bajo el predominio de la inteligencia y, como consecuencia, que la función del profesor de ciencia sea superior a las demás, relegando a los maestros de primaria a un lugar infimo por el carácter de enseñanza mecánica.

Giner distingue en el organismo de la educación dos grados diferentes: el de la educación general y el de la profesional (ambas con una serie de grados). La educación general comprende desde el niño al adulto y la profesional desde el oficio manual más sencillo al del ingeniero. Y en la Universidad de su tiempo, según Giner, se reúnen las dos. La Universidad trata de investigar los principios científicos y construirlos *"en un instituto social de conocimiento y vida donde toda actividad humana, diferenciada en una profesión específica, halle el grado superior de su aprendizaje"*. Por ello, Giner no se muestra conforme con la idea de excluir de la Universidad los nuevos oficios que la civilización va creando para atender a las nuevas necesidades, aunque sea por atenerse a la tradición de las Facultades clásicas. La Universidad debe responder a las necesidades de la época.

Posteriormente, Giner hace una clasificación de las universidades. Él diferencia tres tipos en su época: el tipo alemán, el tipo británico y el tipo latino. La Universidad alemana tiene como fin la investigación de la ciencia y la educación de los científicos subordinando todo lo demás a ello. La Universidad inglesa es para él la más evolutiva y se propone la educación general superior de sus alumnos en todos los órdenes de la vida, siendo, por tanto, más intelectual que científica. Y la Universidad latina es la que ha roto más bruscamente con la historia, pues es la más estrictamente profesional. Sin embargo, mientras que a las universidades alemana e inglesa no se les critica su carácter científico, la latina se limita a la función de preparar a sus alumnos para obtener diplomas y se cierra así a toda investigación que se aleje de este objeto.

Sobre la educación universitaria, en primer lugar, a Giner le parece que la preparación para conseguir los títulos va relegándose a un segundo plano concediendo más importancia a la preparación del alumnado para el trabajo personal y privado. Para esto aconseja crear escuelas de carácter teórico y práctico. En segundo lugar, señala que se debe reservar el primer lugar a la función propiamente científica, a la investigación del profesor y a la del personal científico. En un tercer punto, Giner propone unificar los diferentes grupos de estudios, de facultades... con el fin de favorecer el que los alumnos de unas carreras cursen estudios de otras y uniformar los estudios en todas las universidades. En cuarto lugar, se resalta la importancia de que exista una buena comunicación entre alumno y profesor, obligando al profesor a interesarse por su alumno en todos los aspectos. Así se acerca la Universidad a las escuelas de primaria y secundaria. El siguiente punto hace referencia a la necesidad de unión de todas las personas (maestros y alumnos) para la protección de la Universidad. Y, a continuación, Giner afirma que para que lo anterior pueda cumplirse es necesario que a los maestros y a los alumnos se les facilite su tarea educativa dentro de la Universidad. Por último, Giner plantea que todo lo expuesto se debe extender a la sociedad para dirigir la evolución del espíritu nacional. De este modo, la sociedad acrecienta su cultura y despierta su interés por la Ciencia. El goce por la Ciencia *"levantará el alma del pueblo"*.

A pesar de todas las críticas que Giner realiza, se muestra optimista ya que considera que las nuevas ideas pedagógicas se van extendiendo de la escuela a la Universidad y que la preparación puramente profesional va disminuyendo.

Giner concluye su ensayo afirmando que la Universidad *"Así, tiende a ser, no sólo una corporación de estudiantes y sabios, sino una potencia ética de la vida"* y citando a Moreno Nieto: *"la iglesia ha perdido en nuestra sociedad la cura de las almas y la han recogido la ciencia y la filosofía"*.

Francisco Giner de los Ríos es una de las figuras que representan la culminación del ensayismo liberal del siglo XIX, pero, paradójicamente, es una figura relativamente poco conocida en este aspecto. No se trata de una personalidad de segunda fila, ya que, tanto su pensamiento, como su obra, calaron profundamente en la España de su época. Personas tan conocidas y celebradas de aquel tiempo ya reconocían su mérito. Así, Unamuno decía sobre él que *"aunque no hubiera dejado escrito nada, como no lo dejó Sócrates, su*

obra vivirá entera” y, sobre todo, Antonio Machado que le dedicó algunos poemas y escritos. Prueba de su admiración fue la creación de la Fundación Francisco Giner de los Ríos para continuar con su tarea educadora.

Sus ensayos suelen estructurarse mediante una primera explicación de lo que se va a tratar en ellos, una serie de argumentos, ejemplos que justifican esos argumentos y la conclusión final que remite a la primera explicación. Por tanto, son ensayos que responden a una estructura ordenada en los que expresa su visión subjetiva sobre la educación de su tiempo y de los que se extrae la idea fundamental de regenerar la sociedad a través de la enseñanza.

Tras analizar su obra, es inevitable hacer una valoración de los aciertos de Giner y su valentía a la hora de enfrentarse a una sociedad tan conservadora. Tras trabajar duramente por su cátedra y conseguirla, Giner la rechaza en solidaridad con Sanz del Río durante la etapa isabelina y, posteriormente, con el reinado de Alfonso XII, Giner vuelve a perder su cátedra en defensa de sus ideales. Esto muestra que se trataba de una persona honrada y fiel a su ideología, sin temor a las consecuencias que ésta pudieran causarle.

El único fracaso de Giner fue la sociedad en la que le tocó vivir, pues no recibió apoyo, salvo de sus profesores, compañeros y discípulos. A pesar de todo, fue una persona muy querida por todos los intelectuales de su tiempo.

No se debe olvidar tampoco su papel en la Institución Libre de Enseñanza. Institución que creó expresamente para poder llevar a cabo sus ideas educativas, ya que esto no era posible en la Universidad. Las novedades pedagógicas que Giner aplicó probablemente fueran la causa de que se formaran numerosas figuras relevantes en la historia española, es decir, Giner recomendaba dejar libre la imaginación del alumno en las clases. Y esto, quizás, fuera la consecuencia de que de la Institución salieran verdaderos genios como Antonio Machado, Dalí, Unamuno, Ortega, Juan Ramón Jiménez...

Giner concebía la educación con sentido integrador de la personalidad, guiada por normas éticas y animada por una permanente participación del alumno en una escuela neutra, tolerante y abierta, en régimen de coeducación. Libertad es la palabra más repetida cuando Giner se refiere a la Institución: libertad de enseñanza, libertad de cátedra y de investigación, libertad de apertura de centros, libertad de programas, libertad de textos... y sobre ella afirmaba: *“...no pretende limitarse a instruir, sino cooperar a que se formen hombres útiles al servicio de la Humanidad y de la patria”* (afirmación que nos hace relacionarla obligatoriamente con unos de los propósitos primordiales del actual sistema educativo: la formación íntegra del individuo como posterior ciudadano). Él destacaba sobre todo la importancia del elemento humano frente al intelectual.

Todo el trabajo que Giner realizó fue a favor de su patria, a favor de la reforma de ésta, debido a la situación de crisis y de opresión por la que España atravesaba en aquella época. La solución, según él, se encontraba en formar a buenas personas, es decir, en la educación.

Giner fue una persona muy culta. Poseía conocimientos de muy diversos campos, desde Platón, Sócrates, Marx, Rousseau, Froebel, Krause... hasta las novedades pedagógicas más recientes que se venían implantando en otros países. Todos sus conocimientos los tenía presente a la hora de aplicarlos y esto fue todo un acierto. Él cogía lo mejor de cada teoría y las adaptaba a las circunstancias del momento. Todo esto puede apreciarse en sus ensayos.

En cuanto a las ideas educativas que aplicaba en la Institución, éstas eran la coeducación (término tan usado en la actualidad), la libertad religiosa, el contacto con la naturaleza, el ideal de tolerancia, la relación cordial y familiar entre profesor y alumno, la recuperación de las tradiciones populares, el liberalismo político, el método intuitivo, la supresión del memorismo, la realización de actividades extraescolares (visitas a museos, fábricas...) y de juegos y ejercicios al aire libre, el contacto con la naturaleza, la realización de excursiones, la supresión de los exámenes, de los deberes para casa y de los libros de texto de la escuela... además, también incluyó asignaturas nuevas como la gimnasia, el dibujo, el canto, los ejercicios manuales...

Posiblemente siguiendo este método de enseñanza por el que Giner apostaba, los alumnos estarían más motivados, lo que se traduciría en un menor índice de fracaso escolar. Además, al dejar más libertad para el poder creador, quizás existirían más “genios” en nuestra sociedad y, por tanto, más avances. Sin olvidar que al dejar más libertad y oprimir menos, los alumnos se presentarían menos rebeldes y posteriormente, éstos no serían ciudadanos agresivos y conflictivos. Muchos de los problemas y conflictos actuales tienen su origen en la falta de educación y de diálogo (también defendido por Giner). Por otro lado, para que todo esto pueda llevarse a cabo sin ningún tipo de problema, el profesorado, debe estar también convenientemente formado. Del mismo modo, Giner acentuaba la importancia de seguir formando al profesorado, de seguir ampliando sus conocimientos, mejorándolos y renovándolos. Y esto es tan importante como instruir al propio alumno porque formando bien al profesor, éste instruirá mejor al alumno, que, al mismo tiempo, será más provechoso para la sociedad y, si, además, el profesorado se encuentra continuamente incentivado, mayor será el interés mostrado por el alumno y, viceversa, si el alumno se encuentra motivado en las clases, más beneficiosas serán éstas. Giner ya puso en práctica esta idea con la implantación de medidas pedagógicas nuevas (citadas anteriormente).

Continuando con la figura del alumno, Giner resaltaba la importancia de que el profesor fuera sólo un guía en el proceso de aprendizaje del alumno y, al mismo tiempo, acentuaba la necesidad de que las clases fueran un continuo diálogo entre profesor y alumno; un diálogo familiar y cercano. Giner se lamentaba de la falta de participación de los alumnos en las clases. Queja que sigue siendo frecuente

escuchar por parte de los docentes y que se pretende solucionar actualmente favoreciendo los intercambios lingüísticos en el aula y enriqueciendo, al mismo tiempo, su capacidad comunicativa.

Y, por otro lado, el conocimiento de una materia es mayor, más efectivo y duradero cuando es el alumno el que investiga por sí mismo y va descubriendo la realidad. Giner tenía esto presente cuando afirmaba que el profesor debía ser un guía en el proceso de aprendizaje.

La biografía de Giner es escasa y todo lo que se conoce de él se debe a lo que dejó escrito en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza y a unas cuantas anécdotas que admiradores suyos han dejado escritas. De este modo, su biografía, su trabajo, sus ensayos y la Institución Libre de Enseñanza se encuentran estrechamente relacionados, es decir, fundidos en uno, por lo que se hace prácticamente imposible el separarlos.

De Sanz del Río, Giner aprendió que las ideas no sólo se tienen, sino que también se viven porque sólo así adquiere sentido la vida. Esta afirmación es la explicación de por qué vida, pensamiento y obra se encuentran así de ligadas en la figura de Francisco Giner de los Ríos.

Francisco Giner de los Ríos deseó con ahínco un cambio para la España de su tiempo, pero llegó a la conclusión de que éste sólo sería posible mediante la "revolución de las conciencias", es decir, si era deseado y puesto en práctica por todos y cada uno de los miembros de la sociedad. A planificar esa revolución, a motivarla, a promoverla, a guiarla... entregó Giner su vida. Y seguramente, si él viviera, aún hoy tendría mucho que decir. Su pensamiento, a pesar de que tener ya un siglo de vida, sigue vigente. Este hecho me lleva a la conclusión de que ese pensamiento era acertado. Giner era sabiduría, sensibilidad y doctrina en un singular estilo de vida que es modelo a seguir.

Irene Brisquet Pozo

EL RESPETO EMPIEZA CON EL PROPIO EJEMPLO

Javier Gallego Ruiz

El respeto de los alumnos en los centros educativos.

Normalmente todos los que lean este artículo y no sean padres de alumnos conflictivos, les extrañará el tema. Porque es usual, que los alumnos conflictivos malgasten su tiempo y no tengan ningún respeto por las personas mayores; de todas formas siempre han existido y existido ese tipo de alumnos, algo que no negaré nunca. Lo que choca, es que en muchas ocasiones esos mismos alumnos son arengados y protegidos por esta sociedad que defiende la ley del que grita más y arma más jaleo aunque no tenga razón; hemos llegado hasta el punto de valer todo incluso mandar callar antes hacerse escuchar.

La pregunta es clara, ¿quién es el que principal responsable de la educación de los futuros hombres y mujeres del mañana?. En ningún caso se nos puede cargar toda la responsabilidad a los docentes, porque el alumnado pasa la mayor parte de su tiempo fuera del centro educativo y en no dentro. Es verdad que los centros educativos tienen un claro papel socializador, debemos preparar a los alumnos para que se integren en la sociedad; pero nosotros no nos vamos a quedar con ellos de por vida, al finalizar la jornada escolar vuelven a sus casas, donde entre otras cosas: ven la televisión, juegan con instrumentos electrónicos en los que es normal la violencia, en algunos casos se encuentran con padres discutiendo o divorciados, y un largo etcétera.

Comportamiento del alumnado con los que Trabajadores en un centro educativo.

Hace menos de 22 años cuando a principio de curso se presentaba un profesor, no tenía necesidad de aclarar el tratamiento; porque se trataría de usted y se le anteponía don delante de su nombre: así Don Francisco, no perdía el tiempo en aclarar si sus amigos le llamaban Paco; todos le llamaríamos como se merecía, Don Francisco y no había más. Se daba por sentado que era una persona mayor y no teníamos derecho a tutearla ni a tomarnos ninguna libertad; y mucho menos el tratamiento despectivo que en muchos casos es bien visto hoy en día. En muchos casos hay que justificar la edad o incluso responder a preguntas absurdas sobre el tratamiento.

Tampoco hace mucho tiempo, siempre que entraba algún otro miembro de la comunidad educativa, sea el director o el conserje, siempre nos poníamos de pie toda la clase. Daba igual lo que ganase, sólo por trabajar en un centro educativo y ser una persona mayor se había ganado el respeto. Muchas personas que se consideran modernas "guays", dirán: "eso de levantarse es una tontería, además nos obligaban", pero por mucho que digan, no serán capaces de explicar cuál es el comportamiento correcto de los niños o niñas de hoy que pueden ser nuestros futuros gobernantes. Si los centros educativos tienen un papel socializador, acaso no hay algo más importante que inculcarles el respeto a las personas mayores. Lo cual viene a ser lo de siempre, es fácil decirles que tienen que levantarse cuando entra una persona mayor; pero más fácil todavía es la respuesta que van a dar: "según lo que ganan o la fuerza que tengan se merecen más o menos respeto". Incluso se ha dado el caso de comentarios: "sólo es un conserje", "esa maestra es tonta", o incluso "qué se habrá creído, si sólo es un maestro"...

Se piensan que están contra el sistema, pero no se dan cuenta de que el sistema les está brindando una educación; la cual por cierto es muy cara. Este punto es importante, desde cuándo un niño o una niña ha tenido tantas personas detrás de ellos. No debemos olvidar que un centro educativo mueve a muchos trabajadores mayores desde su construcción: Arquitectos, Albañiles, Personal de Administración y Servicios, Electricistas, Fontaneros, Profesores, Director, Jefe de Estudios, Secretarios y en muchos casos Jardineros, Jefes de Estudios Adjuntos, Ordenanzas, Repartidores y Subdirectores.

El comportamiento del alumnado con el resto de los compañeros.

Ya no se llevan las conversaciones entre compañeros, ahora se lleva la violencia; siendo los problemas los mismos de antes, pero se solucionan de forma distinta, porque no saben dialogar y lo resuelven todo a golpes.

Gran parte del alumnado es excluido por sus propios compañeros, eso es algo que no se puede negar; pero ya no son excluidos por su condición social, o por ser menos oportunos para formar un grupo y ganar. Ahora se lleva la exclusión dependiendo del grado de respeto hacia las personas mayores; ellos piensan que una persona es mejor cuánto más falte el respeto, van al centro educativo a divertirse y les da igual todo.

El alumnado tiene la obligación moral de trabajar en los centros educativos, aprobando todas las asignaturas y con varios sobresalientes. Todo va unido y un buen comportamiento en un centro educativo, donde estudian diariamente, vendrá acompañado de buenas notas; lo contrario no existe. Dicho sea de paso la excusa de algunos individuos "es que no me pongo", no se la creen ni ellos; un alumno que está repitiendo tercero de la E.S.O., le quedan dos áreas pendientes de segundo de la E.S.O y en la primera evaluación suspende más de cinco áreas no tiene excusa. Aclaración el anterior caso es hipotético, seguramente no hay nadie en esa situación.

La normativa del alumnado en la clase.

Por sus propia condición, se niegan a seguir cualquier norma. Son capaces de quedarse en el pasillo porque está prohibido; incluso piden permiso para ir al servicio cuando vuelven del recreo tarde; por si fuera poco ese mismo día han llegado tarde a otras clases; pero lo que se lleva es eso molestar aunque no saquen ningún beneficio.

Por regla general, son capaces de hablar en voz alta y no atender, porque está prohibido. Si no estuviese prohibido harían lo contrario. De este apartado podemos sacar la conclusión: "hago lo contrario para molestar, da igual el beneficio que tenga; pero eso sí el caso es molestar".

Interrumpen las sesiones de clase para hablar sin sentido, aun cuando no estemos hablando de ellos; porque el caso es meter baza. Da igual el tema de conversación, ellos siempre se dan por aludidos.

Conclusión.

A pesar de todo lo que está sucediendo hoy en día, en ningún caso podemos culpar al profesorado; ellos solamente dirigen al alumnado una parte del día, por si fuera poco no pueden luchar contra los medios de comunicación y una sociedad cambiante apoderándose del alumnado. Ellos tampoco son los que tienen más influencia, ni pueden tenerla; hay que cambiar, eso es cierto, pero hay que empezar por la sociedad.

Es importante que nadie que lea este artículo se de por aludido, simplemente es un retrato fiel de ciertas situaciones aisladas pero que en ningún caso son aplicables a la generalidad.

Javier Gallego Ruiz

LA ESCUELA, ¿GUARDERÍA O LUGAR DE APRENDIZAJE?

Jesús Garrido Herrera

“Si preguntamos a diferentes personas para qué asisten los niños a la escuela, la primera respuesta que obtenemos es que van para aprender, para adquirir conocimientos que les resultan necesarios para la vida (...). También algunos señalan que los niños tienen que hacer algo mientras sus padres trabajan” (Delval, J: *Aprender en la vida y en la escuela*. Morata, 2000, pág. 86). Esta última razón que expone Delval de por qué los niños deben asistir a la escuela, es lo que recibe el nombre de función de custodia o almacén de la escuela.

La llegada de la sociedad industrial, a mediados del siglo XIX, supone el inicio de un nuevo tipo de escuela: la escuela de masas. Hasta esta época, la escuela estaba reservada a hijos de nobles, así como de la nueva clase dirigente, la burguesía. Con la llegada masiva de mano de obra procedente del ámbito rural a las ciudades, los hijos de proletarios (tras la prohibición del trabajo infantil en fábricas) quedaron totalmente desatendidos, con lo que se asiste al nacimiento de una función de la institución escolar que pervive hasta nuestros días: la función de custodia. Prueba de ello es que estas primeras escuelas de masas no impartían ninguna clase de enseñanza, sino su única y exclusiva función era cuidar de los hijos de obreros que, con la marcha al trabajo de sus padres, quedaban a su libre albedrío. Este es el origen de una de las funciones que la escuela como institución social cumple actualmente.

Así pues, la función escolar de custodia no solo continúa vigente, sino que ésta ha ido evolucionando hasta adquirir una gran importancia hoy en día. De un lado, la incorporación femenina al ámbito laboral ha acrecentado esta función de custodia del niño, dando lugar a guarderías y escuelas infantiles a las que los niños se incorporan cada vez de forma más precoz. Estos cambios se pueden observar de igual modo en los colegios de educación primaria los cuales, a través del Plan de Ayuda a la familia creado por la Junta de Andalucía, ofrecen ayudas como el abrir los centros fuera del horario escolar con función de guardia y custodia, el servicio de comedor escolar e inclusive la planificación y desarrollo de actividades extraescolares. No obstante cabe reseñar que su mantenimiento está a cargo de las familias y/o A.M.P.A. y no del organismo oficial que lo crea.

De otro lado, la incorporación al mundo laboral es más tardía lo que hace que el concepto de adolescencia y adultez hayan cambiado en tan sólo una década; mientras antes, un individuo alcanzaba el estatus de adulto a edades hoy consideradas como tempranas (entre los 16 y 18 años) en las cuales ya poseían algún título académico e incluso su incursión al mundo laboral era existente, hoy en día, a estas mismas edades todavía se está en vías de obtener un título académico y si existe alguna relación con el mundo laboral éstas no son lícitas. Esto supone que de nuevo la función de recogida, guardia y custodia de la escuela quede patente al recoger a estos adultos que no pueden todavía vivir como tales.

Otro aspecto a tener en cuenta de esta función de custodia es su carácter implícito de involuntariedad; es, precisamente, esta función de custodia lo que –al fin y al cabo aunque de un modo un poco riguroso- explica, en cierta medida, la vida escolar de los alumnos. Este aspecto debemos tenerlo muy presente, pues este carácter de obligatoriedad que –metafóricamente- convierte a los alumnos en una especie de “espectadores” forzados a asistir a una “función” que ellos no comprenden, va generando una progresiva aversión para con la escuela que –junto a otros factores va a tener consecuencias directas en la práctica escolar, “(...) pero si la asistencia es obligatoria y no ven utilidad a lo que se enseña, no lo entienden y siempre fracasan, se les generará una mayor aversión a la escuela y será difícil que muestren interés por seguir en ella, al mismo tiempo que se ven obligados a hacerlo” (cit. en Delval, J: *Aprender en la vida y en la escuela*. Morata, 2000).

La importancia de esta función de la escuela se pone claramente de manifiesto cuando tiene lugar una huelga de profesores, lo que trae consigo algunos problemas sociales, como por ejemplo, el hecho de que las madres (pues, aunque poco a poco se vaya compartiendo la tarea, suelen ser ellas las que mayoritariamente se ocupen de los niños) dejen de asistir al trabajo, otras los lleven consigo, mientras que otras deban dejarlos en casa de algún pariente o amigo. Así, mientras que la gran mayoría de problemas de fondo de la escuela apenas se discuten públicamente, los problemas relativos a los horarios escolares levantan grandes controversias que, constantemente, podemos ver reflejadas en los medios de comunicación. De esta manera, se pone de manifiesto el papel fundamental de “almacén” que tiene la escuela.

Jesús Garrido Herrera

ISÓTOPOS DEL VAPOR DE AGUA INTERRELACIONES ENTRE LAS DIFERENTES CIENCIAS

Jorge Raya Garrido

Descartes citó en una ocasión que "Las ciencias están todas enlazadas entre si: es mucho más fácil aprenderlas todas juntas que separar unas de otras". Esta realidad se ha obviado durante mucho tiempo. Sobre todo en nuestro sistema educativo, donde se imparten diferentes partes del conocimiento sin construir los suficientes puentes de unión entre ellas.

Aquí se presenta un pequeño estudio que he realizado, donde pone de manifiesto la interacción entre la biología, la geología, la física y la química. Cada una de ellas da una información, precisa e imprescindible, para poder comprender lo que sucede en la naturaleza.

Etimológicamente, la palabra isótopo proviene del griego, y significa "iso" mismo, "topos" lugar, (que ocupan el mismo lugar en la tabla periódica). Así los isótopos se definen como átomos cuyos núcleos contienen el mismo número de protones, pero diferente número de neutrones.

Los espectrómetros de masas de razones isotópicas son los únicos aparatos capaces de medir cuantitativamente las diferentes razones isotópicas de las masas de un elemento. Nos referimos con "razón" a la cantidad de átomos pesados (^{18}O) respecto a los ligeros (^{16}O), aunque no se utiliza nunca la razón en términos absolutos ya que son números extremadamente largos y difíciles de manejar y, además, la repetitividad es menor que si lo comparamos con respecto a un patrón, es por lo que se utiliza el δ ‰ que se define como:

Donde δ es la desviación relativa de las razones isotópicas, en nuestro caso ($^{18}\text{O}/^{16}\text{O}$) o ($^2\text{H}/^1\text{H}$), de la muestra y patrón en tanto por mil. El δ ‰ debe referirse a un patrón internacional. La Agencia Internacional de Energía Atómica (I.A.E.A.), en Viena (Austria), es la responsable de la preparación, calibración y distribución de los patrones internacionales.

$$\delta = \frac{R_{(muestra)} - R_{(patrón)}}{R_{(patrón)}} \cdot 1000$$

Se han recogido muestras de vapor de agua atmosférico realizando una transversal N-S al Puerto de la Ragua. Esta gradación en altitud se ha comenzado desde los 1200 m s.n.m. (La Calahorra, Marquesado del Zenete) hasta una altitud máxima de 2000 m s.n.m. (Puerto de la Ragua), y desde ésta última hasta los 1000 m s.n.m. (Laroles, Alpujarras), dentro de las provincias de Granada y Almería. Cada muestreo se ha realizado a lo largo del mismo día, desde Mayo de 2001 hasta Septiembre de 2002. Se ha observado que no existe relación entre la composición isotópica ($\delta^2\text{H}$ y $\delta^{18}\text{O}$) del vapor de agua y la altitud (ver figura 1 para el $\delta^2\text{H}$). En cambio el exceso en deuterio frente a la proximidad del mar Mediterráneo presenta una ligera tendencia negativa (ver figura 2).

fig. 1

fig. 2

Altitud m s.n.m.

(MOHS-A) ‰ H₂

Altitud m s.n.m.

(MOHS-A) ‰ P

n° de muestreo

n° de muestreo

Fig. 1 y 2. Composición isotópica del hidrógeno y del exceso en deuterio frente a la altitud. La línea mas gruesa representa la topografía de la zona muestreada, las muestras se representan según fecha de muestreo.

El que no exista gradación de la composición isotópica del agua ($\delta^2\text{H}$ y $\delta^{18}\text{O}$) frente a la altitud se debe fundamente a tres factores: transpiración de las plantas, orografía del terreno y posición geográfica:

El primero es debido a que en las dos vertientes existe una masa vegetal de cierta importancia, (principalmente tomillar nitrófilo, pinos (*Pinus pinaster* y *Pinus sylvestris*) y algunas encinas (*Quercus rotundifolia*), este último se puede encontrar hasta, aproximadamente, los 1600 m de altitud. Sólo en las partes más bajas de las dos vertientes se encuentran algunos cultivos, principalmente almendros). En la transpiración no existe un fraccionamiento isotópico importante, ya que las plantas transpiran un vapor de agua con una composición isotópica muy próxima a la absorbida por las raíces (Zimmerman et al, 1967; Förstel, 1979; White, 1988). Por lo tanto, la masa vegetal va a producir un efecto "tamponador" de los valores isotópicos del vapor, tanto en el efecto estacional como en el de altitud.

El segundo motivo por el cual no se observa una gradación entre la composición isotópica del vapor de agua atmosférico y la altitud, es debida a la propia posición geográfica del muestreo ya que al haberse realizado al Este de la cadena montañosa de Sierra Nevada, los flujos de aire húmedo, procedentes, en general, del Atlántico, debido al efecto Coriolis, ya han sobrepasado diversas altitudes que provocaron diferentes expansiones y compresiones adiabáticas (efecto del tipo Föhn). Así, el aire de ambas vertientes del Puerto de la Ragua será seco, y muy similar si se considera la dirección general del flujo de aire, aproximadamente paralelo de las curvas de nivel. Todo esto es una simplificación, ya que también pueden influir las variaciones en la dirección del viento procedente del Mediterráneo, no obstante los cambios que esto podría ocasionar solo tendrían una importancia relativa, ya que el efecto global sería similar al descrito, es decir, la homogenización isotópica del vapor de agua atmosférico en las dos vertientes.

El tercero es la propia orografía del terreno. En las dos vertientes existe un desnivel pronunciado, por lo que se propicia una escorrentía del agua bastante efectiva. Ésta va a producir que en los lugares de menor cota, se tenga una mezcla de aguas procedentes de la precipitación caída en ese lugar determinado, más el agua que se desliza a través de la pendiente. Por tanto, la homogeneización isotópica del vapor va a ser efectiva por este motivo.

Lo que sí se observa es un ligero cambio en el exceso en deuterio en la vertiente Sur, que es menor que la de la vertiente Norte. El exceso en deuterio se expresa como $d\text{‰} = \delta^2\text{H} - 8\delta^{18}\text{O}$ (Dansgaard, 1964), donde $\delta^2\text{H}$ y $\delta^{18}\text{O}$ son las composiciones isotópicas en ‰ del vapor de agua atmosférico frente a V-SMOW. El exceso en deuterio es una herramienta muy importante en el estudio isotópico del agua, porque depende de las condiciones físicas del área fuente, oceánica o continental, reflejando las condiciones que prevalecen durante la evolución y la interacción o la mezcla de las masas de aire en su recorrido. Por lo tanto, los valores observados, más bajos en exceso en deuterio, en la vertiente Sur (Puerto de la Ragua-Alpujarras), van a estar influenciados por un vapor de agua procedente de la evaporación del mar Mediterráneo. Esta tendencia no depende de la altitud, sino que está condicionada por su cercanía al mar. Por lo tanto el exceso en deuterio será menor cuanto más próxima al mar se encuentre la zona muestreada.

Referencias:

- Dansgaard, W. (1964). *Tellus*. 16, pp. 436-468.
- Förstel, H. (1978). *Rad. And Environm. Biophys.* 15, pp 323-344.
- White, J.W.C. (1988). *Stable Isotopes in Ecological Research*. pp. 142-162.
- Zimmerman, U; Ehhalt, D.H. y Münnich. *Isotopes in Hidrology. IAEA*. pp. 567-585.
- Gat, J.R.; Shemesh, A.; Tziperman, E.; Hecht, A.; Georgopulos, D. y Basturk, O. (1996). *Journal of Geophysical Research*. vol. 101, pp. 6441-6451.

Jorge Raya Garrido

EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

José Antonio Gómez Salamanca

Al menos en el aspecto formal, la escuela ha sido considerada desde siempre como una formadora de ciudadanos, pero... ¿qué se entiende y cómo se construye un buen ciudadano?, ¿cuáles son los cimientos de esa construcción?, ¿cuánto dura el proceso?... y lo que es más importante: ¿en qué se traduce tanto esfuerzo?

Ciudadano es aquel miembro de una comunidad que posee unos derechos y unos deberes en función de su condición. No es el resultado final en el que se han vertido una lluvia de valores y referentes morales y éticos que de forma azarosa han originado a una persona socialmente correcta.

Nuestra sociedad precisa imperiosamente una ciudadanía crítica, reflexiva, activa, informada y formada éticamente; educada bajo el marco de una democracia y apostando siempre por la felicidad, la justicia, la libertad y la dignidad humana (esos valores que parecen inalcanzables...)...y para ello, ¡hay que educar!

La educación para la ciudadanía supone una educación en valores, una obligada acción pedagógica orientada al desarrollo moral de la persona donde la inteligente labor del maestro/a hace que sea el propio niño/a el que se auto construya su aprendizaje, incorporando valores o desechando contravalores, ordenando y organizando su cabecita.

La dificultad más notoria con la que se encuentra el profesorado en su tarea educativa al "enseñar ciudadanía" es la de cómo crear climas democráticos moralmente correctos donde aprender a ser ciudadanos suponga construir mundos de vida feliz. Para ello existen unos principios que guiará la acción educativa y que son: cultivar la autonomía del alumnado, utilizar el diálogo como medio para abordar conflictos y promover situaciones de educación en valores.

La escuela se convierte pues en una institución insustituible de atención a las necesidades sociales de las personas, donde el aula es un centro donde convergen pensamientos, valores y normas de convivencia; una unidad en la que se "machacan" objetivos y contenidos que mucho tienen que ver con la formación del buen ciudadano. No obstante, los valores de un ciudadano "bueno" se hacen incoherentes si no se traducen en bienes. Hay que llevar la teoría a la práctica y no quedarnos en la abstracción de pensar que es lo que esta bien o mal. Si hemos de responder hagámoslo con hechos.

Lo que es innegable es que hoy día, los ciudadanos (niños y mayores) convivimos en un mundo fuertemente diferenciado. Nuestras posibilidades de actuar son infinitas y esto nos obliga a elegir, a tomar decisiones que reflexivamente nos parecen las acertadas. De este modo el estar educado en valores casi no automatiza la elección de nuestras conductas (por ejemplo si hemos debatido en clase que ayudar a una persona con discapacidad es una acción natural de un buen ciudadano probablemente al ver a una persona con una ceguera total que presenta problemas para cruzar la calzada nos dirigiremos a él para prestarle nuestra ayuda sin pensárnoslo dos veces).

Nuestro planeta es un rico mundo cultural que hemos de respetar. Para que los efectos de la globalización resulten positivos y podamos sacarle partido hemos todos/as nosotros de tener un papel activo en el control democrático de nuestra interconectada sociedad de sociedades.

La idea nada utópica de mejorar la sociedad ha de ser la preocupación constante de los educadores. Una propuesta de educación en valores persigue incrementar la formación ética y potenciar el desarrollo moral de la ciudadanía, no sólo a través de acciones de educación informal (familia, amigos...) sino también a través de la educación formal (escuela).

Hemos de comprender que la educación en valores es algo que no atiende a edad ni a culturas, se trata de un proceso que puede aparentar inacabado y que de hecho es de autoformación continua. No queramos cambiar a la persona porque la persona se cambia sola. Ayudémosla a convergir pensamientos, ideas... y a demostrarle lo gratificante que resulta el hacer las cosas bien.

Bibliografía

- I Jornadas de Educación y Ciudadanía (2002), *Educación en democracia*. Ayuntamiento de Sevilla.
- III Jornadas de Educación y Ciudadanía (2003). *La formación hoy: del aula al entorno*. Ayuntamiento de Sevilla (Innovación, Educación y Universidades).
- 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.
- La Educación en el Siglo XX1, II ciclo de conferencias (2003). Ayuntamiento de Sevilla (Educación y Universidades).

José Antonio Gómez Salamanca

SUEÑA CON TU CUERPO

Jose Antonio Moreno Cantonero

INTRODUCCIÓN

Este trabajo está basado en la importancia que se le debe dar al movimiento, expresado a través de la actividad física, concretamente el baile, e igualmente la misma importancia a la cultura.

La terminología "Baile" es considerada como la forma y estilo de expresarse físicamente, comprende los distintos bailes sociales que se ven favorecidos por la mayoría de nuestra sociedad. Estos bailes están fuertemente influidos por la música popular que reflejan el ánimo y los intereses de una época y de una cultura.

El baile no se considera en este caso un fin, sino un medio por el cual hace íntegra a la persona a través de la expresión corporal y el movimiento, que al fin y al cabo son actividades físicas. El baile reúne muchas de las técnicas que se trabajan en la expresión corporal, como el control del cuerpo y la coordinación del movimiento con la música.

Hoy día la expresión corporal forma parte integrante de los programas educativos de la enseñanza infantil y primaria ya que contribuye a que el niño/a se desarrolle plenamente desde edades tempranas. Sin duda, el baile es una actividad corporal que favorece el desarrollo armónico de aspectos de la personalidad (socialización, integridad, superación de complejos, igualdad, coeducación, etc.) y más concretamente se potenciará la PSICOMOTRICIDAD del niño/a tanto fina como gruesa.

Cuando se habla de aspectos de la personalidad hacemos referencia al desarrollo íntegro del individuo, ya sean aspectos afectivos, intelectuales, sociales, motores y perceptivos.

Bailar más concretamente, consiste en mover el cuerpo con ritmo, al compás de una música, es decir, moverse sin salirse de una línea concreta llamada ritmo en la que se encuentra inmersa la persona.

La acción de bailar y expresarse físicamente despliega y potencia en la persona los siguientes valores formativos:

- Ayuda a conseguir un mayor conocimiento de uno mismo, y aceptación de la corporeidad.
- Equilibra las tensiones físicas y emocionales y por tanto favorece la salud.
- Favorece la reflexión, la observación y la creación.
- Mejora las relaciones grupales, desarrollo de la tolerancia, la solidaridad, y el respeto hacia los demás.

El ritmo vendrá marcado y expresado por el propio movimiento del cuerpo, que a su vez vendrá guiado por el compás de cada uno de los bailes a desempeñar.

Se cuenta con numerosos y muy variados tipos de bailes. A lo largo de todo este trabajo se abarcarán los siguientes: Bailes latinos, Bailes de salón, Bailes americanos y Otros bailes. Bailar cuál sea el tipo de baile, consistirá en desarrollar una cualidad, de forma divertida, ayudando al progreso de nuestro propio cuerpo.

Aunque parezca mentira, la acción de bailar contiene contundentes e importantes funciones:

- Función de conocimiento: Donde investigaciones realizadas en el campo de la psicología llegan a la conclusión de que el movimiento y la inteligencia se desarrollan en paralelo.
- Función estética: De la coordinación en los movimientos, la cadencia, amplitud y expresividad se deriva una impresión estética.
- Función Expresiva: Atribuye al movimiento la capacidad de reflejar el estado anímico de la persona, pudiéndose realizar individual o socialmente.
- Función Comunicativa: Se habla de ella cuando en una cultura determinada se combinan las funciones de conocimientos, estética y expresiva.
- Función Catártica: Según algunos psicólogos, determinados movimientos pueden ayudar a recuperar el equilibrio emocional porque actúan como un liberador de tensiones.

Todo ello conlleva a fomentar uno de los pilares que favorecen el logro de una vida más satisfactoria y saludable durante el desarrollo y crecimiento del niño/a:

- Tener buenos hábitos alimenticios.
- Mantener una adecuada higiene tanto física como mental.

- *Realizar ejercicios corporales*

Son tres las consideradas pautas de conductas que deben inculcarse desde la infancia en el niño/a, y es precisamente esta última en la que realmente nos ceñiremos a lo largo de todo este compromiso, mediante el baile y la expresión corporal. Asimismo se potencia implícitamente la socialización, por ello, surgen los diversos planes de estudios a partir de la infancia, ya que contienen entre sus objetivos lograr que aprendan a conocer y cuidar su propio cuerpo.

Dentro de los grandes ámbitos de objetivos y contenidos a desarrollar desde la etapa de la infancia del niño/a en adelante, entre otros muchos, los que aquí se trabajarán más directamente mediante el baile, serán: el cuerpo y el movimiento, la expresión corporal, la expresión musical, el conocimiento e imagen de sí mismo y la socialización.

Mediante este trabajo, ayudaremos a contribuir al desarrollo del propio cuerpo del niño/a, como también favoreceremos el desarrollo de la comunicación a través de medios de expresión tanto musical, visual como corporal, desplegando en los niños/as la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de la acción y manifestación artística.

Esta enseñanza promoverá y facilitará que el alumnado adquiera una comprensión significativa de su cuerpo y de sus posibilidades, a fin de conocer y dominar actuaciones diversas que les permitan su desenvolvimiento de forma normalizada a la hora de disfrutar del ocio, en este caso del baile, y asimismo establecer ricas y fluidas interrelaciones con los demás a la hora de bailar.

La intención que se desempeñará es la de brindar a la cultura infantil (niños/as de 8 a 16 años) la posibilidad de potenciar y desarrollar en el niño/a las relaciones sociales y la actividad física a partir del baile, el movimiento y la diversión.

Ante todo esto, se activa la formalidad de un Equipo Profesional compuesto por personal preparado y totalmente capacitado, ya que lo forman competitivos que han asentado sus estudios universitarios en el campo de la Psicología, Pedagogía y Docencia, por tanto, las actividades que se van a desempeñar no solo quedarán en la mera enseñanza de los diferentes bailes, sino también en intervención en los diversos niveles de desarrollo del niño/a.

JUSTIFICACIÓN: El porqué de todo este trabajo

La cultura de los niños/as expresa la necesidad de realizar actividades de ocio y de placer y un deseo constante de establecer la diversión; es aquí precisamente donde interactuamos los profesionales poniendo en manifiesto estas destrezas a través del cuerpo y el movimiento, pues buscan en el otro con quien compartir expectativas relacionadas con gustos y preferencias. Es sin duda la diversión la que hace parte fundamental en este contexto de las relaciones sociales entre los niños/as; a través de ella, se logra establecer vínculos sociales más fuertes y estables que les permite, no sólo desarrollar su autonomía y autoconcepto, sino también compartir con el otro y sentirse útiles.

Evidentemente será siempre preferible la educación y formación durante el crecimiento del niño/a antes que una realidad oscura e inmersa en actos y actividades no relevantes para la formación y crecimiento del niño/a, y aún más, en la actual sociedad en la que cantidad de niños/as y adolescentes malgastan y pierden el tiempo en la calle o en cualquier otra acción no formativa ni relevante y además perjudicial para ellos mismos.

Por esta razón, nuestra presente sociedad demanda la necesidad de incorporar a la cultura y a la educación conocimientos, destrezas y capacidades relacionados con los ámbitos generales de la Educación, aquí más concretamente nos ceñimos a los que están relacionados con la socialización, el propio cuerpo y la actividad motriz.

RECURSOS:

Las clases deben ser impartidas en un salón donde se reúnan una serie de personas para relacionarse socialmente. Por lo general, en este caso, los pasos de esta actividad son sencillos y no se necesita de un vestuario específico para ejecutarlo; tampoco de una preparación rigurosa. Concretizando un poco más, el local será con suelo liso y sin resaltes, con aproximadamente 150 ó 250 m².

Al hablar de Recursos Materiales se contará con: un Lector de CD- DVD, amplificación y altavoces suficientes para el local y la actividad que se va a realizar, e iluminación adecuada para la actividad

En cuanto a Recursos Humanos (profesorado) se contará con personal altamente cualificado tanto a nivel de conocimientos artísticos y espectáculos, como a nivel de conocimientos formativos y universitarios (Psicología, Pedagogía y Docencia). Con titulaciones, reconocimientos y experiencias tan importantes como para desempeñar correctamente dicha función.

OBJETIVOS

Los objetivos han de entenderse como las metas que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje (direcciones a seguir), contribuyendo de forma armónica al desarrollo personal y una mejora de la calidad de vida. Para ello partiremos entonces de los **Objetivos Generales del DECRETO 107/92 DE 9 de Junio**, cuya función es la de favorecer la relación del niño/a a través de habilidades perceptiva y motrices, considerando intereses y necesidades, y así permitir un desarrollo integral y más satisfactorio del mismo;

- Desarrollar una autonomía progresiva en actividades habituales por medio del conocimiento y dominio del propio cuerpo, siendo capaz de asumir iniciativas y adquirir hábitos para el cuidado de la salud y el bienestar.
- Ir formándose una imagen positiva de sí mismo y construir la propia identidad, valorando las características personales y conociendo posibilidades y limitaciones.
- Establecer relaciones afectivas satisfactorias, expresando libremente los propios sentimientos, actitud de ayuda, colaboración y respeto.
- Establecer relaciones sociales en ámbitos cada vez más amplios.
- Conocer, valorar y respetar las distintas formas de comportamiento.
- Usar el lenguaje verbal adecuadamente a distintas situaciones, para comprender y ser comprendido.
- Intervenir en la realidad de forma activa y participar en ella.
- Participar y conocer manifestaciones culturales y artísticas de su entorno, aprecio por la cultura y el respeto a la pluralidad cultural.

De estos diferentes y generales objetivos partiremos hacia otros meramente más específicos y concretos denominados **Objetivos Didácticos o Específicos**:

- Identificar las capacidades sensitivas y perceptivas.
- Educar la capacidad representativa y simbólica de las figuras del baile.
- Tomar conciencia del esquema corporal para crear un propio estilo de baile.
- Mejorar el control de su propio cuerpo para así suavizar y estilizar el baile.
- Trabajar la introspección, reflexión e imaginación para así mejorar y potenciarse a sí mismo.
- Desarrollar la percepción espacial y temporal marcada en el ritmo del baile.
- Mejorar el sentido de la orientación, la realidad, equilibrio y coordinación, aquí será donde se trabajará la técnica.
- Favorecer las relaciones con los demás, donde claramente se potenciará la socialización.
- Fomentar la integración.
- Superar obstáculos relacionados con el complejo personal.

Estas serán las metas a alcanzar, que nos ayudarán a encaminar y orientar al alumno/a al dominio de los Bailes Latinos, de Salón y otros que nuestra cultura nos aporta en la actualidad, llegando a conseguir del alumno/a una persona íntegra mediante el dominio y profesionalidad en el baile.

CONTENIDOS

Los contenidos específicos se basarán en el criterio genérico de que respondan y se adapten a las necesidades progresivas que en el desarrollo del niño/a aparecen.

Estos contenidos específicos tendrán carácter totalmente flexible y abierto. Y al igual que los objetivos, los contenidos específicos también partirán de unos contenidos generales o también llamados ámbitos de contenidos que vienen afines con los objetivos ya mencionados, estos ámbitos de contenidos generales son:

- **IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL:**
 - ↳ El cuerpo y el movimiento.
 - ↳ Conocimiento e imagen de sí mismo.
- **MEDIO FÍSICO Y SOCIAL:**
 - ↳ Acercamiento a la cultura.
 - ↳ Socialización.
- **COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN:**
 - ↳ Expresión corporal.
 - ↳ Expresión musical.
 - ↳ Uso y conocimiento de la lengua.

A partir de aquí, se irán desarrollando contenidos Conceptuales, Actitudinales y Procedimentales, considerados aun más concretos y específicos, que vienen relacionados con estos tres grandes ámbitos o bloques que nos harán llegar a obtener el aprendizaje adecuado para cada tipo de baile.

En los **Contenidos Conceptuales**: Se trabajará la verdadera historia y teoría de los distintos tipos de bailes, pero se llevará a cabo de forma oral y dinámica. Aquí se contará con los siguientes bailes:

- Bailes de Salón: Tango, Vals, Pasodoble y Rumba-Bolero.
- Bailes Latinos: Salsa Lineal, Merengue, Cha-cha-cha, Bachata y Rueda Cubana.
- Bailes Americanos: Rock and Roll, Swin, etc...
- Otros Bailes: Sevillanas, Rumba, Batuca, Coreografías, etc...

Los contenidos conceptuales (teóricos) que se tratarán en cada uno de los bailes serán los siguientes:

- Antecedentes y orígenes de cada baile, de forma oral y sobre la marcha.
- Melodía y ritmo (diferenciando unos bailes de otros).
- Instrumento y percusión de cada baile.

En los **Contenidos Procedimentales**: Se llevará a cabo la enseñanza práctica (técnica) de las figuras y pasos que componen cada tipo de baile. Donde el alumno/a obtendrá un aprendizaje meramente significativo a la realidad ya que podrá contar con un modelo a seguir (sus profesores repetirán las figuras y pasos las veces necesarias para el aprendizaje del niño/a).

De forma implícita se trabajará la capacidad de coordinar los sistemas sensoriales con los movimientos del cuerpo o con sus diferentes partes, gracias a ello el niño/a percibe, construye e interactúa. (Espacio, Cuerpo, Equilibrio, Tiempo, Ritmo, Lateralidad, Coordinación).

En los **Contenidos Actitudinales**: Respeto, solidaridad, confianza, tolerancia, no a la discriminación, igualdad, etc... También se trabajará la actitud que debe tomar cada uno de los alumnos/ a la hora de ejecutar los distintos tipos de bailes, por ejemplo: Bachata (sensual, exótico/a, ...), Tango (conquistador/a, seductor/a, ...), etc...

METODOLOGÍA

La metodología constituirá el conjunto de normas y decisiones que organizan, de forma global, la acción que vamos a llevar a cabo. Cuyo objetivo más general será el de facilitar el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la intención del baile, procurando siempre, a ser posible, trabajar en un clima de clase afectivo y armónico.

La metodología que se llevará a cabo será mediante la instrucción directa (mando directo) o reproducción de modelos, donde el profesor/a es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y es él el que toma todas las decisiones, considerándose pues, una metodología meramente práctica, activa y dinámica, con la aplicación de su correspondiente teoría, donde se desencadenará la acción ya que será la fuente principal de aprendizaje y desarrollo, potenciando y perfeccionando a su vez las diferentes destrezas y habilidades consideradas básicas para el baile. El niño/a reproducirá lo descrito por el profesor/a o imitará lo que ve, ya que el profesor/a mediante su eficiencia y técnica ofrecerá de forma estructurada, suficiente y con gran claridad un modelo a seguir.

Esta metodología potenciará situaciones y tiempos donde los niños/as pueden desarrollar sus capacidades de explorar, observar, experimentar, construir, etc., que les permitan edificar sus propios esquemas de conocimiento.

El proceso de enseñanza-aprendizaje comenzará con el nivel inicial o nulo del alumno/a, donde a través del profesor ayudado por los métodos y contenidos de enseñanza y por los medios materiales se transmitirá al alumno/a la enseñanza que éste adquiere como aprendizaje llegando a tener un nivel final.

En definitiva la metodología se encuadra en las siguientes intenciones: evaluativa (Si se ha hecho bien, mal o regular), descriptiva (Se describe la acción), comparativa (Se compara con otra persona), explicativa (Se da la razón de porqué está bien o mal), prescriptiva (Qué te digo para que la próxima vez lo hagas bien) y afectiva (Con cariño).

NORMAS DEL TALLER

Este taller de baile como no, dispondrá también tanto para el profesor/a como para el alumno/a de un decálogo o lo que es lo mismo una serie de normas o leyes que han de cumplirse por ambas partes, en caso contrario puede suponer la expulsión de la academia o taller de baile. Estas normas son consideradas muy importantes ya que sirven para mejorar nuestro servicio. Éstas son las siguientes:

DECÁLOGO DEL PROFESOR:

1. Criterio de evaluación del profesor/a hacia el alumno/a, para situarlo en nivel o grupo de baile oportuno.
2. Puntualidad en entradas y salidas.
3. Fomentar el trabajo y juegos en grupo para que aprendan a respetar las reglas, a los compañeros y condicionalmente aceptar el éxito y el fracaso.
4. Escuchar las partes de un conflicto y ser mediadores para intentar llegar a acuerdos.
5. Corregir todas las actitudes negativas y atender y aclarar las quejas.
6. Establecer claramente las consecuencias de la mala conducta.
7. Vigilar el cumplimiento de las normas.
8. Implicación y colaboración respecto a todo.
9. No permitir actitudes que conlleven falta de respeto de los alumnos hacia los profesores.
10. Participación en la creación de un buen ambiente de trabajo y ser modelos de comportamiento.

DECÁLOGO DEL ALUMNO:

1. El alumno/a con ya nociones de baile, o procedente de otra academia, podrá probar en distintos niveles o grupos para poder ubicarse, quedando su ubicación en manos de los criterios de los profesor/a.
2. La faltas repetidas y consecutiva de asistencias, provocará la repetición de nivel o grupo de baile.
3. No haré a los demás lo que no me gusta que me hagan a mi.
4. Escuchar para aprender y respetar con el silencio el trabajo de los demás.
5. Trabajar con higiene, orden e interés.
6. Respetar a todos los miembros del grupo.
7. No pegar ni insultar ni discutir ni poner motes ni amenazar ni mentir.
8. Compartir.
9. Obedecer y cumplir las normas.
10. Solucionar los conflictos con el diálogo.

CONCLUSIÓN

En definitiva, la intención clara y general de la acción educativa de este proyecto queda orientada hacia la creación de un ambiente y un marco de relaciones que posibiliten y potencien el crecimiento sano de los niños/as de forma recreada, distraída y amena a través del baile y la expresión corporal. El tiempo empleado para esta labor es considerado de suma importancia para su desarrollo y satisfacción personal del niño/a.

Esta labor activará la promoción del desarrollo armónico en sus distintas dimensiones tanto físicas, cognitivas, afectivas y sociales, la adquisición por parte de los niños/as de aprendizajes significativos y adaptados a sus necesidades y motivaciones, y la colaboración en la compensación de las desigualdades de origen social.

Además se propone una variada gama de actividades que puedan practicarse en el entorno, favoreciéndose así transferencias válidas a posteriores enseñanzas y diferentes momentos de ocio y recreación. Estas actividades serán organizadas por la academia en colaboración con centros educativos y ayuntamientos. Dichas actividades consistirán en exponer lo aprendido en la academia en las distintas fiestas y espectáculos organizados.

En pocas palabras, "Bailar es soñar con tu cuerpo".

Jose Antonio Moreno Cantonero

WILLIAM WORDSWORTH'S "THE COMPLAINT OF A FORSAKEN INDIAN WOMAN": SYNTACTIC COMPONENT

José Francisco Haro Gómez

In William Wordsworth's "The Complaint of a Forsaken Indian Woman", the syntactic component through metrics and rhyme, the inverted word order, repetitions and the different addressees, are moulded to represent in this dramatic monologue the simple, primitive and natural mind of this Indian woman whose native language we can hardly imagine. Syntax is used in order to imitate this woman's mind in the extremity of her death. Wordsworth is highly interested in the unconscious, because of that, he writes things have much to do with children, dreams and even with drugs. As one critic says, "Wordsworth did not naively believe that the language of poetry could ever be a direct imitation of the language of the man in the street or the worker in the field. He says, you will notice, that 'the real language of men' must be selected by the poet, that it must be fitted 'to metrical arrangement' and that it must be taken from 'men in a state of vivid sensation'". For this reason he is interested in this woman's mind, primitive and so far-off in culture, customs and way of understanding the life. It must be taken into account the word "primitive", as for Rousseau, is by no means negative, but it is in reference to the ideological distancing regarding occidental culture.

This is a group of North-American Indians whose culture and customs were misunderstood and absolutely despised by the occidental world. Thus, the fact that this tribe of Indians leaves behind one of their group may seem cruel, but their mentality was more spiritual and the fact that a person who was going to die continued with them too much time would be prejudicial for them.

The poem is achieved in the same style and idea that a dramatic monologue such as those of Robert Browning, but with the difference that it is an Indian woman who speaks. Thus, the problem is different in this case because Wordsworth changes the speaker's sex and gets into the mind of a person whose culture he knows very little and whose language is completely unknown for him. He has to make credible this dramatic monologue in English somehow. In spite of the implied difficulty of the Indian origin of the speaker, Wordsworth has chosen some archetypes such as a woman and her child, death, loneliness or cold that with the help achieved by the syntactic component will immerse the reader in this forsaken Indian woman's mind. Besides being an American Indian mind, it is also one of a person who is dying. Romantics had a powerful faith in the Universal Mind, which is more easily appreciable with dreams, drugs, children's minds, or in this case a person who is dying. In the twentieth century Karl Jung called it "universal unconscious" which can be perceived in an altered state.

It is important to deal with metrics and rhyme in this poem since it determines the syntactic components in the speech of a woman who is preparing herself to die. Although it is a complaint, the tone is soft and quite rhythmic. We could say the rhythm is that of a lullaby but instead of making sleep a child it is for someone that will sleep eternally. Wordsworth uses iambic tetrameter (although there are a few variations) that highlights the rhyme in comparison to a longer line. There is some complication in the rhyme since in each stanza the first four lines are in couplets, then the rhyme opens and finally there is another couplet, but the change is not too striking as there are two couplets and not only one before the open rhyme, so which makes it softer. Wordsworth wanted his poems to resemble the language of a common man, so his stanzas must not call too much attention to themselves. Since the mixture with open rhyme has its base in the sonnet and it is not usual in the common man language, Wordsworth uses couplets here which suggest the simplicity of shorter periods: "aabbcdcdaa". It is a quite simple masculine rhyme with a very simple vocabulary which makes the lines to end in a forceful way and with a childlike tone: "day", "away"; "skies", "eyes", "lie", "die", "run", "sun". One-syllable words predominate in the poem giving a slower rhythm which fits wonderfully with a dying person that is freezing and besides is a primitive mind: "And they are dead, and I will die", "As if he strove to be a man" (37), "Could I with thee a message send" (48).

One essential syntactic resource that Wordsworth uses in this female dramatic monologue is the inversion in the word order since it gives a sense of someone speaking another language. Indian languages have nothing to do with the European ones so the poet does strange things such as in the second couplet, "The stars they were among my dreams" where it is appreciable that the pronoun "they" is next to the noun "stars", which is a typical error in people whose native language is not English. The inverted word order of "All stiff with ice the ashes lie" (13), highlights a paradoxical image where the speaker's body loses progressively its life as the fire goes out; then the remaining fire becomes ashes which, by the terrible action of the freezing ice, loses its heat, its life. The change in the word order in the last couplet of the second stanza, "Then here contented will I lie, alone I cannot fear to die" helps to enhance the idea that she does not mind to die once she is alone; she thinks there is no point in living any longer if her child is not with her. She becomes progressively sadder and sadder in her speech as she realizes she will not see her beloved child any more, as we can see in the second couplet of the fourth stanza, "When from my arms my babe they took, on me how strangely did he look!" (33-34), what a horrible feeling of desperation invades her, exclaiming as if she were guilty for not being able to care her babe. Subsequently she becomes a bit more relaxed and surrenders as death comes closer, "Forever left alone am I" (59), but with the sentence order completely inverted.

There is another syntactic component such as repetitions of groups of words, which may be symbolic of the weakness and lack of mental clarity in the last moments of this woman. There are some repetitions in a parallel way of adverbial structures such as "In sleep", "And yet" or "Too soon", where "In sleep" indicates the poetic voice's state of half awakening due to her bitter sickness. In the second half of

the second stanza, it is noticeable the negativism that is gradually taking possession of this woman's spirit by the repetition of "no": "But they to me no joy can give, no pleasure now, and no desire" (17-18) referring to clothes, warmth, food and fire. But the most appreciable repetition in the poem is that of a kind o refrain that opens the poem, closes the first stanza and finally closes the poem with more or less inverted order. It summarises the speaker's hopelessness before her irremediable death. In this refrain there is a non-existent phrasal verb, "die away" which fits perfectly in this woman's mind, providing a sensation that the frontier between life and death is less defined as if her life were taken away gradually with the wind, which a native speaker of English can understand perfectly.

In her complaint, this forsaken Indian woman speaks to different addressees, such as herself (in the first two stanzas), to her companions, to her child and to the wind. At the beginning of the third stanza she addresses her fellow Indians, "Alas, you might have dragged me on another day, a single one!", complaining about being left behind when she still could have been able to continue with them, but now it is too late. Then, in the following stanza she addresses her child when she begins to feel more desperate, "My child, they gave thee to another, a woman who was not thy mother" which precedes the moment of plain emotion, "And the he stretched his, I'll follow you across the snow, you travel heavily and slow..." (51). Finally, she speaks to her son telling him that she would be happy again only in his company, "For once arms, how wild! Oh mercy, like a little child!" (39-40), the expression of suffering increasing as she addresses first the wind and then her companions which exemplifies a dying person's need to talk. Then, in the following stanza she expresses her hope that she will follow them as a "spirit could have thee close to me, with happy heart I then would die and my last thoughts would happy be" (66-68).

In conclusion, Wordsworth was always interested in the mystic side of life, the world Indians spent their lives learning through their spiritual sense of nature, natural events and their spirit selves, instead of being worried about constructing tall and powerful buildings. They had the ideal of the "universal mind" whose truth we can confirm now in the universal unconsciousness, more than a hundred years later. Wordsworth has put this woman in an extreme situation most English people have never experienced and if they had, they would not have reacted as the Indians did. The English would say it was something barbarian; thus the syntactic component has to imitate the strange and exotic as well as indicate the things in common with us in order to reach the conclusion that the "universal mind" does exist.

José Francisco Haro Gómez

¿POR QUÉ ES, PROBABLEMENTE, PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EL NIVEL EDUCATIVO MÁS IMPORTANTE DE UN CHICO O CHICA?

Beatriz Sanvicente Muñoz
José Francisco Pérez Aguilar

La etapa educativa Educación Primaria es, posiblemente, el periodo de escolarización más importante de un chico o chica; puesto que al desarrollo, evolución y dominio de las áreas instrumentales (lectura y escritura) y las destrezas matemáticas básicas, hay que unir las bases psicológicas sobre las que asentar su personalidad.

El éxito en estos seis años de escolarización obligatoria reside en maestros, maestras, padres y madres. Esta peculiar amalgama de personas que rodean al chico o chica deben caminar en una única dirección posible: *Todo para y por el chico o chica.*

Cuando decimos "todo" (palabra que suena más a tópico que realidad), es todo; queremos decir con esto que, a veces, es necesario dejar de atender nuestras obligaciones (casa, aficiones, compras...) para resolver una(s) demanda(s) de nuestro hijo o hija. Ellos y ellas deben ser, para los maestros y maestras, nuestra prioridad y, para sus padres y madres lo mismo.

Con todo esto pretendemos que reflexionemos conjunta y profundamente sobre los aspectos socioeducativos a los que en breve vamos a ser expuestos: lecturas, aclaraciones de actividades, explicaciones diversas...

La idea es crear un clima de aprendizaje sosegado, seguro y progresivo (tanto en casa como en el colegio) que conduzca a nuestros chicos y chicas al éxito en el desempeño de su tarea escolar.

Aspectos básicos como la creación de hábitos, tanto escolares como de salud, y respeto por "ciertas" normas de comportamiento (de respeto hacia a los demás, de cortesía...) se van a convertir en raíles seguros para ellos y ellas que los van a conducir hacia el aprendizaje.

Luego, la realidad no es tan lineal como estas breves notas; hay un montón de obstáculos e imprevistos, que no están en el guión, y tenemos que salvar. El dialogo, la paciencia, la comprensión, el cariño, los elogios... serán nuestros aliados para poder vencer los obstáculos e imprevistos que se nos presenten. No debemos instalarnos en el inmovilismo y caer en tópicos que, a la larga, pesan como lozas: *No puedo con él, No me hace caso, Hace lo que le da la gana, A este niño no le gusta el colegio, El maestro le tiene manía...*

Tenemos que aprender a ser fuertes y pasar por encima de esos tópicos anodinos y gastados que no ayudan y nos convierten en ineficaces. Nuestro trabajo consistirá, pues, en buscar claves, guías, pautas... en definitiva raíles por los que caminar con un talante decidido, ganador y autorreflexivo.

A modo de ejemplo (y los y las que quieran usarlas pueden hacerlo) os dejamos una pequeña guía que puede servir de molde para crear vuestras propias claves educativas (estamos seguro que serán más válidas que este humilde decálogo).

Estas pueden ser algunas de las claves, no son mágicas pero... aplicándolas **sistemáticamente** pueden proporcionar apoyos seguros para nuestros niños a la hora de trabajar en casa. Os dejamos este pequeño **DECÁLOGO** con el último apartado abierto, incluye el tuyo:

1. Al llegar a casa preguntadles: *¿Qué tal el día?, ¿Qué habéis aprendido hoy?, ¿Qué tal con tus amigos-as?, ¿Qué traes de deberes?...*
2. Consultar juntos la **agenda** (*recoge las tareas de deberes*) y luego y organizad juntos la tarde: deberes, salidas, visitas...
3. Es preferible descansar a la vuelta de clase, antes de comenzar los deberes e ir al servicio antes de empezar; evita excusas del tipo: *Estoy cansado, tengo que ir al servicio...*
4. Intentar trabajar en casa en el mismo sitio, a la misma hora, en un lugar alejado de ruidos y donde todo este a mano (libros, folios, mochila, estuche...), para evitar excusas del tipo: *Voy a tal sitio por algo que necesito para este trabajo...*
5. Elogiar y manifestar su progreso: *¡Has visto!. ¡Has estado trabajando solo durante ... minutos...!* Frases de este tipo les animan mucho y les sirve de estímulo para seguir trabajando.
6. Hacerles entender que ***el trabajo de clase y de casa es su responsabilidad***, y que deben cumplir con sus obligaciones, al igual que los mayores cumplimos y somos responsables de nuestras obligaciones.
7. Mantener una actitud positiva hacia el colegio y el maestro, necesitan ver que navegamos en la misma dirección, eso les da seguridad y confianza en lo que hacen.
8. Hablar mucho con ellos-as, no solo de temas académicos, sino de sus preocupaciones, motivaciones, intereses... necesitan ver que estamos pendientes de ellos-as.

9. Introducir un pequeño descanso a la mitad del tiempo, con un pequeño premio: golosina, *ratito* de Play controlado por reloj, juego...

10. INCLUYE LA TUYA...

Y recordad...

"El tiempo es nuestro mejor aliado y nuestro peor enemigo"

Sólo deseamos ánimo y suerte en esta singular empresa en la que estamos embarcados y seamos capaces de disfrutar con la apasionante tarea de educar a nuestros hijos e hijas, que sean ellos-as los que se sientan orgullosos de nosotros y nosotras.

Como colofón os dejamos una frase para que reflexionéis sobre ella a lo largo del curso...

"Para educar a un niño(a) hace falta la tribu entera"

Proverbio africano

(citado por *José Antonio Marina* en su libro *Aprender a vivir*)

Beatriz Sanvicente Muñoz
José Francisco Pérez Aguilar

LOS CONFLICTOS EN LA SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA

Juan Carlos Cárdenas Martos

Bastante se ha escrito ya sobre lo que es un conflicto, cómo se educa a través del conflicto, cómo abordar programas de mediación de conflictos y de resolución de éstos. El presente artículo intenta abrir un frente de discusión sobre los conflictos que se dan en las clases de Educación Física y reflexionar sobre los motivos que los favorecen o los provocan.

La definición de conflicto sirve para explicar que es una disputa deportiva. Ahora bien, cada vez más, el profesorado de Educación Física se queja de las conductas disruptivas que se producen tanto durante las clases (entre alumnado, y entre profesorado y alumnado) como fuera de ellas (entre padres y profesorado, entre entrenador-padres, etc.).

También los medios de comunicación y la Administración están preocupados por las conductas antisociales, y a veces vandálicas, que se ven en algunos campos de juego. Diríamos que diversas instituciones, en contextos diferentes, perciben que, en la clase de Educación Física, durante la práctica de juegos, de deportes y alrededor del deporte espectáculo, se dan distintas situaciones conflictivas. Situaciones que todos atribuyen a una pérdida de valores y de cuyos desajustes responsabilizan a la escuela.

El problema radica en que difícilmente se podrá impartir este contenido si, en el desarrollo de las clases, el propio profesor o profesora percibe situaciones conflictivas que le van a generar "cierta sensación de impotencia y de malestar por no poder superarlas, que a veces s tornan crónicas y transforman el ejercicio del rol en algo difícil de sobrellevar (Barreiro, 1999, p. 175), y que en nada le ayudan a desarrollar su labor docente.

Tópicos y creencias de los conflictos en la clase de Educación Física.

Mostramos algunas creencias que planean sobre la clase de Educación Física y que no necesariamente son del profesor, sino más bien de los diferentes elementos del sistema educativo.

- Para educar de forma positiva en el conflicto es importante que el juego sea cooperativo. Y sabemos que esto no siempre es así, ya que se confunde el juego cooperativo con la necesidad de que, en la mediación de los conflictos, se genere un clima cooperativo y no competitivo (Costes-Lavega, 2002).
- El docente debe gestionar la clase (para evitar conflictos) igual que lo haría un árbitro en un partido de fútbol: imponiendo normas, haciendo que se cumplan y aplicando sanciones. Se cree que los conflictos que se manifiestan en una sesión de Educación Física aparecen por una falta de disciplina. El profesorado, en lugar de educar en el conflicto, en su resolución, lo arbitra; es decir, toma parte sobre quién tiene razón en un conflicto y cuáles son las medidas punitivas.
- Cada docente ha de solucionar los conflictos de su clase de Educación Física. Hay, además, una actitud –no siempre generalizada- que identifica al profesor o profesora que tiene conflictos en sus clases como a un mal profesional, como a un docente que no está entrenado para "la brega" diaria. A la vez, existe la opinión de que, cuando uno tiene conflictos en su clase que no puede mediar, el resto del profesorado sale reforzado del conflicto de su compañero: " No tengo conflictos, porque estoy más capacitado", piensan algunos, sin que se dé una actitud cooperativa en el centro educativo para mediar en el problema o problemas.
- El conflicto en el sistema de organización de los centros se reduce a la aplicación del reglamento de régimen interior por parte del consejo escolar. Países que han introducido la mediación escolar en el vitae adoptan actuaciones diferentes: el conflicto está presente en el PEC, en el PCC, en el aula e, incluso, en las horas de descanso (Brandoni, 1999).
- Se considera que el profesorado sólo resolverá los conflictos a partir de las distintas estrategias que utilice, o sea, que se plantea la intervención desde la significación psicológica del contenido, no teniendo en cuenta su significación lógica. Lo que quiere decir que, en la elección de tareas, no se contempla la progresión de lo general a lo específico y de lo sencillo a lo complejo, desde el punto de vista del conflicto. Además, a menudo se plantean los proyectos pedagógicos enunciando, sin que haya una correspondencia fundamentada o científica entre esos propósitos y los contenidos elegidos (cualquier juego o cualquier situación motriz sirve para solucionar un conflicto).

En resumen, y más que un tópico es un hecho cotidiano, hay clases de Educación Física en las que se utiliza la norma para eludir o arbitrar el conflicto, en el que hay culpables, y en las que se pretenden solucionar los conflictos mediante discursos moralizantes o amenazas coercitivas.

La elección del juego para educar en el conflicto

El juego es un buen contenido que nos puede ayudar a educar en el conflicto. Aunque debe haber unas estrategias para desarrollar durante la sesión de Educación Física, es imprescindible estudiar cómo se programan los juegos de menor a mayor dificultad en relación con el conflicto:

- Los primeros juegos que programaríamos serían los juegos individuales: primero manipular objetos y aprender habilidades y destrezas motrices (por ejemplo, los malabares) para después comparar la habilidad conseguida con la de los compañeros, sin que lleguen a compartir el espacio de enfrentamiento (por ejemplo, un juego de bolos).
- Después introduciríamos los juegos de cooperación. Son juegos en los que, teóricamente, todos participan para conseguir un objetivo común; así pues, trabajaríamos los juegos con paracaídas, construcciones con el cuerpo o con objetos.
- Juegos sociomotores de colaboración-oposición. Son juegos de equipo en los que unos cooperan para conseguir un objetivo, frente al otro equipo, que quiere evitarlo. En estos juegos se incluirían los deportes de equipo. Son más sencillos los juegos en los que no se comparte espacio (como el balón tiro), que los que sí lo hacen, como el fútbol.
- Finalmente, introduciríamos los deportes de oposición, es decir, aquellos en los que se enfrenta un oponente a otro. De este tipo de juegos sólo aconsejamos lo que se disputan un objeto, y a poder ser sin participación simultánea, como el bádminton o el frontón. Y no recomendaríamos los juegos en los que la disputa se centra en un espacio o disputa cuerpo a cuerpo.

Se puede decir que, programando los juegos de la forma descrita, y adoptando la estrategia adecuada, el docente podrá utilizar el conflicto para educar en la sesión de Educación Física.

Bibliografía

- Barreiro, T.(1999):" Situaciones conflictivas en el aula. Propuesta de resolución y prevención: encuadre G.R.E.C.", en Brandoni y otros(1999): Mediación Escolar, Buenos Aires: Plados Educador.
- Costes, Antoni; Lavega, Pere(2002):" La mediación de conflictos en la E.F.", en Actas del XX Congreso Nacional E.F. y Universidad, Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- Siedentop, D.(1998): Aprender a enseñar la Educación Física, Barcelona. Inde.

Juan Carlos Cárdenas Martos

YACIMIENTOS FENICIOS Y PRESIÓN URBANÍSTICA EN ANDALUCÍA

Juan José Tonda Martínez

La rapidez con la que se ha transformado la costa andaluza, convertida en el área de mayor especulación urbanística de España, ha creado un entorno antrópico en el que lo normal es la sucesión de conurbaciones entre las que ya casi no existen espacios propiamente naturales o poco transformados por el hombre y aunque hemos observado que existe un creciente interés por parte de instituciones públicas y privadas en la protección y musealización del patrimonio arqueológico, siguen siendo más fuertes, y sobre todo rentables, los intereses privados y de no pocos organismos públicos implicados en la construcción, la agricultura intensiva tecnificada y el turismo masivo, cuando no ya la alianza de intereses políticos y sociales caso de las industrias estratégicas, puertos y demás infraestructuras.

Es el caso de la Bahía de Algeciras, convertida en área industrial (Polo de Desarrollo Industrial durante el franquismo) y con puertos que se encuentran entre los más activos de la península, una zona que junto a la Bahía de Cádiz son los ejemplos más llamativos del avance acelerado del paisaje urbano que ha convertido estos lugares en sendas áreas metropolitanas de conurbación que han rodeado o asolado yacimientos arqueológicos como ocurre con Carteia y el Cerro del Prado, ambos "ahogados" por un entorno densamente urbanizado que en cualquier caso y aunque los yacimientos quedan teóricamente preservados, ha borrado lo que podríamos llamar el "paisaje fenicio" original que constituía la desembocadura del Río Guadarranque, quedando así los restos arqueológicos descontextualizados. Muy próximo, junto al Río Guadiaro y algo alejado de la costa actual, se localiza el yacimiento de la Casa de Motilla dentro de un entorno en proceso de urbanización y bajo presión turística.

Pero sí los yacimientos situados en el entorno de Algeciras y de la Bahía de Cádiz no presentan dudas en su calificación de "urbanos", en otros casos no ha sido tan fácil decidir; me refiero a los enclaves que no están aún encerrados en un paisaje plenamente urbano aunque sí en áreas semi-urbanas (el caso de las típicas urbanizaciones en la costa malagueña o granadina), o entornos que han sido muy alteradas por la acción humana. El yacimiento más notable entre ellos podría ser el Cerro de Montecristo, el solar de Abdera situado entre el casco urbano de la actual Adra y el delta del Río Chico (desviado en el siglo XIX en este sector) que ha colmatado el estuario del "paisaje fenicio" original y queda solo sugerido en las albuferas residuales que aún persisten..

Aunque la situación de la mayoría de los yacimientos púnicos en la costa andaluza es parecida a la de los casos citados, también hay que reconocer que desde la promulgación de la Ley del Patrimonio Histórico Andaluz (Ley 1 / 1991 de 3 de Julio y desarrollada a partir del Plan General de Bienes Culturales de Andalucía), y concretamente desde la creación del Catalogo General del Patrimonio Histórico Andaluz parece que se ha conseguido la implicación de diversos organismos, desde la Junta hasta los ayuntamientos, además de estimular la participación activa de la sociedad en la conservación del patrimonio pero no es menos cierto que esta Ley y la actitud conservacionista que estimula ha llegado muy tarde en demasiados casos de yacimientos que han desaparecido ya que "...hasta hace no muchas décadas los bienes patrimoniales conformaban un tema limitado a ciertas élites intelectuales, estudiosos o eruditos; era un lastre para la idea de "desarrollo" entendida como sinónimo de urbanización especulativa, donde la ciudad actual se superponía sobre el arrasamiento de la preexistente bajo la bandera del progreso. En contraste, en los últimos tiempos se observa una creciente demanda ciudadana de bienes culturales a causa de la generalización de unos mayores niveles de la educación, del aumento del tiempo libre y también del progresivo afianzamiento de las identidades culturales en torno al despliegue de las Autonomías, reflejado en la Constitución de 1978 " (Ruiz García, A. 1999).

Situación actual de algunos yacimientos en peligro:

Castillo de Doña Blanca (El Puerto de Santa María, Cádiz).

Próximo al río Guadalete, en la sierra de San Cristóbal y sobre un montículo artificial antaño costero y hoy en el interior, no sólo por la colmatación de sedimentos, sino también por la incesante actividad bélica (se han encontrado bolas de catapultas, ceniza, reparaciones, cadáveres, ánforas abandonadas incluso un curioso "tesoro" de monedas cartaginesas acuñadas en el norte de África, entre el 211 y 210 AC).

En 1979 R.Mata comienza estudios en la zona, emprendiéndose múltiples campañas entre los años 1980 y 1995. Su ocupación se remonta a la Edad del Cobre y tras un hiato se reemprende en el VIII AC, comprende pues desde un Bronce Final hasta el siglo III AC.

La zona urbanizada ocupaba unas 5 hectáreas con unos 2500 habitantes, rodeada de un complejo sistema de fortificaciones y murallas de argamasa uniendo pequeños sillares y dotada de bastiones circulares, así como un foso que puede llegar a los 20 metros de ancho y 4 de profundidad. Durante el siglo V se reestructura siguiendo el mismo patrón aunque con sillares de mayor tamaño, para finalmente concluir en el II AC con un recorrido en zigzag distinto al amurallamiento primigenio, y torres cuadradas.

Las viviendas mejor estudiadas corresponden al siglo VIII AC. Plantas rectangulares, paredes de adobe enlucidas con cal o pintadas que se levantan sobre zócalos de piedra y con pavimentos de arcilla compactada, bancos adosados pintados en rojo, hogares, hornacinas y

demás elementos típicamente fenicios como escalones de acceso, hornos abovedados, puertas en las esquinas de los muros etc. Éstas se hallan dispuestas en terrazas, adaptándose al terreno, separadas por angostas y estrechas calles.

Las actividades económicas aprovechaban la proximidad a Cádiz y se basaban en el comercio de derivados del pescado, así como la explotación de fauna doméstica y salvaje, aves, moluscos y también cierta actividad metalúrgica.

La otra zona del yacimiento de Doña Blanca es la necrópolis situada en las Cumbres, con una superficie de 100 ha. y más de cien estructuras funerarias de las que solo ha sido excavado el túmulo 1 en el año 1984; es de forma troncocónica, 1,80 metros de altura y 20 de diámetro, plagado de restos de hogueras tanto dentro como fuera y fragmentos cerámicos. En su interior un mínimo de 63 personas incineradas alrededor de un ustrinum central rodeado de un muro de adobes. Las tumbas estaban sobre la roca base del suelo, pequeños hoyos donde dejaban la urna, a su vez encajada por piedras o muretes semicirculares de arcilla. A su vez se constata una capa de arcilla que sellaba la superficie así como varias reformas y actuaciones en sus suelos. Se data en el siglo VIII AC.

Cueva de Gorham (Gibraltar).

En una cueva de unos 50 metros de longitud, situada en el pie de un acantilado en la península de Gibraltar. Descubierta en 1907 no se estudiaría hasta 1948 y retomada (tras estudios en el 51 y 69) en 1997 hasta el año 2000 por Finlayson y Giles.

Entre los siglos VIII y II AC se utilizaría a modo de santuario, relacionado con el Cerro del Prado (San Roque, Cádiz). Este santuario posee dos salas separadas; la más interna es donde se acumulaba gran cantidad de materiales a modo de exvotos: jarras con líquidos y alimentos, anillos, amuletos, fibulas, ánforas, lucernas, cuencos pintados, jarras etc. así como griegos (copas Cástulo) o tartesias (ollas a mano), incluso ibéricas; lo que denuncia la gran importancia y el tránsito de gentes por este misterioso lugar.

Casa de Montilla (San Roque, Cádiz).

Próxima al río Guadiaro, en una bahía a 1,5 kms de la costa actual. El Instituto Arqueológico Alemán emprende en el 1985 y 86 sus estudios en la zona, retomando en el 2001 Arteaga, Suárez y Barragán las intervenciones..

En los varios cortes realizados se encontraron más de 8000 fragmentos cerámicos bastante diferenciados, a torno y a mano, estas últimas muestras típicamente pertenecientes al Bronce Final, mientras que a torno es fenicia mayoritariamente. En el corte 1 la cerámica a mano aumenta hasta ser casi exclusiva del corte 2 para posteriormente desembocar en la mayoría a torno del tercer corte. Estas diferencias hacen pensar en un pueblo indígena y otro fenicio, en el que el semita influirá poco a poco en el primero, y con una ocupación desde el VIII AC hasta el 700 AC, aunque aún se encuentran en estudio estas hipótesis.

El Torreón (Estepona, Málaga).

Tan solo se conservan materiales superficiales con una cronología desde el VII AC hasta mediados del II DC, abandonándose a mediados de este siglo. Destaca una habitación con zócalos de piedra que contenía abundantes restos de ánforas así como éstas, lebrillos pintados, platos fenicios, piezas romanas etc. Se encuentra a 400 metros de la línea de costa, en el margen oriental del Guadalmanza. Su importancia reside en que varios autores clásicos emplazan en este cerro la antigua Salduba.

El Saladillo (Estepona, Málaga).

Datos escasos atestiguan la presencia fenicia, apenas fragmentos de un cuenco de engobe rojo, un lebrillo y un ánfora del tipo Mañá C2 sin contexto recuperados en una excavación de una villa romana en la línea de costa en el 2000.

Loma del Aeropuerto (Churriana, Málaga).

Relacionado con el Cerro del Villar, antaño en la línea de costa. Excavado en 1986 por Muñoz, Doblas y Moreno. Encontramos en él un pozo de planta circular con paredes de piedra así como una gran cantidad de restos colmatados desde el VI AC hasta la época altoimperial (monedas ibéricas y griegas, cerámicas fenicias, indígenas o itálicas).

Cortijo de Montañez (Churriana, Málaga).

Apenas conservamos restos, salvo referencias literarias de fines del XIX y una serie de materiales conservados en el Museo de Málaga publicados por Aubetm Maass Lindemann y J.A Martin. Es una de las áreas de enterramiento del Cerro del Villar, datado a comienzos del VI AC, ubicando las sepulturas de incineración bajo las dunas de la antigua playa. También se han encontrado materiales como vasos globulares, pithoi, lucernas etc.

Cerro del Villar (Málaga).

Situado en lo que fue una antigua isla en el centro de un estuario que se colmató ya en época helenística, actualmente en el margen occidental del Guadalhorce. Se calculan unas 12 hectáreas para el yacimiento. Si bien desde mediados del siglo VIII AC sus pobladores se emplazan en el norte de la isla, el proceso de colmatación del estuario y reducción de la isla hará que se desplacen hacia el sur poco a poco hasta su abandono en el 570 AC debido a unas crecidas del río, reocupándose en el siglo V AC para labores de alfarería.

Las primeras campañas dirigidas por Arribas y Arteaga en 1966 y 67 documentaron restos de lo que podría ser un edificio como el de Toscanos así como una serie de fases hasta el siglo V. Por su parte M. Eugenia Aubet recoge el testigo en los años 1986, 87, 89 91 y 95. Su urbanismo muestra casas típicas fenicias (zócalos de piedra, muros de adobe, habitaciones rectangulares, patios centrales, pavimentadas etc.). Curiosa es la calle de 5 metros de ancho que recorre la parte central de la isla en la que encontramos una serie de estancias porticadas de techumbres planas que podríamos considerar como tiendas al encontrar en ellas ánforas con todo tipo de restos alimenticios; de esta manera podemos hablar de un mercado en Cerro del Villar.

Loma de Benagalbón (Rincón de la Victoria, Málaga).

A 150 metros de la costa actual y con una altura de 25 metros, este yacimiento ha sido excavado entre 1982 y 1985. La ocupación fenicio-púnica esta escasamente documentada al pertenecer los restos excavados a una villa altoimperial. Apenas materiales de superficie atestiguan la presencia fenicia; cerámicas a mano y ollas, cuencos, platos, etc.

Cerro del Peñón (Vélez Málaga, Málaga).

Se encuentra muy alterado debido a la incesante actividad agrícola así como por la extracción de rocas. A una altura de 91 metros y a 500 metros de la costa, antaño en primera línea de ésta. Si bien en un principio, Schulten vería este poblamiento como Mainake, en 1933 y 1942 fueron los alemanes, concretamente Niemeyer, quienes reemprenderían su estudio demostrando que no se trata de Mainake sino que esta relacionado con Toscanos .

Con una cronología que cubre desde el siglo VII AC hasta principios del VI AC y una reocupación no semita que se alarga hasta la Edad Media. Materialmente, y centrándonos solo en los restos fenicios, apenas se han rescatado pocas estructuras excavadas en la roca base e igualmente las actividades económicas están mal documentadas, si acaso la metalurgia del hierro como sugieren algunos hornos y escorias encontradas. Los restos cerámicos también escasean, sin embargo el abanico recorre desde producciones semitas e imitaciones de las griegas y etruscas, hasta típicamente helenas.

Toscanos (Vélez Málaga, Málaga).

Cercano a los antes citados Cerro del Peñón y frente al Cerro del Mar, en la misma, ahora inexistente bahía del río Vélez. Aún existe hay controversia respecto al emplazamiento siendo para Niemeyer la Mainake citada por los griegos.

Como en la mayoría de las ocasiones serán los alemanes los que realizan las primeras excavaciones en el año 1961, continuándose de manera más o menos regular hasta el año 84. La cronología abarca desde su fundación en torno al 740 AC hasta su abandono en el V AC, como lo prueban las múltiples calibraciones de C-14, si bien en época tardoimperial y hasta el siglo III DC encontramos una nueva ocupación con hornos e incluso una villa que reutiliza sillares del poblamiento semita. El siglo VII es el de máximo apogeo fenicio expandiéndose el área del yacimiento hasta el Cerro del Peñón y Alarcón. Posiblemente se relacionen con este hábitat dos zonas de enterramiento en el Cerro del Mar y en Jardín.

En cuanto al urbanismo, posee un núcleo central que distribuye el espacio. De estas fechas tempranas se conservan las casas A, D, H y K, separadas por una calle de 2,40 metros de ancho. Los edificios están mal conservadas y apenas conocemos sus zócalos de piedra desde donde se alzaban los muros de adobe, y suelos de arcilla apisonada. Poseían múltiples estancias, destacando la casa H, con 8 habitaciones en torno a un probable patio.

Datado en el -700, el edificio C es uno de los más característicos del yacimiento con tres naves rectangulares de 11 x 15 metros y una posible segunda planta sobre una de ellas. Sus grandes dimensiones justificaron la destrucción de construcciones del siglo VIII como parte del edificio H. Por paralelismos con otras zonas del Mediterráneo podemos sospechar una funcionalidad de almacenaje. En su último periodo de ocupación se abandonan estas estructuras antes así como las casas A y H, rellenándose también el foso.

Destacan las actividades metalúrgicas, especialmente el hierro como deducimos de las escorias y toberas encontradas; también su localización portuaria hace de este enclave un bastión comercial bastante importante en su época de máximo esplendor y sin olvidarnos de la ganadería (vacuno y cerdo sobre todo) o la explotación pesquera.

En cuanto a los restos materiales, existe un extenso catálogo de formas y topologías fenicias cerámicas, unidos a las no menos inusuales cáscaras de avestruz, fibulas, escarabeos etc También se halló cerámica chipriota, etrusca, griegas, así como imitaciones fenicias e indígenas.

Alarcón (Vélez Málaga, Málaga).

En el margen occidental del río Vélez, se alza sobre un cerro de 79 metros de altura que en su momento se asomaba a la bahía ahora inexistente que formaba dicho río.

El Instituto Arqueológico Alemán trabajará en este yacimiento en los años 1967, 71 y 84, realizando posteriormente A. Moreno un sondeo de urgencia en 1986. Presenta una cronología desde el VII al VI AC con dos fases constructivas bien diferenciadas.

Su edificio más antiguo de planta rectangular, zócalo de piedra y muros de adobe, y varios pisos de arcilla que delatan reconstrucciones como dos nuevos muros más modernos que se alzan sobre éste. De las fases más recientes se documentó una muralla de 4 metros de ancho con mampostería y adobes colocados de manera tosca alrededor del cerro (600 AC) así como tres muros de caliza y pizarra de principios del VI AC.

Schubart cree por su tosco aspecto y apresurada construcción que la mano de obra para el muro fue indígena, paralela en el tiempo al crecimiento de Toscanos. Certifica tres fases de ocupación separadas a lo largo del VII AC, siendo la muralla del -600, la última fase.

Jardín (Vélez Málaga, Málaga).

En un pequeño cerro al margen occidental del río Vélez, originalmente en la costa de una bahía hoy cegada. Esta amenazado por la acción antrópica (agricultura).

Se trata de una necrópolis descubierta en 1967 y estudiada entonces por el Instituto Arqueológico Alemán y por el Seminario de Investigaciones Malaka en el 69, retomando las excavaciones los alemanes en el año 1971 hasta el 76.

En principio se catalogaron 101 sepulturas pero hoy este dato se debe revisar ya que en algunos casos podría tratarse de antiguas plantaciones de árboles. Más claro es la datación entre el VI y el IV AC, utilizando el C-14 en las tumbas 8 (409 AC) y 22. Su topología varía desde fosas rectangulares hasta sarcófagos monolíticos, también cámaras con dromos, cistas rectangulares etc., así como el uso tanto de incineración como inhumación en el rito funerario. Asimismo ajuares que comprenden desde lo más típico (ánforas, jarras pintadas o platos de engobe rojo), hasta restos griegos, anillos de bronce y plata, porta-amuletos, cuentas de plata, joyas de oro, huevos de avestruz e incluso una curiosa silla plegable metálica.

Los Algarrobeños (Vélez Málaga, Málaga).

Emplazado en el interior de la antigua bahía del río Vélez, esta aún en fase de estudio tras una prospección en el 2000 y una excavación en el 2002 de E. Martín, A. Recio, J. A. Martín, Loriguillo y Pérez Malumbres. Aun no publicada, pero se documenta una fosa utilizada de vertedero por un alfar vinculado probablemente al Cerro del Mar.

Cerro del Mar (Vélez Málaga, Málaga).

Yacimiento situado a una altura de 50 metros, próximo al río Vélez y en la salida de una antigua bahía. Las primeras actuaciones las llevó a cabo Schulten en 1922 y 1941, documentando varios edificios y una posible muralla que en 1982 Arteaga contradice afirmando que se trata de un muro de contención. Gamer retoma en el 71 las excavaciones hasta nueva actuación de Arteaga que le permite establecer tres fases de ocupación prerromana correspondientes al IV ,el III y el II AC. En el 78 se descubre la necrópolis que excavará ese mismo año Niemeyer.

Se han realizado importantes estudios sobre el urbanismo de época imperial, fuera de la época que nos interesa, pero hay que llamar la atención sobre la búsqueda, hasta hoy infructuosa, de un posible puerto púnico.

En su parte occidental existe una zona de enterramiento, relacionada también con Toscanos, de la que ya se conocían restos desde el siglo XVIII. Sería Niemeyer quien en 1978 excava 28 enterramientos seguros más otros 14 probables en pozo. Escasos fragmentos se han rescatado de cerámica, que sin embargo se arriesga a datar en el VII AC.

Los Pinares (Algarrobo, Málaga).

Vinculado al Morro de la Mezquitilla, excavado en 1987 por A. Moreno y fechada en la segunda mitad del siglo VII AC.

Se han hallado pocos restos, estando pendientes de nuevas intervenciones; hoy apenas conocemos unos zócalos de piedra que delatan una antigua habitación de planta cuadrada, y un pavimento de arcilla. También algunos restos materiales como ollas.

Trayamar (Algarrobo, Málaga).

Originalmente asomado a una bahía, se encuentra en un margen del Río Algarrobo y frente al yacimiento del Morro de Mezquitilla. Descubierta esta necrópolis en 1930 por unos obreros, no se retoma su estudio hasta 1965 al heredar los materiales encontrados Carnivell un año antes y ponerse en contacto con el Instituto Arqueológico Alemán. Schubart y Niemeyer se encargarán de las excavaciones durante 1967 y 69.

Se encontraron 5 enterramientos vinculados al Morro de Mezquitilla, de los que se ha conservado el número 1 protegido mediante un edificio dispuesto a tal efecto. Son tumbas de cámara excavadas en la roca o mediante sillares, a las que se accede mediante un dromos, a veces escalera techada a dos aguas de madera y enmarcados con un frontón de sillares. Usadas durante dos fases, observamos casos de reconstrucción (tumba 2), o reforzamiento con sillares. Suelos pavimentados, techos y tejados enlucidos y algunos nichos en las paredes aumentan la complejidad de estas estructuras. Schubart sugiere panteones familiares.

El ritual usado es la inhumación y la incineración, siempre superpuestas las primeras a las segundas. Los ajuares varían desde todo tipo de cerámica de engobe rojo (platos, quemaperfumes, ánforas etc.) hasta cuentas de collar de ámbar, joyas de bronce y oro (tumba 4), fibulas, una caja de marfil etc.

Morro de Mezquitilla (Algarrobo, Málaga).

Situado en una colina a 32 metros sobre el nivel del mar en el margen oriental del río Algarrobo, en lo que antiguamente sería la entrada a una bahía. Se vincula a la necrópolis de Trayamar, justo al otro lado del río. Sin embargo hoy día se encuentra en muy mal estado debido a la cada vez mayor actividad agrícola en la zona. Desde 1967 se trabaja en el enclave, siendo el último estudio publicado el de la campaña de 1982.

Se documentan varias fases de ocupación. La base es un poblado de la Edad del Cobre sobre el que se encuentra una fase de poblamiento semita (fase B), y otra de ocupación púnico-romana (fase C); la fase B se data en el siglo VIII AC.

Su urbanismo ha sido bien estudiado en todas sus fases. Típicas son las viviendas con planta rectangular, varias habitaciones, paredes de adobe sin zócalos de piedra en que apoyarse, hogares etc. Se han encontrado tres complejos constructivos distintos, el edificio K de 16 estancias; el edificio I con 3, y el H. También destacan por su diferente distribución interna los edificios E, F y G (obviaremos fases constructivas posteriores no fenicias).

Gran cantidad de restos materiales recuperados: platos de engobe rojo, cuencos, páteras, soportes, jarros de boca de seta, ánforas, quemaperfumes, pithoi, etc. así como restos griegos (cerámicas protocorintias y áticas de barniz negro) incluso indígenas. Terracotas en formas de animales, cáscaras de huevos de avestruz, grafitos sobre cerámica en caracteres fenicios, fibulas, punzones ...

Destaca la actividad metalúrgica desde sus primeras ocupaciones, encontrando al menos cuatro hornos para este fin, toberas, vasijas para contener metales etc. Sabemos por los análisis realizados que trabajarían con hierro, plomo, cobre y bronce, sin embargo y según Schubart los hornos corresponderían a una zona de refundición o herrería.

Los Lunares (Algarrobo, Málaga).

En 2002 es descubierto por A. Recio. Escasos restos datan este enclave entre los siglos VII-VI AC, sin embargo aún permanece en espera de futuras intervenciones. Situado en una zona elevada y hoy muy erosionada, en su momento en línea de costa en la parte más profunda del antiguo estuario del río Algarrobo.

Chorreras (Vélez Málaga. Málaga).

A 800 metros al este del Morro de Mezquitilla, ocupa dos promontorios de 52 y 64 metros sobre el nivel del mar. Originalmente costero, hoy la orilla se halla a 200 metros. Este hábitat se relaciona con la necrópolis de Lagos. El yacimiento ha sufrido de forma grave la presión urbanística y daños irreparables por el trazado de la carretera Almería-Málaga.

Emprendidos los trabajos en esta zona a 1973 por Gran-Aymerich, y un año más tarde por Aubet. En 1980 recogida de material por Maass-Lindemann y en el 2002 una inspección arqueológica de E. Martín. Se documentaron varios estratos pero solo uno de ocupación, el cual se abandonó posteriormente y del que conocemos bien su urbanismo que muestra casas con distinta orientación y separadas unas de otras y dispuestas a lo largo de una calle.

Pequeñas estancias de plantas rectangulares y suelos de arcilla apisonada con muros sobre zócalos de piedra con mortero encima de los cuales se levantaban las paredes de adobe. Poco más datos tenemos de las actividades económicas, si bien encontramos molinos de piedra y fragmentos de toberas. Restos cerámicos en abundancia: engobes rojos, grises, sin decorar, ánforas, lucernas, ollas, platos, pithoi etc. Su ocupación se estima en la segunda mitad del siglo VIII abandonándose a comienzos del VII AC.

Lagos (Vélez Málaga, Málaga).

Necrópolis relacionada con el hábitat fenicio de Chorreras, se encuentra enclavada sobre el Cerro de Molineta, promontorio en el margen oriental del río Lagos, actualmente seco pero que en su momento formaba un estuario..Unas obras en el cerro hicieron necesarias una actuación de urgencia en 1990 por M. Eugenia Aubet, y posteriormente en el 2001 por Pérez-Malumbres y E. Martín (esta última sin resultados satisfactorios).

Se hallaron dos enterramientos en pozos excavados a la roca, siguiendo el rito de la incineración y datados a finales de siglo VIII AC . Han sido estudiados restos humanos así como ajuares entre los que se encontró una urna cineraria de mármol ónice, material del Sinaí y delta del Nilo..

Cabecico de Parra (Cuevas de Almanzora, Almería).

Se asienta sobre una pequeña elevación sobre el río Almanzora, en su margen oriental, en la amplia bahía donde se situaba también Baria. La ocupación de este cerro se centraba fundamentalmente en la ladera sur. En 1987, un equipo formado por J.L. López, T. Escoriza y C. San Martín, llevó a cabo una actuación de urgencia, resultando una estratigrafía desde el VII AC hasta época visigoda, salvo los siglos VI y V AC.

Del siglo VII AC documentaron un tramo de muro de piedras unidas con barro y fosa de cimentación junto con materiales fenicios, griegos e indígenas (platos, cuencas, ollas etc.). Salvo los siglos antes citados, encontraremos hasta el II AC cerámicas tipo Kouass y fragmentos de cáscaras de avestruz, barnices negros griegos etc.

Juan José Tonda Martínez

VIRTUALIDADES DE LA INFORMÁTICA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA–APRENDIZAJE

Laura Camacho Barquero

A pesar de que la introducción de los ordenadores en la enseñanza ha sido muy lenta y dificultosa debido a la falta de presupuestos de las Administraciones Educativas y al nulo interés de muchos profesores, anclados en las clases magistrales, la informática se abre camino de forma imparable en el proceso de enseñanza-aprendizaje

En un principio y desde empresas que ofrecían sobre todo a los centros privados servicios informáticos para las evaluaciones, teniendo en cuenta su presentación y las posibilidades estadísticas de los resultados, así como aplicaciones psicotécnicas en la presentación de los resultados de estudios realizados a los alumnos para ver sus niveles de aptitudes: inteligencia general, factor verbal, numérico, espacial, atención ortografía, etc...Así también los cursos en academias privadas y en Internet.

En la enseñanza pública todo empezó por la voluntariedad de profesores del área de Matemáticas, hasta que se introdujeron las aulas de informática y los profesores específicos de esa asignatura, el uso de programas para grabar las evaluaciones, hasta la generalización de la gestión administrativa con programas en red como el Séneca" y el uso de los ordenadores en aulas multimedia con acceso de todos los profesores.

Por todo ello habida cuenta de sus aplastantes ventajas, podemos ahora relacionarlas, referidas más en concreto al proceso de enseñanza aprendizaje, que es en definitiva la actividad medular de los centros educativos:

- Personalización de los aprendizajes, lo que comporta una adaptación a las necesidades reales de cada alumno y a su ritmo de trabajo, propiciando la atención a la diversidad.
- Incremento de la retención de los conocimientos, dado que utiliza diferentes canales de información (Imágenes, sonido, gráficos) y propicia la interacción del alumno con el ordenador.
- Mejora de la motivación y el gusto por aprender, potenciando el aprendizaje por descubrimiento, donde el alumno que a su vez es el usuario del programa informático se siente protagonista.
- Reduce considerablemente el tiempo de aprendizaje debido a que el alumno impone su ritmo y mantiene el control; la información que recibe es más significativa y comprensible, la instrucción es más personalizada y el refuerzo pedagógico es constante y eficaz.
- La calidad pedagógica es más consistente, dado que los programas educativos de multimedia no tienen horas bajas ni días malos, siendo su eficiencia constante, liberando al profesorado de tareas repetitivas.
- Favorece el desarrollo de la inteligencia, ayudando en la resolución de problemas no solo matemáticos, sino de cualquier área de aprendizaje, lo que equivale a una gimnasia mental, que propicia la rapidez de los procesos cognitivos
- Mejora la capacidad espacial de la inteligencia y de la percepción del espacio con programas de dibujos que permiten la bidimensionalidad y hasta la tridimensionalidad como sucede en muchos juegos de ordenador.
- Está llegando a ser una herramienta imprescindible para el aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales, precisamente porque se adapta perfectamente al ritmo de aprendizaje de cada alumno, al mismo tiempo que le motiva constantemente en su aprendizaje
- Por último, permite la evaluación inmediata de los aprendizajes realizados por el alumno, lo que hace de "feed back" en un constante proceso de retroalimentación.

A todas las ventajas relacionadas hay que añadir el hecho incontestable de que la red de Internet ha supuesto la universalización de la informática como herramienta imprescindibles en todas las actividades humanas y lógicamente también en la en la enseñanza y aprendizaje, no solo en el contexto de los centros educativos, sino también fuera de ellos y a nivel individual con la realización de cursos on line, que en estos últimos años han mejorado y facilitado el acceso a una infinita variedad de conocimientos y de intercambios de los mismos.

Hoy en día no se concibe un centro educativo sin aula de informática y salón multimedia, no solo para el aprendizaje de idiomas, sino también con acceso para todos los profesores que quieran efectuar una clase interactiva con sus alumnos en la se pueden mostrar mapas imágenes videos o DVDs, confecciona periódicos escolares y otras muchas aplicaciones didácticas, que sacan a los alumnos de la monotonía del aula tradicional en la que únicamente pueden ver el encerado , algún que otro mapa y siempre al profesor con sus clases magistrales en muchos casos algo aburridas o monótonas en las que la principal motivación pendía del principio de autoridad y de la tradicional sumisión de los alumnos, que últimamente ha pasado a estar en cuarentena como también ha ocurrido con la autoridad paterna y en otros ámbitos de la sociedad actual..

Laura Camacho Barquero

HABILIDADES SOCIALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR: PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (2ª parte)

Luz María Blanco-Morales Díaz

Como ya vimos en el artículo, publicado en Febrero, sobre las "habilidades sociales en el contexto escolar", el entrenamiento en habilidades sociales produce importantes beneficios personales, consiguiendo éxitos personales en las relaciones con los demás. Para ello el alumnado deberá estar motivado para trabajar las fichas propuestas en cada sesión del programa y hacerle comprender que con una actitud entusiasta se aprende más fácilmente.

El contenido del Programa no es una materia más para estudiar sino es una manera de entender las relaciones sociales. Para que las actividades planteadas no sean sólo tarea de clase sino una verdadera práctica en la vida personal de todos y cada uno/a de los/as alumnos/as, es necesario que el alumno/a practique a menudo las orientaciones, ejemplificaciones y sugerencias que se proponen en el Programa. Lo aprendido deberá llevarse a cabo con la familia, los/as amigos/as, etc., en distintas situaciones de su vida diaria.

El tutor/a deberá ser un dinamizador de las tareas planteadas en el Programa, por su parte el/la alumno/a participará activamente en las sesiones de trabajo, reflexionará sobre los temas planteados y se autoevaluará en algunos casos.

La principal técnica de Evaluación del proceso de aprendizaje será la observación.

Con este programa pretendemos que el/la alumno/a aprenda a ser una persona auténtica y aprenda a convivir. Está dirigido al alumnado del grupo-clase; a aquellos que manifiestan conductas problemáticas (tanto comportamientos excesivos como inhibidos) y también a aquellos que no presentan ningún problema, y pueden beneficiarse de un enfoque preventivo de la convivencia social.

Teniendo como Objetivos generales del programa:

- Conocerse y aceptarse a sí mismo con sus capacidades y limitaciones.
- Trabajar en equipo, compartir las cosas, responsabilidades, aprender a comunicarse, cooperar, ser solidario y respetar reglas del grupo.
- Desarrollar habilidades para solucionar problemas cotidianos en sus relaciones sociales que les permita aumentar su sentimiento de competencia y valía personal.
- Manejar pensamientos negativos que deterioran la autoestima y la competencia social, cambiándolos por otros más eficaces.
- Practicar la relajación muscular. Aplicar dichas habilidades para hacer frente a situaciones provocadoras de ansiedad.

El vehículo para alcanzar dichos objetivos son los siguientes contenidos:

- 1º Autoconcepto, sentido de la propia identidad.
- 2º Pertenencia al grupo de amigos, el equipo.
- 3º Habilidades de comunicación,
- 4º Lenguaje interior y autocontrol. La relajación.
- 5º Solucionar problemas.

La metodología a seguir en el programa tendrá carácter activo, donde trataremos de provocar permanentemente conflictos cognitivos, para que el alumnado pueda profundizar en sus concepciones previas y/o cambiarlas; y participativo

La Evaluación del Programa implicará:

- Evaluación del proceso.
- Evaluación de los resultados

Una descripción más detallada de los objetivos, bloques de contenidos, metodología y evaluación del Programa, lo podéis encontrar en el artículo sobre Habilidades Sociales en el Contexto escolar: Revisión de programas y propuesta para el desarrollo de Habilidades Sociales en E.S.O (1ª parte, publicado en el mes de Febrero de 2006, en esta misma revista digital).

Pasemos al desarrollo de las sesiones del Programa:

1ª sesión

- Presentación del programa, donde incluimos una información breve sobre los contenidos del programa así cómo lo vamos a trabajar.
- Entrega del material de los distintos bloques de contenidos del programa.
- Conocimientos previos: Responder a la pregunta ¿qué es la autoestima?
- Realización individual de la ficha "¿quién soy?" Y "yo soy así"
- Conclusión y comentarios del trabajo realizado.
- Tareas para casa: "el espejo"

2ª sesión

- Corrección de la tarea para casa.
- Resumen de la sesión anterior.
- Dinámica por parejas en la que cada uno le dice a su compañero/a cuáles son sus mejores cualidades, luego comparan lo que se han dicho con lo que él/ella escribió sobre sí mismo en la fichas del día anterior.
- Dinámica en grupo: "mensajes positivos". El educador entrega a cada alumno/a tantas hojas pequeñas de papel como miembros hay en el grupo. Cada alumno/a debe escribir un mensaje a cada uno de los demás, de tal manera que al hacerlo quede satisfecho. Los mensajes deben ser positivos y lo más específicos posible. Pueden firmarlos o no, según quiera. Una vez terminados, se doblan, se escribe por fuera el nombre del destinatario y se reparten a los mismos.
- Comentar cómo se han sentido al decir y recibir las mejores cualidades de cada uno.
- Tarea para casa: "Yo soy en..."

3ª sesión

- Corrección de la tarea para casa.
- Resumen de la sesión anterior.
- Elaboración de la ficha "nuevas experiencias" y "somos diferentes".
- Discusión y reflexión en pequeño grupo (4 ó 5 personas)
- Tarea para casa: " hay que hacer algo".

4ª sesión

- Corrección de la tarea.
- Resumen de la sesión anterior.
- Dinámica en pequeño grupo "el Collage".
- Comentar si han encontrado alguna dificultad al hacer el collage.

5ª sesión

- Introducción al segundo bloque de contenidos "pertenencia al grupo de amigos/as".
- Conocer las ideas previas del alumnado a través de la ficha "tú también eres equipo".
- Elaboración de la ficha "¿soy responsable de los demás?"
- Trabajo en equipo "cuadrados".
- Tarea para casa: ¿me va la gente?.

6ª sesión

- Corrección de la tarea para casa.
- Resumen de la sesión anterior.
- Ficha ¿cómo hago mi trabajo? Y "claro que soy capaz".
- Conclusiones en grupo.
- Tarea para casa: "hagamos un pacto".

7ª sesión

- Corrección de la tarea para casa.
- Introducción al bloque 3º de contenidos " habilidades de comunicación".
- Actividades para conocer las ideas previas: ¿qué es dialogar? Y ¿qué son los gestos?".
- Normas para mejorar la conversación:

1. ANTES DE HABLAR PIENSA BIEN LO QUE VAS A DECIR
2. ESCUCHA ATENTAMENTE A TUS COMPAÑEROS/AS
3. RESPETA TU TURNO DE PALABRA
4. PERMITE QUE LOS DEMÁS TAMBIÉN PARTICIPEN EN LA CONVERSACIÓN
5. TUS RESPUESTAS O PREGUNTAS DEBEN SER ADECUADAS AL TEMA DE LA CONVERSACIÓN

- Normas para mejorar los gestos. NUNCA DEBEMOS:

1. MORDERNOS LAS UÑAS
2. ESTORNUDAR BRUSCA Y EXAGERADAMENTE SIN PONERSE LA MANO DELANTE
3. ESCUPIR
4. ERUCTAR
5. METERNOS EL DEDO EN LA NARIZ.

8ª sesión

- Resumen del día anterior.
- Trabajo en equipo de la actividad "observar los gestos de cada uno cuando habla".
- Repaso de las normas de la sesión anterior
- Autoevaluación.

9ª sesión

- Resumen del bloque anterior.
- Introducción al nuevo bloque de contenidos " lenguaje interior y autocontrol. La relajación".
- Ideas previas: ficha "nuestros pensamientos".
- Actividades: "pensamientos que fastidian" y "chequea tu mente".

10ª sesión

- Resumen del día anterior.
- Actividades y la ficha "imagina".
- Cuestionarios de pensamientos adecuados e inadecuados.

11ª sesión

- Resumen de la sesión anterior.
- Ideas previas sobre la relajación.
- Actividades: "a veces nos ponemos nerviosos"
- Ejercicios de relajación(recogidos de la técnica de relajación muscular progresiva de Jacobson)

13ª sesión

- Práctica de los ejercicios de relajación mostrados en la sesión anterior.
- Autoevaluación.
- Tarea para casa practicar la relajación durante 15 minutos.

14ª sesión.

- Comentar como ha resultado la práctica de la relajación en la casa.
- Resumen de la sesión anterior.
- Introducción del nuevo bloque "solución de problemas".
- Test: ¿cómo solucionas los problemas con los demás?.
- Actividades para la resolución de problemas.
- Recetas para los problemas.
- Tarea para casa: "listado de problemas". Elaborar un listado de problemas que sueles tener.

15ª sesión.

- Puesta en común de la tarea para casa.
- Repaso de la Receta para resolver problemas.
- Trabajo en equipo: "soluciones a un problema".

16ª sesión.

- Trabajo en equipo: "mural-resumen". Cada equipo realizará un mural-resumen sobre un bloque de contenido. En dicho mural se recogerán las ideas fundamentales, lo que más les ha llamado la atención, de los contenidos trabajados en las 15 sesiones desarrolladas. Después cada grupo explicará a los demás su mural.
- Fin del programa con una evaluación por parte de los/as alumnos/as sobre el programa.

Nota:

El desarrollo de las actividades - fichas incluidas en este programa, las podéis encontrar en la siguiente bibliografía:

- APUNTES DE DIDÁCTICA GENERAL (1999): Programas para el desarrollo de habilidades sociales. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación
- MACHARGO SALVADOR, J. (1997): Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima. Madrid: Escuela Española.
- NÚÑEZ, T., LOSCERTALES, F. (1996): El grupo y su eficacia: técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos. Barcelona: EUB
- PALLARÉS, M. (1993): Técnicas de grupo para educadores. Madrid: ICCE.

Luz María Blanco-Morales Díaz

MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

Manuel Arana Rodríguez

Introducción

El universo de las comunicaciones de masa en palabras de Umberto Eco es nuestro universo. El avance científico-tecnológico permite que con más rapidez y facilidad se diluyan las fronteras entre países y que la globalización cultural sea un hecho. El mundo se hace más pequeño al mismo tiempo que la influencia de las comunicaciones aumenta vertiginosamente. Resulta casi imposible permanecer ajeno a todo esto ya que la publicidad se encarga hábilmente de crear necesidades en los receptores: pensemos en quién no tiene un móvil con cámara o video-llamada, un ordenador, un DVD, etc. El hombre desarrolla sistemas verbales y no verbales de interacción social cada vez más sofisticados. Por tanto, como miembros de la sociedad actual los jóvenes necesitan una formación adecuada que les ofrezca la posibilidad de emplear los múltiples recursos a su alcance de forma positiva.

Sin embargo, el camino por recorrer no está libre de obstáculos: falta de infraestructuras y recursos didácticos adecuados, escasa formación y desinterés del profesorado... No existe un consenso social acerca de validez y eficacia de la integración de los medios y sistemas de comunicación en el ámbito de la enseñanza en la práctica. Es cierto que el currículum oficial de primaria y secundaria establece como obligatorios contenidos referidos a los distintos sistemas de comunicación y discursos mediáticos pero su estudio y aplicación real a través de actividades es claramente insuficiente. Si educar es enseñar para la vida, si la finalidad de la labor docente es el desarrollo intelectual y personal de los alumnos, el profesorado tiene en sus manos una tarea apasionante y una asignatura pendiente: formar personas libres, independientes y críticas para disfrutar y comprender el mundo en el que viven.

Características de la imagen

El análisis de estos textos es obligatorio en secundaria, ya que son textos complejos, en los que se conjuga lo verbal y lo iconográfico, y exigen competencias específicas. Con ello se mejoran las capacidades expresivas y comprensivas de los alumnos. Es necesario que adquieran una competencia semiológica para que analicen críticamente los materiales lingüísticos e iconográficos de estos textos. Para todo ello debemos saber qué es y qué compone una imagen.

Una imagen puede representar o no una realidad pero no es la realidad en sí misma. El medio televisivo, al basarse en imágenes icónicas contiene cierta verdad pero estas imágenes se manipulan. Por eso es importante conocer los signos que componen la imagen: la línea (que da dinamismo, estabilidad, prestigio, agresividad...), la luz, el color y el plano (que contribuye a la intención comunicativa del autor y el movimiento en el plano redundan en esta idea).

La imagen puede ser icónica, abstracta; monosémica, polisémica; original, redundante; denotativa, connotativa. Puede tener diferentes puntos de vista. La unión de los planos está muy relacionada con la narratividad que se quiere dar a la historia.

Las figuras retóricas más utilizadas en la imagen publicitaria son la hipérbole, la metáfora, la imagen, la metonimia, la sinécdoque, la elipsis, la personificación y la cosificación.

Especialmente en la publicidad los elementos de la persuasión son muy utilizados. Emplean recursos fónicos, semánticos y pragmáticos. Sobre todo se puede apreciar en los eslóganes, porque en estos textos lingüísticos son más reconocibles ya que la intención comunicativa es más clara.

El lenguaje de los medios de comunicación

El lenguaje de la prensa

El lenguaje de la prensa se refiere a aspectos de la realidad cotidiana y a las diferentes funciones del lenguaje periodístico (informar, narrar, describir, argumentar, opinar...).

Hay que tener presente en el lenguaje periodístico la intención comunicativa del emisor ya que determina la elaboración del texto.

A menudo el estudio de la prensa en el aula se ha limitado al uso incorrecto de la norma lingüística. Ese camino de estudio es insuficiente, si no se completa con el análisis en las aulas de cómo la construcción lingüística del texto periodístico obedece a determinadas condiciones de enunciación y recepción, tiene una intención concreta y se inscribe en determinados contextos culturales. Nuestros objetivos didácticos deberán enfocarse a:

- Identificar los fines de la comunicación periodística y los diferentes tipos de textos y géneros de la prensa.
- Conocer los mecanismos lingüísticos de construcción de la noticia.

- Reflexionar sobre los usos gramaticales retóricos y pragmáticos de los textos de la prensa.
- Comprender y producir textos periodísticos con arreglo a los principios de corrección, coherencia, cohesión y adecuación.
- Desarrollar actitudes críticas ante los usos discriminatorios del lenguaje en la prensa ante la manipulación intencionada de la información en los diversos géneros de la comunicación periodística.

El lenguaje de la radio

Los usos lingüísticos de la interacción oral en la radio obedecen esencialmente a las funciones de informar y entretener. El lenguaje radiofónico mejora las capacidades de hablar y escuchar de los alumnos. Por ello, los objetivos que pretendemos realizar están enfocados a:

- Identificar los elementos verbales y no verbales de la interacción oral.
- Conocer los códigos expresivos del lenguaje de la radio y los diferentes tipos de textos y géneros utilizados con diferentes funciones comunicativas.
- Producir textos orales con arreglo a criterios de corrección, coherencia y adecuación.
- Desarrollar actitudes críticas.

El lenguaje de la televisión

Es importante analizar el discurso televisivo en el aula porque el conocimiento de los códigos lingüísticos e iconográficos con los que se articulan los mensajes favorece actitudes críticas ante las posibilidades persuasivas y manipuladoras que contiene.

En la comunicación televisiva predominan las funciones expresiva, conativa y fática en detrimento de su aparente función primordial de referencia del mundo representado.

A la hora de analizar este discurso conviene tener en cuenta las diferentes características de la programación, estas son:

- Una evidente fragmentación (autonomía de cada texto)
- Combinación heterogénea de géneros con distintos referentes y con características discursivas diferentes.
- Multiplicidad sincrónica de la programación.
- Carencia de clausura.
- Simulacro de comunicación (entre el espectador y la televisión).

Conviene poner el acento en el aula, en la educación lingüística, en conocimiento de la textura de los géneros y en la adquisición de actitudes críticas ante fenómenos habituales de la televisión: manipulación informativa, sexismo, espectáculo frívolo, persuasión comercial e ideológica y exhibición de escenas violentas.

El lenguaje de la publicidad

Los usos y formas de la persuasión publicitaria se inscriben en el contexto de las diversas estrategias de manipulación. Sus estrategias comunicativas implican la presencia de dos "haceres" opuestos y a la vez solidarios:

- Un "hacer persuasivo"
- Un "hacer interpretativo"

El "hacer persuasivo" se construye a través de la elección del punto de vista, disposición y uso de los signos iconográficos, de las connotaciones simbólicas, de los efectos retóricos de los enunciados verbales y no verbales, etc. Todo ello hace que el "hacer interpretativo" sea guiado desde la enunciación del texto en la dirección adecuada.

Las ideologías comunicativas de la publicidad obedecen a dos formas de hacer de la persuasión publicitaria: una publicidad que anuncia y otra que denuncia. Por ello, en toda publicidad es posible identificar dos estilos comunicativos sobre los que se construyen los anuncios:

- Una publicidad denotativa, que describe las cualidades de los productos y argumenta sobre la utilidad de su adquisición.
- Una publicidad connotativa, que añade una cierta plusvalía del sentido y exalta lo distintivo de la marca y el placer íntimo el prestigio público que produce su uso y ostentación.

El trabajo didáctico con los textos publicitarios en el aula de lengua debe favorecer:

- El desarrollo de capacidades de expresión y comprensión del alumnado entorno a este tipo de mensajes.
- Conocimiento de sus códigos lingüísticos e iconográficos.
- Conciencia sobre sus efectos y contextos de la exhibición y recepción.

- Valoración de sus usos estéticos.
- Desarrollo de una actitud crítica ante la manipulación publicitaria.

Medios de comunicación y enseñanza en la sociedad actual

Los alumnos adquieren en las escuelas e institutos una serie de conocimientos y habilidades acerca de su entorno cultural y social a través de los libros de texto, sin embargo; en la sociedad actual no se adquiere el saber sólo a través de esta vía, sino que cada vez más las ideas sobre el mundo y sobre las personas que los adolescentes poseen, tienen su origen en los mensajes de medios como la televisión, la prensa, la publicidad e Internet que combinan sistemas de comunicación verbales y no verbales.

La función social de los medios de comunicación y de la publicidad es hoy doble: por una parte, de naturaleza cognitiva, ya que contribuyen tanto a la construcción de la identidad personal como a la adquisición de un conocimiento global sobre el mundo; por otra, de naturaleza ideológica al convertirse en herramienta de consenso social de gran eficacia. La prensa, la radio, la televisión y la publicidad invitan a imitar ciertos estilos de vida seleccionados y a conocer ciertos contenidos de la realidad. Por tanto, ejerce su poder al seleccionar sólo una parte de la realidad, con una finalidad persuasiva y comercial.

La mayoría de los mensajes televisivos o publicitarios potencia una escala de valores y actitudes contraria a las intenciones educativas del sistema escolar, por ello, es necesario el estudio de este tipo de mensajes en el aula para que el alumno pueda desarrollar una actitud crítica y autónoma.

Hoy no es posible entender la complejidad de la comunicación entre las personas a escala internacional si nos limitamos a los usos estrictamente lingüísticos y olvidamos el estudio de los lenguajes en los que se combinan los usos verbales y no verbales, principalmente iconográficos.

Dada la importancia de los medios de comunicación en la actualidad, el currículum del área de lengua y literatura en la ESO tiene como objetivo "reconocer y analizar los elementos y características de los medios de comunicación, con el fin de ampliar las destrezas discursivas y a desarrollar actitudes críticas ante sus mensajes". Igualmente, el currículum de bachillerato insiste en esta idea al subrayar la importancia que adquiere el discurso de los medios de comunicación ya que a través de estos textos los alumnos amplían su conocimiento del mundo al mismo tiempo que reciben valoraciones y aportaciones ideológicas. Por tanto, el currículo incorpora una serie de contenidos obligatorios en los que aparecen conceptos referidos a los sistemas verbales y no verbales, de la prensa, la radio, la televisión, la publicidad, etc.; procedimientos orientados al análisis de las estrategias persuasivas de los medios de comunicación y a la comprensión y emisión de mensajes que conjuguen ambos códigos; y por último, actitudes dirigidas a una lectura crítica de los contenidos de esos mensajes y de sus posibles usos estereotipados.

En conclusión, es necesario integrar este tipo de conocimientos en el área de lengua y literatura para que los alumnos entren en contacto con la realidad mediática que los rodea y que forma parte de su vida diaria y adquieran la destreza necesaria para utilizar los sistemas y medios de comunicación como instrumento de expresión, comunicación e investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Lomas, C., *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Barcelona, Piados, 1999.
- Pérez Rodríguez, M. A., *Escuchamos, hablamos, leemos y escribimos con los medios. Cuaderno de clase y guía docente*, Huelva, Grupo Comunicar, 2002.
- Pérez Rodríguez, M. A., *Los nuevos lenguajes de la comunicación*, Barcelona, Piados, 2004.

Manuel Arana Rodríguez

LAS REFORMAS DEL BIENIO PROGRESISTA

Manuel Tamajón Velasco

Las reformas emprendidas bajo el gobierno de la conjunción republicanosocialista estaban encaminadas a hacer desaparecer los privilegios de aquellos sectores sociales hasta entonces preeminentes en España, a saber: la nobleza, la Iglesia y el estamento militar.

Esta etapa fructífera en reformas daba respuesta a los programas de la izquierda burguesa y de la socialdemocracia española que venían proclamando desde años atrás y que ahora verán la luz gracias a la mayoría en el hemiciclo de las fuerzas de la izquierda y sin elementos derechistas en el Gobierno. Entre las más destacadas encontramos las siguientes:

Reforma militar

El artífice de esta obra fue **Manuel Azaña.**, quién quiso implantar el modelo del ejército francés en el ámbito nacional, alejarlo de una vez por todas del poder civil y acabar con su hipertrofia manifestada en el excesivo número de altos mandos para una población recluta escasa. La **División** se mantiene como unidad básica de combate, pero su número se verá reducido a la mitad, se pasa de 16 a 8 Divisiones; **se disuelve el Cuerpo Eclesiástico del Ejército, los presos y los soldados no están obligados a acudir a misa** – entroncando con el carácter laico del Nuevo Régimen naciente; **se suprimen los cargos de capitán general, teniente general y gobernador militar; desaparecen los Tribunales de Honor** – que habían servido para depurar del ejército a los disidentes-; **se suprimió el Consejo Supremo de Justicia Militar** y se hizo cargo de sus funciones una sala del Tribunal Supremo, **se derogó la Ley de Jurisdicciones.** Con todas estas medidas lo que se intenta es un sometimiento del poder militar al poder civil.

Respecto a la **formación académica** que los nuevos gobernantes querían para las Fuerzas Armadas cabe citar una serie de medidas destinadas a intelectualizar el ejército, a modernizarlo, a equiparlo a los ejércitos de grandes potencias como eran el de Alemania, Francia y/o Gran Bretaña. En este sentido cabe citar medidas tales como la vinculación de la formación militar durante un año a los estudios universitarios, supresión de la Academia General Militar de Zaragoza – a cuyo cargo se encontraba el general Francisco Franco que estaba basada en unos ideales decimonónicos y por último se intentó modernizar el armamento.

(Ley de Retiro de la oficialidad: Los oficiales debían elegir en el plazo de treinta días entre el pase a la reserva con el sueldo íntegro o permanencia en el Ejército pero mostrando fidelidad pública al nuevo régimen. Se retiraron 7000 oficiales, pero fue una medida poco afortunada porque no aliviaba alas arcas del Estado de la carga de la hiper-oficialidad y porque lo que se pretendía que era el que se retiraran aquellos militares desafectos a la República no se logró ya que éstos sólo tenían su trabajo para vivir, eran militares sin más futuro que las armas, sin embargo aquellos militares que además desempeñaban profesiones liberales –generalmente fieles a la República- se salieron para desempeñarlas.

(Promesa de fidelidad a la República: Se pretendía vincular personalmente a los militares con la defensa del Régimen naciente, forzando la baja de los monárquicos recalcitrantes. Pero la práctica totalidad de los profesionales la suscribió, aunque muchos la hicieron para no perder su trabajo.

(Revisión de los ascensos concedidos con anterioridad, se volvía al sistema de antigüedad en vez de por méritos de guerra, con lo que los generales africanistas se veían ultrajados. Generales como Varela o Goded perdieron hasta dos grados.

Cuestión religiosa

Las reformas en la relación Iglesia-Estado debemos insertarlas en el deseo de los grupos de izquierdas de crear un Estado laico, destinadas a la secularización del Estado y de esta forma ocupar la administración pública aquellas funciones político-sociales que venía desempeñando desde antaño la Iglesia.

La actitud de los prelados españoles fue de hostilidad con el nuevo régimen y mostraron sus simpatías con la monarquía alfonsina que tantos privilegios les había dado. El primado de España, el cardenal Segura alabó, en una pastoral, al monarca exiliado y atacó a aquellos que quieren acabar con la religión lo que le valió su expulsión del país. Expulsión que fue incumplida.

Hubo entre los miembros del gabinete una división acerca de la forma en la que se debía proceder a la separación entre la Iglesia y el Estado. Por un lado nos encontramos con los republicanos más moderados e incluso con católicos, que aceptaban una separación entre ambas instituciones de forma pacífica, bajo un Concordato, y por otra parte tenemos a los partidos de izquierda que abogan por una ruptura radical.

Podemos diferenciar cuatro tipos de reformas en este ámbito:

- Secularización de los usos sociales: Entre los que encontramos el decreto de secularización de los cementerios, con el que se establecía la propiedad municipal de la necrópolis y se unificaba los enterramientos civil y religioso; las manifestaciones públicas de culto serían reguladas por las autoridades locales; se suprimió el Cuerpo de Eclesiásticos del Ejército; la ley del divorcio que ponía en manos del Estado un uso monopolizado hasta entonces por la Iglesia, aunque el conservadurismo social hizo que fuera una medida poco usada. Se suprimió el presupuesto de culto y clero y el matrimonio civil.
- Actividades de las asociaciones religiosas: Éstas debían inscribirse en un Registro especial del Ministerio de Justicia, supresión de los subsidios oficiales y nacionalización de parte del patrimonio eclesiástico, templos, seminarios, monasterios y demás lugares destinados al culto público, el Estado podía vetar aquellos nombramientos eclesiásticos que no considerase adecuados.
- Supresión de la Compañía de Jesús: Se le dio de baja como asociación con personalidad jurídica en España, se disolvió su comunidades y se nacionalizó parte de sus bienes. No se expulsó a los jesuitas, quienes pudieron seguir ejerciendo su ministerio en otras órdenes. Se cometió esta medida por el cuarto voto de la Compañía de Jesús que profesa la obediencia al Papa y que los republicanos consideran nociva para los intereses nacionales. Dicha medida conllevó la dimisión de Niceto Alcalá Zamora – a la sazón Presidente de la República.

Reformas educativas:

Hasta la llegada de la República la educación había estado en manos de la Iglesia, y es ahora cuando se pretende crear una instrucción pública laica, racionalista y moderna. El 31 de diciembre de 1931 fue la fecha tope fijada por el Gobierno para el cese de las actividades docentes de los religiosos. La atención de los ministros de Instrucción Pública (Marcelino Domingo y Fernando de los Ríos) se concentró principalmente en resolver las gravísimas deficiencias en la infraestructura existente, sobre todo en la enseñanza primaria.

El esfuerzo educativo de la República, y en especial la de este primer bienio, fue ejemplar. El presupuesto destinado a la educación se incrementó del 5,5 al 7 % en una coyuntura económica adversa; se duplicó el número de institutos de enseñanza media pasando su número de 70 a 130 mil, y se aumentó así mismo el número de maestros, de 36 a 51 mil, y su salario fue aumentado. Por hacer una comparación, la República hizo en un año más que quince de la monarquía alfoncina.

Reforma agraria

Esta medida nace de la concepción georgista imperante entre los gobernadores republicanos para los cuales los males de la sociedad, su miseria y la desigualdad social es fruto de la desigual distribución de la tierra. Una vez ésta sea repartida debidamente los males desaparecerían. Los políticos republicanos se preocuparon más por el problema social que por organizar las explotaciones agrarias y aumentar la productividad de las mismas. Fue la reforma de más envergadura de las que se le plantean al nuevo gobierno. Al igual que la cuestión religiosa fue planteada, esta reforma, antes de la elaboración del texto constitucional.

El anteproyecto fue elaborado por una Comisión Técnica nombrada por de los Ríos, en la que se preveía la ocupación temporal de las tierras en el sur, donde el problema agrario era más grave. Se pretendía el asentamiento de 60 a 75 mil familias anuales y se finalizaría la reforma con un impuesto progresivo sobre las grandes fincas.

El anteproyecto contó con la negativa tanto de los partidos proletarios - colectivización de las tierras sin carácter temporal- como a la derecha rentista, puesto que en el texto se hablaba de incluir un impuesto progresivo sobre las grandes fincas, contrario a sus intereses.

Cabe destacar el desinterés por parte del Gobierno, puesto que no lo consideró de gran interés. Su aprobación fue acelerada por el golpe de Estado fallido de Sanjurjo. Se incautarían los bienes de los grandes de España como represalia por su implicación.

El texto final era sumamente complejo, había trece categorías distintas de tierras expropiables, la reforma sería aplicada en todo el territorio peninsular en vez del sur; las ocupaciones se realizarían bajo la fórmula de la expropiación, salvo en el caso de los grandes de España.

Se creó el Instituto de Reforma Agraria, que aplicaría las medidas, con un presupuesto anual de cincuenta millones anuales. Los resultados fueron pocos. Si se preveía instalar de entre 60 a 75 mil campesinos, en realidad se asentaron 4300 campesinos en 24 mil hectáreas, y en Extremadura se dio trabajo a 40 mil trabajadoras mediante la medida de intensificación de cultivos, que no satisfizo a los campesinos por su carácter temporal.

Entre las dificultades a la hora de aplicar la ley hemos de encontrar la complejidad de la ley, la poca experiencia en el poder de los gobernantes republicanos, que eran sumamente idealistas como el ministro Marcelino Domingo de quien Azaña dijo que desconocía la realidad del campo. Además señalar las penurias económicas de la Hacienda conectadas con la crisis internacional.

La reforma agraria acrecentó el número de los enemigos sin sumar partidarios. Aumentó la agitación del campo debido la traición de las expectativas creadas y por su parte los patronos se organizaron para dar una batalla que nada benefició al régimen.

Legislación socio-laboral

Las transformaciones socio-laborales serán, junto a la reforma agraria, uno de los aspectos más importantes para el PSOE, máxime cuando el ministro de Trabajo era el socialista Largo Caballero. Dada la brevedad de la etapa reformista y los obstáculos que se opusieron esta normativa por parte de los grupos económicos y de la oposición parlamentaria estas medidas no fueron eficaces.

Caben destacar las siguientes:

- Ley de Contratos de Trabajo: Afectaba al conjunto de los trabajadores y establecía normas obligatorias para la contratación laboral. Su aspecto fundamental era la regulación de los convenios colectivos, negociados por representantes de la patronal y de los trabajadores, y que vinculaban a ambas partes. Contenía normas sobre el salario, dictaminaba las condiciones de suspensión y rescisión de contrato, establecía siete días de vacaciones pagadas al año y la Huelga no podía ser causa de despido.
- Ley de laboreo Forzoso: Obligaba a los propietarios a seguir cultivando las tierras según usos y costumbres de la localidad, para evitar que aumentara el paro. Era llevar las concepciones de producción industrial al campo, sin tener en cuenta que la tierra no funciona igual que la industria, sino se agota.
- Términos municipales: Se establecía la obligación patronal de contratar preferentemente a obreros locales. Dicha disposición conlleva efectos contraproducentes porque a veces cosechas buenas no pueden recogerse por falta de mano de obra o bien afectan a temporeros de provincias vecinas.
- Jurados mixtos: Se basaba en los Comités Paritarios de la dictadura primoriverista en la que asistían representantes, en igual número, de los patronos y de los trabajadores, y los presidía un representante de la administración encargado de deshacer el empate.
- Obligatoriedad de los seguros: Se intenta acercar a España a los países del resto de Europa. Se impuso como obligatorio el retiro obrero, el seguro de maternidad y el seguro por accidentes de trabajo.

Estado Integral

El estado integral es una tercera vía entre el Estado federal por uno lado y del Estado unitario y centralista por el otro. Dicho Estado estaría constituido por municipios mancomunados, por provincias y por regiones.

El territorio nacional era irreductible con la que se evitaba un ulterior expansionismo colonial y una futura separación del territorio. Las provincias eran unidades administrativas gestionadas por la Administración central y entidades de representación de los municipios mancomunados que las constituían.

La región autónoma adquiriría existencia cuando una o varias provincias limítrofes acordaran formar un núcleo político-administrativo que se regiría por un Estatuto particular y poseería Gobierno y Parlamento propio. El estatuto debía ser propuesto por una mayoría de los ayuntamientos de la futura autonomía y aprobado en referéndum por los ciudadanos afectados en el proceso.

Tras ello, su texto sería discutido y validado en el Congreso de los Diputados, que podía enmendar o eliminar aquellos artículos inconstitucionales o contrarios a las leyes orgánicas.

Se pueden distinguir tres tipos de competencias, a saber:

- Aquellas gestionadas sólo por el Estado.
- Competencias estatales gestionadas por la Región autónoma.
- Aquellas propias de la región autónoma, que serían las no incluidas en los anteriores apartados.

Se creó el Tribunal de Garantías Constitucionales para resolver los conflictos generados por la aplicación de las diversas competencias entre ambas administraciones.

En la práctica, el régimen autonómico alcanzó un desarrollo muy escaso, tanto por la brevedad del periodo transcurrido entre la aprobación de la Constitución y el estallido de la guerra civil, como por el escaso grado de conciencia autonomista existente en muchas zonas del país. Al estallar la Guerra, sólo Cataluña poseía estatuto de autonomía en vigor, mientras que el País Vasco y Galicia se encontraban cubriendo las preceptivas etapas de legalización.

Manuel Tamajón Velasco

ALUMNOS CON SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL

María del Carmen Antúnez Martel

1. INTRODUCCIÓN.

La inteligencia se cree que viene dada por el contenido genético de cada individuo, pero también depende de las influencias ambientales que el sujeto vive durante su vida. Cuanto más estimulante sea el ambiente en el que se desarrolla el sujeto mayormente se verá favorecida la inteligencia del mismo.

Cualquier teoría que intente estudiar el desarrollo funcional de la inteligencia deberá incluir abundantes estudios de la diversidad de habilidades especiales. Por tanto, un sujeto con un talento especial tiene gran capacidad para desarrollar y ejecutar varias de estas habilidades en un momento dado.

2. CONCEPTO DE SOBREDOTACIÓN.

A la hora de definir el concepto de sobredotación existe una gran variedad de matices y detalles que pueden ser interesante recoger para hacernos una idea lo más clara posible de por donde se encuadra el concepto al que nos referimos.

Según la definición original de Davis y Rim (1965), recogida por Izquierdo (2000), pueden llamarse superdotados a los niños con un rendimiento demostrado y/o potencial en las siguientes áreas:

1. Habilidad intelectual.
2. Aptitud académica.
3. Pensamiento creativo.
4. Capacidad de liderazgo.
5. Artes representacionales.
6. Capacidad psicomotriz.

Según Hume (2000) un alumno bien dotado es aquel que se halla por encima de la media en algunos tipos de test de inteligencia, que además posee sensibilidad y creatividad, que destaca en ciertas características personales tales como: energía vital, capacidad de trabajo y espíritu de superación, perfeccionismo, curiosidad intelectual... También manifiesta buena combinación y activación de recursos que pone al servicio de varias actividades, tanto en el ámbito académico como en la vida cotidiana. Si está muy motivado, si se esfuerza y las condiciones le son propicias, puede llegar a desplegar rendimientos excepcionales en la fase adulta.

3. CARACTERÍSTICAS DE LA SOBREDOTACIÓN.

Sería casi imposible enumerar el gran listado de características de los individuos superdotados, por lo que las vamos a agrupar en tres campos: el intelectual, el emocional y el social.

En el *campo intelectual* estos niños llaman la atención por su curiosidad y afán por aprender. Gran concentración en el trabajo, pueden realizar varias tareas a la vez. Tienen una gran memoria. Son perfeccionistas. Poseen una capacidad superior para razonar, generalizar y manejar abstracciones. Aprenden muy pronto a leer y a escribir. Lo mismo le sucede con las matemáticas. Son muy observadores. Se cansan con las actividades rutinarias y sencillas. Les gustan los retos. Desde muy pequeños poseen una gran imaginación y fantasía. Son muy creativos. Están más seguros de sí mismos y tienen un autoconcepto más elevado. Disfrutan de una salud y de unas condiciones físicas generales superiores al conjunto.

En el *campo emocional y social* son muy activos. Suelen estar bien integrados en clase, a veces llegan a ser líderes. Poseen gran sentido del humor. Prefieren entretenimientos intelectuales. Tienen un amplio sentido de la moral y de la justicia. Aprenden pronto a jugar con juegos que poseen reglas. Sus diferencias entre su nivel intelectual y su desarrollo físico le pueden ocasionar problemas de adaptación. Suelen buscar amistades de su nivel o compañeros de mayor edad. Tienden al liderazgo entre sus compañeros, aunque no siempre son comprendidos, tampoco aceptan por principio lo que piensa la mayoría. Asumen su responsabilidad. Pueden tener problemas de socialización llamado Síndrome de Asincronía (discrepancias entre el rápido desarrollo y desarrollo curricular normal, por parte de la escuela y en la familia, la discrepancia entre las expectativas de los padres y la manera de expresarse del superdotado e incluso en su propia persona manifestándose las diferencias entre el desarrollo psicomotor e intelectual).

4. ÁMBITO EDUCATIVO.

De estas características anteriores se pueden extraer una serie de **implicaciones educativas** a tener en cuenta por el profesorado de estos alumnos:

1. *Rapidez de aprendizaje.*

La aceleración es recomendable sólo para aquellos alumnos cuyos intereses, actitudes y participación reflejen claramente la habilidad para perseverar y destacar a lo largo del programa escolar completo.

Enriquecimiento vertical, actividades más complejas o de un nivel de pensamiento más elevado que favorezca el desarrollo y uso de habilidades cognitivas más complejas. El contenido de un buen programa de matemáticas para superdotados debe ser un currículo distinto que se adecue en dificultad, nivel cognitivo, amplitud, profundidad a las características individuales de estos alumnos.

2. *Flexibilidad.*

Debe llevarnos a permitir y fomentar los diversos intereses del estudiante por medio de problemas de final abierto, búsqueda de soluciones a los problemas planteados, ejercicios de búsqueda de problemas.

3. *Generalización, transferencia.*

Se debe plantear una instrucción haciendo hincapié en las estructuras de los problemas y en las relaciones subyacentes más que en los detalles específicos e irrelevantes. Hacer ver al alumno la interrelación en las distintas áreas de matemáticas planteando una enseñanza en espiral.

4. *Capacidad de abstracción*

No sólo se le debe plantear problemas numéricos sino también problemas en los que no figuren números completos, sino letras y símbolos sin significado.

5. *Reducción del proceso de razonamiento matemático.*

Si se realiza la reducción del currículo se deberán hacer a menudo evaluaciones, para comprobar lo que se ha aprendido.

6. *Pensamiento lógico.*

Para comprobar que el alumno ha comprendido el problema debe de decirnos oralmente o por escritos los pasos seguidos en la resolución de problemas.

7. *Inversión, reversibilidad.*

Hay que reconstruir los procesos por los que ha resuelto el problema, hacer problemas hacia atrás.

8. *Memoria matemática.*

Comprobar la memoria de los alumnos con talento matemático y asegurarse que comprende los conceptos matemáticos.

9. *Percepción matemática del mundo.*

Ver el mundo con ojo matemático. Se le ha de presentar las matemáticas como una ciencia viva y en continuo cambio.

5. DIAGNÓSTICO DE LA SOBREDOTACIÓN.

Es importante una correcta selección de los instrumentos de medida y de las fuentes de información. Asimismo, es importante también tener en cuenta una serie de criterios a la hora de elegirlos como pueden ser: la relevancia del test; su fiabilidad; su validez; la baremación, los posibles sesgos que pueda tener y su *efecto techo*.

La *relevancia* hace referencia a la adecuación del test al propósito para el que fue creado, además del uso para el que se creó. La *fiabilidad* nos indica que la medida que se hace es precisa. La *validez* nos indica que lo que el instrumento mide es lo que pretende y no otra cosa. Los *baremos* son también imprescindibles ya que nos van a servir de referencia para poder interpretar las puntuaciones, así podremos comparar las puntuaciones de un sujeto con otro de su edad. El *efecto techo* se refiere a la falta de rango de dificultad

adecuado para medir una capacidad y poder discriminarla o distinguirla; es decir que una prueba "se queda pequeña" para medir unas capacidades de un sujeto.

6. ÁMBITO EDUCATIVO.

Una vez identificados los alumnos con sobredotación queda por delante la tarea de cómo intervenir con ellos y cómo hacerlo en la escuela, concretamente en el currículo.

Algunas veces se realizan pequeñas variaciones en el currículo de la clase, en las diferentes áreas; esto se debe en muchos casos a la falta de formación del profesorado en este tema. Otros currículos se refieren más al desarrollo de destrezas cognitivas; sin embargo otros se centran en temas concretos.

El currículo bien diseñado debe atender a todo en conjunto, atendiendo a las características y capacidades del alumno superdotado.

Según Hume, (2000) se pueden distinguir tres tipos de intervención aplicables al bien dotado: la preventiva, la correctiva y la enriquecedora.

- La *preventiva* intenta evitar la aparición de hábitos y características personales no deseadas.
- La *correctiva* orientada a subsanar errores o desviaciones en el desarrollo.
- La *enriquecedora* intentando desarrollar las potencialidades cognitivas y no cognitivas del alumno bien dotado.

Las principales aportaciones del currículo a la educación del bien dotado podrían ser:

1. El currículo es concebido como un proceso, para que pueda plantearse un aprendizaje significativo.
2. Organizar un proyecto educativo o una programación de aula a través de los conocimientos previos y de la experiencia.
3. La construcción de aprendizajes significativos.
4. Que realicen aprendizajes significativos por sí solos. Aprender a aprender.
5. Intensa actividad por parte del alumno.
6. Adaptaciones curriculares específicas para cada alumno.

La intervención educativa ha de entenderse como un proceso de interactividad profesorado–alumnado, alumnado–alumno.

El profesorado ha de desarrollar estrategias que atiendan a la diversidad de los alumnos, un trato personal con cada alumno, una organización compleja del trabajo en el aula, con la coexistencia de procesos metodológicos diferenciados. El uso de métodos y recursos que potencien la creatividad y el uso de estrategias de búsqueda para cada tarea.

Cuanto más pequeño es el niño superdotado la figura del profesor cobra más importancia, se convierte en la persona de confianza y en una enorme fuente de información. A medida que se van haciendo mayores los alumnos, más conocimientos tienen y más experiencias, por ello debe ser mayor el grado de competencias del profesor responsable de estos alumnos.

Cropley y otros (1988) (siguiendo a Izquierdo), proponen una serie de actitudes que deben tener los maestros de superdotados:

1. Valore la creatividad.
2. Sea tolerante con las ocurrencias llamativas.
4. Evite las soluciones programadas.
5. Potencie el pensamiento independiente.
6. Ejercite la crítica positiva.

¿Cómo agrupar a estos alumnos?

La agrupación, para Tourón y Reyero (2000), es una medida que consiste en agrupar por separado a los alumnos con una inteligencia por encima de la media por poder ofrecerles una educación en función de sus características y capacidades.

Existen tres tipos de agrupamientos:

- Clases homogéneas: se agrupan en función de su coeficiente intelectual.
- Centros específicos: se realiza la agrupación según áreas.
- Colegios especiales para superdotados.

Ventajas de estas agrupaciones:

- Se consigue de este modo un grupo homogéneo de alumnos: mayor facilidad de adaptación curricular, menos pérdida de tiempo, se encuentran entre iguales y pueden aprender uno de otros.
- Se evita la aparición de hábitos incorrectos, conductas no deseadas producidas por el aburrimiento del alumno.

Inconvenientes:

- Se priva al grupo clase de las motivaciones y estímulos de los superdotados.
- Corren el riesgo de sentirse una élite.
- Se pretende crear una aristocracia de la inteligencia.

María del Carmen Antúnez Martel

LOS CANTES FLAMENCOS DE ANTONIO MACHADO Y ÁLVAREZ (DEMÓFILO)

María del Carmen Montiel de Arnáiz

En 1881, los estudios literarios realizados en las universidades españolas sobre el fenómeno de la lírica tradicional se circunscribían en general a los cancioneros y a los diversos romanceros recopilados por los siglos, como es el caso del Cancionero de Baena, el de Stúñiga y, naturalmente, el caso del Cancionero General.

Bajo la influencia, muy notable, de un entendimiento romántico de la vida y, como no podía ser menos, por la propia "impregnación" sufrida por Antonio Machado y Álvarez, de un folklore presente en su vida desde la infancia, debido a las canciones oídas en el seno de su familia, y por su madre, aficionada a los cuentos populares, se dedicará con pasión a la recolección de materiales de creación popular, como las coplas flamencas, relatos y cuentos, así como diversas composiciones ligadas al folklore andaluz para su posterior divulgación.

El exhaustivo trabajo que realizó Demófilo, creando un corpus de letras flamencas, en su *Colección de Cantes flamencos* (1881), hay que entenderlo en el contexto histórico que lo rodea. Y las ideas que en ese momento circulan en los ambientes científicos.

Demófilo participa de lo que hoy podríamos llamar "ideas" progresistas que existen en su época, es decir, el romanticismo, como actitud ante la vida; el krausismo, como corriente pedagógica, y el positivismo, como arquitectura filosófica. Y de ahí deriva el espíritu humanista, y el interés por conservar y reivindicar el espíritu de los pueblos que se manifiesta en sus creaciones populares. Y estas creaciones son el modo perfecto de conocer la historia y la personalidad del pueblo, además de conocer un modo importante de expresión de ese pueblo como entidad unitaria.

Demófilo llega a 1881 desde un período formativo vinculado a la literatura que hoy llamamos neoclásica, esto es, una literatura enfática, poco espontánea, grandilocuente que provocará la reacción romántica. Frente a lo alambicado y neoclásico, Demófilo va a reivindicar las creaciones espontáneas del sentimiento, el lenguaje y el sentido común del pueblo. Esa espontaneidad del creador no culto frente a las producciones recargadas de los autores cultos será siempre el norte de nuestro autor.

En esa época pocos muestran interés por la literatura del pueblo en sus diferentes manifestaciones. Machado y Álvarez, por el contrario, luchará por rescatar del olvido y dar el valor que tienen estas manifestaciones.

En el momento que Demófilo escribe su *Colección* las investigaciones sobre literatura tradicional están empezado a tomar cuerpo. Los folkloristas no cuentan con grandes medios para investigar pero abrirán paso a nuevas disciplinas. La colección de Demófilo constituye el punto de partida de los estudios científicos de flamenco, inexistentes hasta ese momento.

Las corrientes científicas de la época propiciarán los acopios de materiales reproduciéndolos lo más fielmente posible, en consonancia con las corrientes científicas modernas, donde primero son los datos, los hechos, los casos y después las leyes, generalización y teorías.

Así se empieza a recoger con afán científico manifestaciones populares de toda clase y se crean Sociedades de Folklore en toda España, la primera de las cuales sería la Sociedad de Folklore Andaluz, dirigida por Machado y Álvarez. Él se encargará de reivindicar el valor de las manifestaciones populares y la importancia de recoger y conservar y divulgar estas obras artísticas del pueblo.

Otro medio de recoger manifestaciones populares para su posterior divulgación serán las revistas, que rescatan el tesoro cultural del pueblo. "La Enciclopedia", "Revista Mensual" fueron las revistas más destacadas de ese período.

El corpus de Demófilo es paradigmático de un momento determinado de los estudios sobre literatura tradicional, y también paradigmático de la forma y de los temas que, en el universo global de la lírica tradicional, otorgan la diferencialidad a la copla flamenca.

Desde el punto de vista histórico, la selección, ordenación y transcripción de los textos que hace Demófilo se explican por las ideas (a caballo entre el romanticismo, el positivismo y el krausismo) y los criterios estéticos que animan la labor de los folkloristas en general y de este recolector en particular.

En el estudio interno de los textos, se plantea de modo general la pertenencia de la copla flamenca al corpus hispánico de lírica tradicional, de la que no vive ajena. Con respecto a ésta, la copla flamenca manifiesta unas preferencias temáticas determinadas y unas orientaciones métricas y rítmicas diferenciales.

Cabe preguntarse si la copla flamenca en su proceso comunicativo se atiene al mismo código lingüístico que la canción popular o se especializa en la utilización de un código particular. Y vemos que presentan un tipo especial de popularidad.

Las composiciones flamencas poseen gran vitalidad frente a otras composiciones recogidas en el siglo XIX, y se observa que en la actualidad se siguen interpretando y recogiendo en antologías y grabaciones musicales.

El lenguaje de la copla flamenca constituye un subsistema en el que participan a su vez otros dos subsistemas: el andaluz y el caló. Estas variantes dialectales resultan tan importantes para este tipo de cantos, que éstos no pueden ser reproducidos en otro registro lingüístico sin grave pérdida de sus valores literarios.

Estas características lingüísticas determinan la configuración estilística y métrica de la copla flamenca y pueden ser consideradas como los principales rasgos diferenciadores respecto a las otras modalidades de cantos populares.

Métricamente la copla flamenca comparte con los demás tipos de poesía popular ciertas estructuras estróficas como la cuarteta asonantada o tirana, y las seguidillas simple y compuesta, le pertenecen otras estrofas, como la soleá, la soleariya y la seguidilla gitana. En el aspecto musical, la copla flamenca concede una especial importancia al ritmo musical o compás.

El corpus de Demófilo presentará inevitablemente temas y formas de la lírica tradicional anterior, el amor, el desamor, los celos, e igualmente encontraremos formas tradicionales como uso de octosílabo, entre los metros utilizados la cuarteta asonantada.

Pero a la vez que la copla flamenca presenta similitudes con el corpus hispánico de lírica tradicional, muestra también diferencias que la distinguen de la primera y caracterizan su propia esencia.

Encontramos temas propios de la copla flamenca como el orgullo de ser gitano, el tema de la muerte, la pena o duca gitana y formas y metros utilizados en sus composiciones como la soleá, soleariya, seguidilla simple y compuesta, también llamada Serrana.

La poesía flamenca tiene unos rasgos que la hacen especial en cuanto que se muestra un mundo característico, el de Andalucía, el cual tiene una ideología y un modo de expresión propio. A través de los cantes se puede leer como en un libro abierto los pensamientos y el modo de sentir de los andaluces.

Demófilo realizó un novedoso e interesante trabajo en el área de la literatura popular, en un momento en el que esta no poseía demasiado valor. Abrió, por tanto, el camino de los estudios de folklore español además de aportar materiales importantes a los estudiosos posteriores.

Por todas estas características podemos concluir que la copla flamenca se atiene a un código retórico y lingüístico especial y por lo tanto puede ser considerada como un tipo peculiar de cantos dentro del universo de la canción popular en general.

Por tanto, la originalidad de la poesía del cante flamenco reside en una serie de rasgos que la individualizan, es decir, una síntesis formal sorprendente dada la expresividad que contiene a la hora de contar emociones, sucesos, sentimientos; en esa sencillez sin pretensiones que la llenan de belleza e intensidad. En numerosos rasgos que le son propios y exclusivos tanto en métrica, en fonética, en el léxico o semántica. En el modo de concebir y comunicar temas tan usados y antiguos en la lírica tradicional.

Y por supuesto, su originalidad también la encontramos en la particular y propia temática característica de la copla flamenca: en el ideario, en el mundo particular autobiográfico que se expresa en los cantes flamencos y que transmiten las emociones y vivencias de un pueblo diferente, con una visión, una filosofía y unas particularidades diferentes al resto de comunidades.

María del Carmen Montiel de Arnáiz

COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN LINGÜÍSTICAS: ¿CÓMO PODEMOS TRABAJARLAS?

María Eugenia Gómez García

Uno de los principales problemas con los que se encuentra el profesorado de Secundaria en la actualidad en algunos de nuestros centros es el deficiente nivel de gran parte del alumnado en las materias instrumentales. Concretamente, la deficiente capacidad de comprensión lectora de nuestros alumnos y alumnas es evidente incluso en aquellos con mejor rendimiento educativo. A este hecho se le suma la consecuente limitación en la capacidad expresiva tanto a nivel oral como escrito.

Debido a que la tendencia a depender de lo literal y a contestar parafraseando el libro de texto está muy extendida entre la población escolar, a lo largo de este artículo vamos a presentar una propuesta dirigida a todos los alumnos y alumnas para que el profesorado la desarrolle en el contexto habitual de las clases.

Fundamentalmente se pretende fomentar el aprendizaje de procedimientos y actitudes. Trabajaremos, por tanto, aquellos procedimientos que potencien las capacidades de comprensión crítica y expresión personal y procuraremos potenciar una predisposición positiva hacia el trabajo de estos contenidos. La hipótesis de partida es que cuando se trabaja de forma sistemática y organizada la competencia comunicativas y lingüísticas del alumnado, se incrementa el rendimiento educativo. Para ello se han propuesto los siguientes objetivos específicos (que coinciden con los objetivos marcados para la optativa de refuerzo de lengua propuestos en la Orden 21 de Febrero de 2000, que regula la optatividad en la ESO en Andalucía):

- Leer de forma comprensiva y expresiva distintos tipos de texto
- Utilizar el lenguaje escrito, de forma adecuada, cohesionada y coherente para garantizar la comunicación
- Saber expresarse en distintos niveles de formalidad
- Usar la lengua como instrumento para realizar nuevos aprendizajes
- Fomentar el hábito de la lectura
- Desarrollar actitudes positivas hacia el trabajo

Lejos de intentar resultar originales, sino más bien prácticos, nuestras propuestas aglutinan una serie de aportaciones de diferentes autores que implican cambios didácticos relacionados con la comprensión lectora, la expresión oral, la composición de textos y el hábito de la lectura. Cada una de ellas puede desarrollarse en el contexto aula de toda aquella asignatura en la que se utilicen textos como material didáctico y sea necesario un esfuerzo de expresión oral y/o escrita por parte del alumnado. Será el profesorado el encargado de seleccionar aquellas actividades que resulten más idóneas en determinados momentos del proceso de enseñanza/aprendizaje de sus pupilos.

En concreto, nuestra propuesta incluye los siguientes elementos: entrenamiento de la comprensión lectora, entrenamiento en la composición de textos y fomento del hábito de la lectura. Cada uno de ellos se trabajará siguiendo esta secuencia metodológica:

- 1º) *Modelado por parte del profesor*: éste desarrollará la estrategia delante de los alumnos y alumnas explicándoles qué está haciendo y por qué lo hace así.
- 2º) *Entrenamiento y moldeamiento*: una vez explicada la estrategia en cuestión, será el momento de que los alumnos la apliquen por sí mismos guiados por su profesor o profesora. El docente se encargará de ir reforzando aquellos comportamientos que se acerquen progresivamente a la destreza final que se busca.
- 3º) *Generalización y uso autónomo*: finalmente, se propiciará que el desarrollo de las habilidades aprendidas se extrapole a otros contextos diferentes de aquel en el que se aprendieron.

A continuación, presentaremos de forma sucinta el contenido concreto de cada uno de los módulos mencionados anteriormente:

1) Entrenamiento de la comprensión lectora.

Para este tipo de aprendizaje se aconseja comenzar con textos sencillos e ir incrementando el nivel de dificultad progresivamente. Siguiendo a Alonso Tapia (1998), los pasos a dar durante este entrenamiento son los siguientes:

1) Establecimiento del propósito de la lectura

Cuando se les de a los alumnos un texto para que lo lean en clase pueden emplearse varias estrategias:

- a) Indicar directamente el propósito de la lectura.
- b) Hacerlo de forma indirecta, formulando una pregunta.
- c) Utilizar la información del texto en la que se especifiquen los objetivos de la lectura.

2) Activación del conocimiento previo

Para enseñar al alumnado a explorar su conocimiento previo sobre el contenido del texto que se disponen a leer se utilizan dos acciones complementarias:

1ª) Los profesores y profesoras pueden activar el conocimiento previo relevante con procedimientos como:

- ⇒ *Diálogo previo* con los alumnos y alumnas.
- ⇒ Realizar una *lluvia de ideas*
- ⇒ Lectura de los *organizadores y resúmenes previos*
- ⇒ *Mapas semánticos o conceptuales*
- ⇒ Examen de las *fotografías y dibujos del texto*

2ª) Modelado explícito.

3) Enseñanza de estrategias para deducir el significado de las palabras

La comprensión lectora no depende tanto de la cantidad de vocabulario cuyo significado se conoce como de la capacidad para deducir el significado de las palabras a partir de su contexto externo (creado por el conjunto del texto en el que se encuentra esa palabra) o de su contexto interno (morfología de la palabra). En consecuencia el profesor o profesora deberá:

- a) En primer lugar, enseñar directamente los tipos de indicios que proporciona el contexto externo.
- b) En segundo lugar, en cuanto al contexto interno, mostrar que la estrategia más eficaz consiste en utilizar el conocimiento sobre la estructura de las palabras.

Para averiguar el significado de una palabra conviene usar primero, las claves del contexto externo, después, el análisis de la estructura de la palabra, y en tercer lugar, recurrir a otras técnicas como la consulta del diccionario.

4) Enseñar a identificar la estructura de los textos y las ideas principales

El trabajo en este punto requiere usar un doble procedimiento:

- ↳ En primer lugar, enseñanza directa de las diferentes formas de organización de un texto, sus características, indicadores y búsqueda de la idea principal.
- ↳ En segundo lugar, modelado y moldeamiento

5) Enseñar a supervisar y regular la propia comprensión

De entre las estrategias más adecuadas para remediar los fallos de comprensión destacamos:

- ↳ Relectura
- ↳ Mantener la duda y seguir leyendo en espera de aclaración
- ↳ Formulación de hipótesis
- ↳ Usar fuentes externas
- ↳ Establecer relaciones entre distintas partes del texto
- ↳ Autocuestionamiento
- ↳ Realización periódica de resúmenes.

2) **Entrenamiento en la composición de textos**

Para desarrollar la capacidad de comprensión lectora nos basaremos en un programa para la enseñanza de habilidades cognitivas en la composición diseñado por la Universidad de Michigan. Este programa aprovecha los enormes beneficios de mediación cognitiva que se produce en la ayuda entre iguales para facilitar los aprendizajes académicos. En este sentido, los pilares básicos del programa son el uso del diálogo, el apoyo temporal, la escritura como actividad colaborativa y el fomento de la generalización.

Para conseguir sus objetivos este programa presenta una serie de estrategias consecutivas que reproducen las fases de creación de un texto. Estas son: planificación, organización, elección de un borrador, edición y revisión de los textos generados.

Una de las claves del éxito de este método reside en el uso de las llamadas *fichas para pensar*. Se trata de un recurso que ayuda al profesorado a activar habilidades que los alumnos y alumnas no utilizan normalmente proporcionándoles una guía externa que estructura

cada uno de las estrategias que hemos mencionado antes. Las "fichas para pensar" son pequeñas cartulinas en las que se determinan los pasos a seguir en las fases de creación de un texto que hemos nombrado arriba.

3) Fomento del hábito de lectura

Por último, proponemos una serie de estrategias de animación a la lectura cuya función es doble:

- Por un lado, aportar los beneficios propios de la lectura
- Por otro lado, contribuir al perfeccionamiento lingüístico

Tomando como referencia algunas de las aportaciones del "Proyecto Biblio" de Julián Alarcón Moreno e Ignacio García García del IES Francisco Salzillo de Alcantarilla de Murcia, planteamos las siguientes propuestas:

- Realización de exposiciones temáticas.
- Desarrollo de debates a nivel de aula y/o a nivel de centro
- Visionado de películas y comparación del guión de éstas con las obras literarias que las inspiraron
- Club de lectura: lectura de cuatro libros durante cada curso escolar (dos de ellos seleccionados de una lista aportada por el profesor y otros dos de elección libre) para su posterior análisis y desarrollo de exposición oral del mismo.

Durante el trabajo que se realice tanto en los entrenamientos de la comprensión lectora y la composición de textos como en el fomento de la lectura es necesario incidir en dos puntos que consideramos fundamentales en cualquier tipo de aprendizaje y especialmente en el de las estrategias de comprensión lectora y expresión oral y escrita. Nos referimos al trabajo que es necesario hacer en relación con las habilidades metacognitivas y la motivación del alumnado. En primer lugar, es necesario hacer énfasis en las habilidades metacognitivas debido a la importancia de hacer consciente al lector, al orador o al autor de un texto de cuales son las habilidades que está poniendo en marcha, cómo las usa y cómo debe regularlas. En segundo lugar, con respecto a la motivación del alumnado, ya señaló Ausubel en diferentes momentos de su trayectoria profesional, que sin predisposición positiva hacia el aprendizaje éste no se produce. Por lo tanto, deberá hacerse un esfuerzo consciente por parte del profesor o profesora para garantizar el interés por la tarea y mostrar su funcionalidad de manera que se facilite la significatividad del aprendizaje.

Para conocer el alcance preciso de la implantación de este tipo de metodología será preciso conocer el punto de partida y los resultados finales alcanzados. Por lo que se requiere realizar una evaluación inicial y otra final, sin menoscabo de la evaluación procesual. De esta manera, se podrá comprobar si se han producido mejoras en cada una de las capacidades trabajadas y la motivación e implicación del alumnado, si el proceso seguido ha sido adecuado, si se han producido resultados no esperados y qué tipo de mejoras se podrían llevar a cabo para optimizar tanto los procesos como los resultados.

Cada una de las estrategias e ideas que hemos incluido en este artículo van dirigidas a todo aquel docente que encuentre claras dificultades en la comprensión lectora y la expresión lingüística de su alumnado. El motivo que nos ha movido ha hacerlo es nuestra férrea creencia en que de nada nos sirve enseñar a nuestros alumnos y alumnas a leer si no comprenden lo que leen; a hablar si no se expresan correctamente; a leer libros de texto si no encuentran en la lectura (de cualquier tipo) una fuente de información y placer. No nos sirve de nada enseñar todas estas cosas si este aprendizaje queda anclado en el contexto de una asignatura, un aula o un centro. Se puede ir más allá. Se puede ir más allá mostrándoles cómo, guiándoles en su proceso de aprendizaje, facilitándoles ayudas que se retiren poco a poco. Con todo esto no estamos más que incidiendo en uno de los grandes objetivos de la enseñanza en la actualidad: la autonomía en el propio aprendizaje.

María Eugenia Gómez García

LA SUPERNANI DE EDUCACIÓN FÍSICA CONTRATOS DE BUEN COMPORTAMIENTO

María Félix Méndez Domingo

En las clases de Educación Física por sus características propias se suelen originar con mayor frecuencia una gran cantidad de conductas no deseadas en el alumnado.

La situación se complica en aquellos casos en los que los escolares no entienden la asignatura como un momento de aprendizaje sino como un momento de recreo.

A través de esta experiencia intento ofrecer a los maestros y maestras que así lo necesiten un arma (que en mi caso resulta muy eficaz) para combatir esas conductas disruptivas que presentan muchos escolares en Educación Física.

Ante la pregunta de ¿qué hago con este/a chico/a?, aquí ofrecemos una posible solución: los contratos de buen comportamiento.

Muy a menudo nos encontramos en clase con escolares que interrumpen continuamente, no respetan las normas, molestan a los compañeros/as...y por más que los castigamos no conseguimos que su conducta se modifique, en muchas ocasiones lo que hacemos es reforzar esos comportamientos no apropiados ya que consiguen acaparar nuestra atención, que es lo que realmente quieren: ser el centro de la clase.

Objetivos:

- Intentar mejorar el clima de clase.
- Favorecer la participación.
- Mejorar el control sobre uno/a mismo/a.

Metodología:

- Entrevista con la familia.
- Exposición de las dificultades encontradas.
- Análisis de las posibles causas de los comportamientos.
- Selección de la vía de solución más adecuada: en el caso que nos ocupa, contrato de buen comportamiento.
- Presentación del modelo a trabajar para aunar criterios en casa y en la escuela.

Puesta en acción:

- Se realizará un mural que se colocará en la clase en la que aparezcan las normas básicas de la clase de Educación Física.
- En el mural debe aparecer la figura del maestro/a y unos cuantos escolares mirando fijamente al maestro/a en actitud de respeto.
- En grande encima del maestro/a pondrá EDUCACIÓN FÍSICA.
- Las normas deben ser pocas y claras.
- Escribir una frase motivante.
- Escribir algo sobre los buenos comportamientos.

Normas de la clase:

- Respetar a los compañeros y compañeras y a la maestra/o.
- Mantener silencio en la fila y cuando explica la maestra/o.
- No gritar.
- Respetar normas y reglas de los juegos.
- No hacer nada que no diga la maestra/o.
- Traer bolsa de aseo.

Frase sobre los buenos comportamientos:

- "Los buenos comportamientos traen cosas buenas y los malos comportamientos traen castigos". TÚ DECIDES.

Frase motivante:

- La Educación Física es guay.

Contrato de comportamiento acordado:

Se acuerda con los familiares y el escolar en cuestión que en cada clase se le darán 3 oportunidades para reflexionar sobre sus actos, de forma que cuando rompa alguna de las normas de clase llamaremos al escolar por su nombre y haciendo un gesto con el dedo de aviso, se le van contando las veces que interrumpe o rompe normas, hasta tres avisos.

Cuando agote las tres oportunidades pasamos a utilizar la técnica de tiempo fuera en el que hacemos consciente al escolar que no participa más en clase durante ese día porque ha tenido tres oportunidades para modificar su comportamiento y ha decidido agotar todas sus oportunidades de participación en clase con lo que ha conseguido ser expulsado/a por voluntad propia, e incidimos en que tenía tres oportunidades, que le hemos avisado una a una y que ha decidido voluntariamente no participar, conseguimos con ello que sea consciente que es su comportamiento el que le castiga y no nosotros.

Un modelo de dibujo que se podría utilizar para realizar el mural de clase:



María Félix Méndez Domingo

PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD A TRAVÉS DE DISTINTAS ACTIVIDADES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

María José Ojeda Mejías

Objetivos generales:

Bloque alimentación y nutrición

- Educar al alumno en unos hábitos alimenticios y nutricionales sanos, para llevar una vida más equilibrada.
- Adaptar el tipo de alimentación a cada etapa del crecimiento, y enseñar a los niños/ adolescentes a saber reconocer y valorar los alimentos más beneficiosos para su salud.

Bloque educación sobre drogas

- Dar la voz de alarma sobre la existencia de sustancias perjudiciales para la salud y el bienestar no solo individual, sino también de la sociedad en general.
- Proporcionar a los alumnos medidas para conocer y saber rechazar estas sustancias dañinas, y enseñar a decir "no", pues prevenir es curar.

Bloque prevención de accidentes

- Conocer los errores más habituales que se cometen en el hogar para así poder evitar accidentes.
- Hacer a niños/adolescentes partícipes de la seguridad en el hogar.

Metodología:

- Presentación del tema a tratar y valoración de las opiniones dadas por los alumnos.
- Se valorará positivamente la participación activa en clase: planteamiento de cuestiones relacionadas con el tema, resolución de preguntas...
- Será también de suma importancia el interés que muestre el alumno a la hora de investigar sobre el tema en cuestión, las conclusiones a las que llegue, y la forma de presentarlas.
- La colaboración con los compañeros será de igual modo un punto a favor.
- Tanto si es un trabajo escrito como si es simplemente una intervención oral, toda participación se valorará positivamente para la nota global del curso.

Temporalización:

- Las actividades que se encuadran en este plan de actividades se realizarán durante el periodo lectivo e integradas de forma natural en el temario del curso, para que los alumnos no lo vean como algo extraordinario sino con toda la naturalidad que requieren temas tan habituales como la alimentación o la seguridad.
- Podrán incluirse dentro de cualquier materia que en un momento dado haga referencia a estos temas, o simplemente como una tema más a tratar en clase cuando el tutor lo crea conveniente.
- Normalmente las actividades se podrán realizar en un par de sesiones, pero dependerá siempre del grupo en concreto y de la materia a tratar.
- En general los materiales van a ser medianamente sencillos de conseguir, tales como papel, bolígrafo, tijeras, cartulinas... y alguno más que requerirá la intervención del profesor (medios audiovisuales, artículos...).

ACTIVIDAD 1

Bloque alimentación y nutrición

Título: ¿Lo hago en casa o lo compro?

Número de participantes: Bloque de clase.

Edad: Primer ciclo de Secundaria.

Objetivos específicos:

- Conseguir que el alumnado se conciencie de los beneficios de los alimentos elaborados en casa, especialmente los desayunos y meriendas.
- Que empiece a desconfiar de la bollería industrial, que contiene enormes cantidades de conservantes y colorantes que no benefician a la salud, sino que por el contrario crean problemas tales como la obesidad.
- Fortalecer al alumno frente a lo engañoso del “bombardeo” publicitario.
- Reflexionar sobre los grupos a los que pertenecen los alimentos de la receta, y ver qué lugar ocupan en la pirámide de la alimentación.
- Resaltar la importancia del desayuno como una de las comidas más importantes del día, no solamente para los chicos en edad escolar, sino también para los adultos.
- Propiciar que los chicos y los padres pasen más tiempo compartiendo una actividad, como la elaboración de un bizcocho casero, lo que les servirá para reforzar vínculos.
- Valorar las labores del hogar, participar en ellas y verlas como algo ameno y divertido. De ese modo podrán darse cuenta de que las cosas que comen “no se hacen solas” y que requieren un esfuerzo.

Materiales:

Artículos de prensa escrita o de internet, receta de un bizcocho y utensilios de cocina necesarios para realizarla, lápices y papel, pirámide alimenticia.

Contenidos

Cognoscitivos

- Reconocer los alimentos de la pirámide alimenticia
- Distinguir y comparar la bollería industrial con la casera.
- Hacer un debate sobre preferencias y gustos.

Procedimentales

- Mostrarles una receta sencilla de bizcocho en invitarles a hacerla en casa en compañía de un adulto.
- Traer el bizcocho a clase y valorar el sabor, la textura... y así demostrar que está igualmente bueno, y que saber todos sus ingredientes y que está elaborado en casa aporta una seguridad extra.

Actitudinales:

- Comenzar a desconfiar de alimentos industriales.
- Compartir más tiempo con los padres en la elaboración del producto.
- Introducirles el gusto por los buenos alimentos.
- Ver la cocina como un juego y no como una obligación, ayudando a mamá a recoger como algo divertido.

Desarrollo:

La actividad comienza con la introducción del tema de la bollería industrial y los problemas que origina, tales como la obesidad, en comparación con los productos elaborados en casa que son mucho más sanos, y para ello se les mostrarán artículos de prensa que hablen de ello. Acto seguido se inicia un debate en clase sobre el tema para conocer sus preferencias, gustos y argumentos. Entonces el profesor reparte entre sus alumnos la receta de un bizcocho y los invita a elaborarla en casa, e incluso a innovar añadiéndole algún otro ingrediente sorpresa y a traer una muestra del producto elaborado para ver el resultado. Una vez hecho, y ya en la clase siguiente se hace una degustación, y se abre un nuevo debate para sacar nuevas conclusiones sobre la textura, el sabor, etc.

Temporalización: Dos sesiones, la primera de 45 minutos para la exposición del tema y el debate, y la segunda de 30 minutos para la degustación y las conclusiones finales.

ACTIVIDAD 2

Bloque educación sobre drogas

Título: “Yo también puedo ayudar”

Número de participantes: Bloque de la clase.

Edad: Segundo ciclo de Secundaria.

Objetivos específicos:

- Concienciar a los alumnos de la realidad del maltrato a la mujer, y su relación intrínseca con el tema del alcoholismo.
- Ver el alcohol bajo otra perspectiva distinta a la de la "diversión" del "botellón". Se pretende formar a los ciudadanos del mañana para evitar que hechos tan lamentables como que el alcohol estropee la vida de una familia puedan evitarse a través de la concienciación.

Contenidos :

Cognoscitivos

- Reconocer el problema de la violencia de género.
- Expresar su opinión sobre el tema y desarrollar posibles medidas y soluciones.
- Mostrar a los alumnos artículos que muestren estudios sobre la relación entre el maltrato y el alcohol.
- Detectar el problema del alcoholismo como una de las lacras sociales más importantes de la actualidad. Abrir debate: ¿está el alcohol relacionado con la incultura y con los estratos sociales más bajos, o por el contrario se da también entre las clases pudientes? ¿Ocurre lo mismo con los maltratos?.
- Juzgar la labor de las fuerzas de seguridad y del gobierno. ¿Hacen todo lo que pueden?

Procedimentales:

- Hacer una redacción donde se reflexione qué porcentaje de responsabilidad tiene el alcohol en la violencia de género.
- Recopilación por parte de los alumnos de artículos de prensa sobre el tema.
- Valorar qué soluciones y medidas plantearían ellos si pudieran cambiar las leyes (desintoxicación, cárcel, aumento de las penas...).

Actitudinales:

- Sacar conclusiones tras su investigación personal y debate en común: ¿qué han obtenido de todo ello? ¿Creen que serían capaces de maltratar a alguien en un futuro?.
- Darse cuenta de que todo lo debatido es actualmente un grave problema social al que hay que poner solución, y ser conscientes de que ellos son el futuro.
- Moderar el consumo de alcohol porque, como han visto, no es una bebida indefensa, sino que es una peligrosa droga que puede destrozar vidas.

Desarrollo:

1. Se plantea el tema del maltrato a la mujer, y después el profesor muestra artículos, recortes de prensa, fotocopias... que ha recopilado previamente en los que el alcohol o el maltrato estén presentes.
2. Se abre el debate: ¿Tiene que ver el alcohol del "botellón" con el del borracho que maltrata a su mujer? ¿Qué piensan sobre que un marido considere a su esposa una mera posesión, y que por eso se vea con derecho a hacer lo que quiera con ella?. Se introducirán otros temas relacionados para que los alumnos de abiertamente su opinión.
3. Hacer una redacción. Ellos mismos buscarán material para apoyar sus argumentos, reflexionarán y llegarán a su propia conclusión.
4. Puesta en común de las distintas opiniones y conclusión final, que debe estar orientada a que el alcohol es una droga muy perjudicial.

Materiales: Artículos y recortes de prensa y de diferentes medios de comunicación, papel, bolígrafo.

Temporalización: 1 sesión de 45 minutos, y otra de 30 minutos.

ACTIVIDAD 3

Bloque: prevención de accidentes

Título: "Combinaciones peligrosas"

Edad: Secundaria.

Objetivos específicos:

- Conocer cuáles son los focos de energía que unidos pueden provocar un accidente, tales como el gas y el fuego, o el agua o la electricidad, para de ese modo poder evitarlos.
- Valorar la vida como un bien preciado, y saber qué hacer para protegernos.

Contenidos

Cognoscitivos

- Presentar artículos que muestren los accidentes comunes relacionados con esta temática.
- Concretar específicamente en el peligro de chimeneas y estufas como fuentes de calor causante de ahogos, asfixias, e incendios.
- Meditar las causas por las que ocurren ciertos accidentes: despiste, falta de cuidado, presencia de niños o ancianos, descuido, desconocimiento...
- Conocer qué saben los alumnos de estos "focos de peligro".
- Invitarlos a dar a conocer lo que hayan aprendido con el fin de que otras personas puedan también evitarlos.
- Ver las repercusiones finales que puede tener un mal uso de los citados utensilios, pudiendo llegar incluso a la muerte.

Procedimentales:

- Buscar fotografías en prensa, Internet... de elementos peligrosos, recortar y pegar en un mural para ilustrar los focos de alarma.
- Colgar el mural posteriormente en clase para que todo aquel que lo observe quede también advertido.

Actitudinales:

- Darse cuenta de lo peligrosas que son ciertas situaciones (encender un cigarro en una gasolinera, encerrarse en una habitación con estufas de gas...) y saber qué hay que hacer para evitarlas.
- Dar ejemplo de lo que han aprendido divulgándolo, con el fin de evitar posibles infortunios.
- Ser creativo e inventar nuevos métodos para hacer llegar esta información a otras personas: colaboraciones en la televisión local, rutas con los murales por otras aulas del colegio...
- Ser conscientes del valor de la vida, y lo ridículo de perderla o ponerla en peligro por un simple descuido o ignorancia.

Desarrollo:

1. Plantear el tema de los accidentes, preguntarles cuál creen ellos que son puntos peligrosos.
2. Mostrar cuáles son estos focos peligrosos e invitar a la reflexión.
3. Mostrales artículos y noticias relacionadas con el tema y ver qué opinan ellos.
4. Animarles a buscar material para hacer "collages" en grupos de cuatro en cartulinas para reflejar más gráficamente lo que han investigado y colgarlas en clase.
5. Una vez concluido, reflexionar posibles conclusiones: ¿sabían tanto del tema como creían? ¿creen que les ha sido de utilidad? Invitarlos a informar sobre lo que han aprendido tanto a otros alumnos como a los propios padres.

Materiales: artículos de prensa, cartulina, tijeras, pegamento, rotuladores, papel, bolígrafo.

Temporalización: dos sesiones de 45 minutos

María José Ojeda Mejías

¿EL FUTURO DE UN TRADUCTOR?

María José Sánchez Domingo

"Necesito traducir un artículo del inglés al español urgentemente. Menos mal que existen los traductores automáticos en Internet..."
¿Cuántas veces habremos oído esa frase? O lo que es aún peor... ¿Cuántas veces habrá salido de nuestra boca?

Como licenciada en Traducción e Interpretación, hice un estudio de investigación sobre los traductores automáticos que "merodean" por Internet. Quería comprobar por mi misma que el uso de esos traductores sólo nos complican aún más el trabajo. Y además, como futura profesora de inglés, no estaba dispuesta a que una máquina nos quitase un puesto profesional por el que tanto luchamos y que tanto nos cuesta conseguir...

El aspecto lingüístico en el que me centré fue en las palabras homógrafas, palabras que tienen la misma grafía pero distinto significado dependiendo de su función gramatical, y en las palabras polisémicas, que puede tener más de un significado. Ambas son el mayor problema a la hora de traducirlas con la ayuda de un traductor automático, ya que pueden interpretarse de distinta forma.

Una máquina es incapaz de interpretarlas correctamente y distinguir los campos semánticos y sintácticos. Esta interpretación sólo está en manos de los humanos y lo hacemos inconscientemente.

A continuación, les mostraré seis frases en inglés que he traducido con la "ayuda" de dos traductores automáticos (llamémosles A y B). De esta forma demostraré que estas máquinas normalmente cometen errores lingüísticos que los humanos seríamos incapaces de cometer en la traducción de oraciones tan sencillas.

En primer lugar, pensé en palabras homógrafas que pudieran tener distintas funciones gramaticales en la misma oración. Entonces, inventé tres frases y analicé las traducciones de los dos traductores automáticos:

- La primera frase que analicé fue: '*I can not open the can*', en la que *can* funciona en primer lugar como verbo (poder) y como nombre (lata) en segundo lugar. Aquí, el traductor automático A dio una correcta traducción; sin embargo, el traductor B tradujo ambas palabras como verbo: "*Yo no puedo abrir el puedo*".
- La frase número dos era: '*I was present when they gave her the present*'. Aquí, *present* funciona en primer lugar como adjetivo (presente) y en segundo lugar como nombre (regalo). En este caso, ninguno de los dos traductores automáticos dieron una correcta traducción, ya que ambos tradujeron *present* como nombre. La traducción era la siguiente: "*Yo estuve regalo cuando dieron a ella el regalo*".
- La siguiente frase era: "*It needs a good clean to be clean enough*", donde *clean* funcionaba como nombre en primer lugar (limpieza) y como adjetivo en segundo lugar (limpio). Al igual que en el caso anterior, ninguno de los dos traductores automáticos tradujo *clean* de forma correcta, ya que actuaba siempre como adjetivo: "*Eso necesita un buen limpio para estar bastante limpio*".

En segundo lugar, pensé en palabras polisémicas que pudieran tener distintos significados dentro de la misma oración e inventé otras tres oraciones:

- En la primera frase, '*I took a picture of the picture he painted*', aunque *picture* fuera un nombre en ambos casos, tenía dos significados distintos: fotografía, en primer lugar, y cuadro, en segundo lugar. Sin embargo, ninguno de los dos traductores dio la traducción correcta de la oración: "*Yo tomé un cuadro del cuadro que él pintó*".
- La segunda frase era: '*The chorus has to sing the chorus*'. En este caso, *chorus* también tiene dos significados distintos: coro, en primer lugar, y estribillo, en segundo lugar. El traductor automático A tradujo la oración de la siguiente manera: "*El estribillo tiene que cantar el estribillo*", mientras que el traductor B la tradujo así: "*El coro tiene que cantar el coro*".
- Finalmente, en la oración '*There was a five euro note with a note that said: 'this is yours'*', como es de esperar, ambos traductores dieron una traducción incorrecta. En lugar de traducir *note* como billete y como nota, la traducción fue: "*Había una nota de cinco euros con una nota que decía: 'esto es tuyo*".

Con estos ejemplos se puede observar que, a pesar de que los traductores automáticos a veces son capaces de distinguir las distintas funciones gramaticales de una palabra o incluso los distintos significados de una palabra polisémica, la mayoría de las veces cometen errores. Si nos fijamos, sólo en la primera oración uno de los traductores automáticos hace una traducción correcta. Las estadísticas son bastante claras...

Tras este análisis, podemos llegar a las siguientes conclusiones: en primer lugar, podemos demostrar (y de hecho, lo hemos hecho) que en la mayoría de los casos los traductores automáticos no son capaces de distinguir las funciones gramaticales y sintácticas de las palabras. Sólo los humanos tienen esa capacidad. En segundo lugar, podemos considerar estos traductores una ayuda a la hora de traducir, pero tenemos que tener claro que no pueden ejercer como traductores. Los humanos desempeñan un papel importantísimo en la traducción. En tercer y último lugar, podemos decir que, desafortunadamente, los traductores automáticos, a pesar de todo, están muy presentes hoy en día en el mercado de la traducción y la enseñanza.

Y, ¿qué podemos hacer contra esto?...

María José Sánchez Domingo

¿QUÉ ESCONDE EL ARTÍCULO 1462?

María Rosco Matas

El artículo 1462 del Código Civil reza así: " se entenderá entregada la cosa vendida, cuando se ponga en poder y posesión del comprador. Cuando se haga la venta mediante escritura pública, el otorgamiento de ésta equivaldrá a la entrega de la cosa objeto del contrato, si de la misma escritura no resultare o se dedujere lo contrario"

Es una peculiaridad en nuestro Derecho español la teoría del título y el modo. Este principio se deduce de los artículos 609 y 1095 Código Civil, según ha confirmado la Jurisprudencia.

Por tanto, la creación, modificación y extinción de los derechos reales, cuando estos tienen lugar mediante contrato, se exige, además de la forma prescrita para aquél, la "traditio" o entrega de la cosa. Y esta entrega es el modo.

La tradición no sólo es real, verdadera entrega de la cosa, sino también es fingida "traditio ficta", "traditio brevi manu" y el otorgamiento de escritura pública denominada "tradición instrumental".

La efectiva regulación de la traditio se encuentra en los artículos 1462 y 1463 del Código Civil; referidos al cumplimiento de la obligación de entrega que tiene el vendedor en el contrato de compra-venta, que en una interpretación extensiva ó analógica se consideran aplicables a cualquier otro contrato o negocio jurídico distinto de la compra-venta (donación, permuta..)

Lo primero que hay que señalar es que no existe una deseable claridad tanto en doctrina como en jurisprudencia sobre el alcance del artículo 1462 del Código Civil. De una lectura de este artículo se pueden sacar dos conclusiones: 1) que el otorgamiento de escritura pública equivale a la entrega con todos los efectos que de ello se deriva, 2) que esta regla no se aplica cuando se manifieste en la propia escritura o se deduzca de ella lo contrario.

Por lo tanto no podemos calificar el artículo 1462 como una presunción " iuris tantum", rebatible por cualquier medio sino que tiene que desprenderse de la propia escritura. Es interesante lo que dice al respecto Díez Picazo, que señala: en el artículo 1462 no se da una presunción puesto que no resuelve el problema de la distribución de la carga de la prueba. "Quién quiera darle valor traslativo deberá fundar su alegación en el artículo 1462, y quien no quiera darle ese valor traslativo deberá apoyar su reivindicación en la cláusula final del artículo.

Literalmente el inciso del artículo 1462 exige reflejo escriturario: **que lo contrario resulte de la propia escritura**; lo contrario resultará cuando expresamente las partes hayan manifestado que excluyen la equivalencia entre escritura y efecto traslativo, y la deducción sea clara e inequívoca. Esto resulta más difícil puesto, ¿ en qué nos apoyamos para excluir el efecto traslativo, en hechos o en datos que no se encuentran en la propia escritura?.

La solución hay que buscarla, dice Díez Picazo, en la distinta eficacia del artículo 1462, inter partes y respecto de terceros. En el ámbito contractual el vendedor no queda exonerado del otorgamiento de escritura pública (artículo 1280) y respecto de terceros el comprador ya es propietario, aunque no haya pagado íntegramente el precio. En el caso de que el vendedor continúe con la posesión de la cosa por mera tolerancia lo hará en condición de precarista. STC 9 Enero 1941.

¿Qué interpretación realizan los tribunales del precepto? La Jurisprudencia del Tribunal Supremo parte de un axioma común que parece indiscutido nominal y formalmente: **la traditio ficta, mediante otorgamiento de escritura pública tiene la misma eficacia que la ocupación material**.

Pero no existe una doctrina clara y constante sobre el tema, más bien habría que hablar de tendencias. Los distintos sectores doctrinales aluden su apoyo a distintas sentencias del Tribunal Supremo, incluso a veces acuden a las mismas sentencias.

La argumentación jurisprudencial está muy condicionada al caso en concreto. Algunas sentencias hablan de la posesión del tradens, cuando ésta no está en cuestión, lo que hace muy difícil determinar la "ratio decidendi" de la sentencia concreta. El punto clave del debate jurisprudencial parece centrarse en la interpretación del carácter de la presunción del artículo 1462.2: presunción "iuris tantum".

LÍNEA JURISPRUDENCIAL NEGATIVA DEL EFECTO TRADITORIO

La presunción del artículo 1462.2 es una simple presunción "iuris tantum".

Existen sentencias que declaran *que es necesaria la posesión del tradens*. STS 13 Mayo 1995: **La equivalencia entre tradición y otorgamiento de escritura pública no opera cuando el vendedor no tiene la posesión a título de dueño de la cosa**.

En la STS 1 Julio 1995: **La tradición instrumental que establece el artículo 1462.2 requiere por un lado:**

- Que el vendedor se halle en posesión del bien comprado.
- La expresada tradición instrumental entraña una presunción *iuris tantum* que puede ser destruída no sólo por lo que conste en la propia escritura, sino también por hechos incontrovertibles de la realidad física y jurídica...

Críticas a esta postura: *falta de rigor técnico*. No distingue entre posesión ,mediata e inmediata y propiedad_ **Es necesario la entrega material de la posesión** y exige en caso de constituto possessorium (arrendatario que se hace propietario), cláusula expresa. Por lo tanto no ha habido tradición ó entrega al no incorporarse tal cláusula en la escritura.

LÍNEA JURISPRUDENCIAL INTERMEDIA (no rebatible por cualquier medio)

La presunción del artículo 1462.2 no puede rebatirse por pruebas extrínsecas a la escritura, no simultaneas ni concluyentes.

Es irrelevante lo que digan los testigos o la propia viuda_ STS 8 Julio 1983.

La tradición instrumental _artículo 1462.2_ no puede rebatirse por: confesión judicial, prueba testifical y pruebas documentales, que no contrarrestan las tenidas en cuenta por la Sala de Instancia_ STS 6 Diciembre 1983_

LÍNEA JURISPRUDENCIAL MÁS CLARAMENTE AFIRMATIVA DEL EFECTO TRADITORIO

Afirma la transmisión de la propiedad mediante la traditio en los términos que expresa el artículo 1462.2 :

- Cuando el tradens sea propietario, aunque no tenga la posesión de la cosa.
- Niega que la existencia de usufructo impida la transmisión de la propiedad.
- La voluntad expresada en la escritura. Si de la escritura no resulta lo contrario, la facultad del tradens en disponer la cosa equivale a la entrega.

El TS ha resuelto en favor de la transmisión de la propiedad buscando apoyo en preceptos hipotecarios: artículo 38 Ley Hipotecaria.

María Rosco Matas

¿CÓMO ATENDER A UN ALUMNO SOBREDOTADO DESDE EL CURRÍCULO?

María Trinidad Ramos

Un currículo bien diseñado debe atender a todo en conjunto atendiendo a las características y capacidades del alumno superdotado. Por ello los modelos de currículo que se incluirían en el proyecto de intervención educativa de un alumno superdotado serían en general el basado en la taxonomía de Bloom y el modelo estructural de inteligencia de Guilford.

La taxonomía de Bloom establece los siguientes campos cognitivos: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Por su parte, Guilford desarrolla las siguientes operaciones: cognición, memoria, pensamiento divergente, pensamiento convergente y evaluación. Otro ejemplo que podemos incluir y aplicar en nuestro proyecto de intervención educativa es el de Frank William quien propone tres dimensiones: contenidos, estrategias del profesor y reacción cognitiva y afectiva del alumno en situación de aprendizaje. Si tenemos en cuenta a Hume podemos distinguir tres tipos de intervención aplicables al niño superdotado: la preventiva, la correctiva y la enriquecedora.

Teniendo en cuenta a todos los autores aquí mencionados y los currículos comentados, el proyecto de intervención educativa a elaborar para atender a un alumno con sobredotación se desarrollaría y se seguiría teniendo en cuenta lo que a continuación se va a exponer.

En primer lugar, intentaríamos estimular al alumno en la creación de las soluciones y formas originales de expresión ofreciéndole una gran cantidad de ejemplos prácticos para los diferentes objetivos educacionales. Otros aspectos que tendríamos en cuenta sería el ambiente en el cual el niño superdotado se desenvuelve adaptándolo lo máximo posible a sus posibilidades ya que el niño superdotado aprende mejor cuando interactúa con sus iguales y en su medio habitual.

Asimismo aplicaríamos los tres tipos de intervención de Hume. Así aplicando la intervención preventiva intentaríamos evitar la aparición de hábitos y características personales no deseadas, utilizando la correctiva subsanaríamos errores o desviaciones en el desarrollo del alumno y usando la enriquecedora desarrollaríamos las potencialidades tanto cognitivas como no cognitivas del alumno superdotado.

Por tanto el currículo sería concebido como un proceso para que pueda plantearse la construcción de aprendizaje significativos organizando el proyecto educativo a través de los conocimientos previos del alumno y de su experiencia así como mediante una intensa actividad por parte del alumno con el objetivo de que aprenda a aprender y a construir aprendizajes significativos por sí solo. En otras palabras, el proyecto de intervención educativa se entendería como un proceso de interactividad profesor-alumno y alumno-alumno.

Por otra parte, en el proyecto de intervención educativa se incluirían estrategias orientadas al trato personal con el alumno, una organización compleja del trabajo en el aula y la coexistencia de metodologías diferenciadas. Del mismo modo, se usarían métodos y recursos que ayuden al alumno superdotado a potenciar la creatividad y el uso de estrategias de búsqueda para cada tarea. La principal estrategia que emplearíamos sería la conocida con el nombre de "enriquecimiento". Dicha estrategia se aplicaría en sus dos modalidades. Por una parte se llevaría a cabo la intervención para el desarrollo cognitivo tanto a partir del currículo escolar como mediante la aplicación de algunos programas específicos.

Desde le currículo llevaríamos a cabo la intervención educativa con una adaptación de currículo adaptando el mismo por ampliación. Así mantendríamos los objetivos y contenidos de la programación del nivel del niño superdotado, pero añadiendo los del nivel siguiente.

Como también hemos comentado, usaríamos programas específicos. Los programas que aplicaríamos serían programas para el desarrollo de la inteligencia, programas que se podrían agrupar en:

- Programas para el desarrollo de estrategias metacognitivas, programas destinados a mejorar los procesos y estrategias del pensamiento intentando favorecer la flexibilidad, la autoconciencia, el autocontrol y la autorregulación. Éstos pretenden enseñar a aprender a aprender y aprender a pensar.
- Programas para el desarrollo deductivo e inductivo que tratan de exponer la relación de la inteligencia con el mundo del sujeto a través de los componentes en los procesos del pensamiento.
- Programas para el desarrollo del pensamiento creativo que pretenden el desarrollo de la creatividad del niño superdotado y que éste pueda transferir su aprendizaje a otras situaciones y que pueda enfrentarse creativamente a otras tareas.

Por otra parte, la estrategia de enriquecimiento se llevaría a cabo mediante una intervención para el desarrollo personal del niño superdotado. Concretamente emplearíamos la intervención para el desarrollo de la inteligencia interpersonal dada la importancia que dicha intervención da a las relaciones con los demás contando además con la familia, la escuela y la comunidad.

En cuanto al tema de la creatividad, es conveniente decir que se potenciarían experiencias positivas que fomenten el interés y curiosidad del alumno favoreciendo y estimulando su creatividad. Por consiguiente y con la finalidad de conseguir que la creatividad se mantuviera viva en el aula, llevaríamos a cabo las siguientes medidas:

- Autoevaluación de sus propios trabajos aprendiendo de sus errores.
- Elección por parte del alumno siempre que sea posible.
- Colaboración del niño con el funcionamiento del aula.
- Discusión abierta de los problemas.
- Fomento de la cooperación.
- Aprendizaje basado en las experiencias cercanas del niño.
- Materiales distribuidos por el aula.
- Hacer que el niño se sienta alegre y feliz en el aula.
- Aprendizaje lúdico y rol del profesor a imitar.

A través de estas medidas el clima será adecuado como consecuencia y facilitará la creatividad.

De igual modo, para fomentar la creatividad del alumno respetaríamos las preguntas del alumno, formularíamos preguntas adecuadas, haríamos posible que el alumno se expresara con libertad, propiciaríamos la curiosidad, el compromiso en la tarea, la persistencia y la consecución de retos.

Por nuestra parte como docentes, debemos desarrollarnos y formarnos en una serie de actitudes como son:

- La valoración de la creatividad del niño.
- Animar al niño a aprobar ideas nuevas.
- Ser tolerante con las ocurrencias llamativas.
- Evitar las soluciones programadas.
- Potenciar el pensamiento independiente.
- Ejercitar la crítica positiva.
- Ofrecimiento de materiales y tiempo suficiente como estímulo para nuevas ideas.
- Facilitación de nuevas perspectivas.
- Muestra de flexibilidad, interés y apertura hacia los aspectos creativos.
- Capacidad para desarrollar en el aula un clima de tolerancia, respeto y valoración incondicional del niño.
- Capacidad para despertar intereses y motivaciones.
- Cultivo de la curiosidad y de la capacidad de investigación.

Finalmente es importante y necesario hablar de la familia del niño. La familia del niño estaría informado en todo momento de la educación de su hijo, contando con sus valores, creencias y preferencias para diseñar el proyecto educativo para el alumno, dada la importancia de ésta en el mundo del niño.

María Trinidad Ramos

PSICOTERAPIA INFANTIL A TRAVÉS DEL JUEGO

Mariola de Lara Pérez

La psicoterapia de juego surge como una técnica de tratamiento para niños después de la Segunda Guerra Mundial. Desde entonces han sido muchos los especialistas encargados de aplicarla en diferentes contextos utilizando diversas técnicas y enfoques, ante todo.

No existen reglas estrictas pero los niños en terapia de juego es común que tengan entre los cuatro o cinco, y diez u once años de edad; es evidente que con niños muy pequeños quizá tengan problemas de separación y aquellos que se encuentran en una guardería pueden recibir más ayuda dentro de ese ambiente, ahora muchas guarderías han instituido "juego especial" para ciertos niños. La realización de la terapia de juego dentro de una institución significa que el niño y el trabajador deben tener la libertad de comportarse en formas que, habitualmente, no se esperan o permiten y para otras personas esto puede ser confuso. Niños complicados de mayor edad sin duda levantarán la ceja ante el prospecto de pasar el tiempo con un terapeuta de juego en el cuarto de juego. Por tanto, es adecuada para niños de edades entre cuatro y once años.

La terapia de juego se ocupa de los sentimientos de los niños, no sólo de su conducta.

Como concepto general, la terapia de juego se define como un medio de contacto, de comunicación sin palabras, que permite al niño expresarse sin límites.

La terapia de juego se basa en el hecho de que el juego es el medio natural de autoexpresión que utiliza el niño. Es una oportunidad que se le da para que exprese sus problemas y sentimientos acumulados de: tensión, frustración, inseguridad, agresión, temor, confusión, etc.; de la misma manera que un adulto puede verbalizar sus dificultades en ciertos tipos de terapia con adultos. El hecho de poder llevar a cabo estos sentimientos por medio del juego hace que emerjan a la superficie, expresándolos abiertamente, de manera que el niño puede enfrentarse a ellos, aprendiendo a controlarlos o rechazarlos.

Los niños se comportan en una situación de juego de forma franca, honesta y viva, es en situaciones así, en las que sus sentimientos, actitudes y pensamientos emergen sin inhibición alguna.

- La terapia del juego puede ser directiva, es decir, aquella en la que el terapeuta asume la responsabilidad de guiar e interpretar, o puede ser no directiva, en la que el terapeuta deja que sea el niño el responsable e indique el camino a seguir.

Esta terapia no directiva busca, por el juego, que el niño pueda expresarse y conocerse a sí mismo mediante un juego espontáneo, libre de direcciones y de represalias. Es una experiencia única para el niño el que de repente desaparezcan los mandatos, sugerencias, represiones, restricciones, críticas, apoyo e intrusiones del adulto.

Es indiscutible que la presencia de un terapeuta amigable, tolerante, sensible, comprensivo, paciente, empático, flexible, bondadoso, constante, responsable, que tenga confianza, con sentido del humor, todo ello le da al niño un sentimiento de seguridad. Debe adoptar una actitud de comprensión y aceptación, independientemente de lo que diga o haga el niño, en todo momento. Es de mucha importancia el tipo de relación que se establece entre el terapeuta y el niño, porque es lo que hace posible que el niño pueda revelar su verdadero YO al ser aceptado por el terapeuta, y , crece su confianza en sí mismo debido a esta misma aceptación.

Existen ocho principios básicos que guían al terapeuta en todos sus contactos terapéuticos no-directivos, son muy sencillos y a la misma vez de enormes probabilidades cuando son ejecutados con sinceridad, consistencia e inteligencia; dichos principios son los siguientes:

- El terapeuta debe desarrollar una relación interna y amigable con el niño, establecerá una armonía lo antes posible.
- El terapeuta crea un sentimiento de actitud permisiva en la relación, así se sentirá libre el niño para expresar sus sentimientos.
- El terapeuta acepta al niño tal como es.
- El terapeuta está alerta de reconocer los sentimientos que el niño expresa y los refleja hacia él para así profundizar más en sus comportamientos.
- El terapeuta observa un gran respeto por la habilidad del niño para solucionar sus problemas, si a éste se le ha brindado la oportunidad para hacerlo.
- El terapeuta no intenta dirigir las acciones del niño de forma alguna.
- El terapeuta no pretende apresurar el curso de la terapia. Este es un proceso gradual.
- El terapeuta establece solo aquellas limitaciones que son necesarias para conservar la terapia y hacerle patente al niño de su responsabilidad en la relación.

¿Qué hacemos si en cierta fase de la terapia un paciente comienza a presentar ACTING OUT sexual?

Unos cuantos niños que reciben la terapia de juego llega un momento en que intentan tocar de manera directamente sexual al terapeuta o realizar conducta sexual explícita con éste, a veces se quitarán las ropas y trataran de quitarle las suyas al terapeuta, por ejemplo. Existe una fina línea divisoria entre permitir que el niño exprese lo que necesita expresarse, pero con seguridad y propiedad.

Está prohibido el involucramiento sexual con el terapeuta de juego, pero de tal manera que no se haga sentir al niño avergonzado, malo o confundido. Es un ejemplo que el terapeuta diga: "Necesitamos aprender a mantener a salvo a nuestros cuerpos"; "en el cuarto de juego no nos tocamos nuestras partes pudendas", "nuestro cuerpo es nuestro y está bien decir que no" o "puedes decirme o mostrarme con las muñecas o hacerme un dibujo", etc.

Es muy aconsejable, por no decir obligatorio, que se discuta de manera urgente con el orientador del mismo terapeuta de juego, si éste siente que está respondiendo a las demandas físicas o sexuales del paciente (niño/a).

Consideraciones ante el tratamiento:

Cuando un niño acude al tratamiento se le debe hacer un reconocimiento, para comprobar si las faltas, trastornos e inhibiciones responden a causa física o tienen un origen psíquico. Una vez se reconoce, debe informarse al psicoterapeuta sobre las relaciones hogareñas y sobre la estructura psíquica del niño. Para este reconocimiento del niño dan buenos resultados algunos test, siendo recomendable realizar más de uno. La multiplicidad de test, evita unilateralidades y errores en el enjuiciamiento.

Sólo después el terapeuta puede decidir si tomar por su cuenta el tratamiento o enviar a los padres a un psiquiatra, esto en el caso de que resulte del test la sospecha de que el trastorno tiene por causa alteraciones psicopatológicas.

En el tratamiento a través de la terapia de juegos se ira pasando progresivamente de los juegos y trabajos más toscos y primitivos a los más refinados y sociales, realizados en unión de los padres y hermanos, para procurar la reconciliación, fomentar los sentimientos de comunidad y abrir paso a la ordenación social.

En los más jóvenes los juegos tienen la finalidad de:

1. Descubrir el conflicto patógeno.
2. Elaborarlo psicoterápicamente; el conflicto se dramatiza, se transforma y resuelve actuando.
3. Dar al niño la posibilidad de lograr la satisfacción cultivada del instinto, presentándole juegos o prácticas de juego cada vez más depurados en series dosificadas; puede abrirse camino a la transformación del instinto, poniendo en movimiento su domesticación y abrir paso a la sublimación.
4. Servir de punto de apoyo de cuanto debe cambiar en el ambiente del niño; algunos muestran síntomas nerviosos porque se les ha hecho "enfermos de ambiente".

No sé si queda claro como hay que trabajar y cómo deben modificarse y dirigirse los juegos poco a poco para abrir al pequeño paciente la posibilidad de una sublimación. Pero veo oportuno subrayar de nuevo que el terapeuta debe tener inventiva, buenas ocurrencias, saber lo que hace y por qué, y además ha de saber dosificar bien sus medidas, amparado en su penetración debida a la psicología profunda.

Fases descritas en el proceso terapéutico:

- **Fase 1.** El terapeuta se limita a reflejar al niño lo que este realiza. Ej: "Arrojas la pelota porque no la quieres"
- **Fase 2.** El terapeuta realiza interpretaciones en tercera persona, no refiriéndose al niño. Ej: " Los niños se enfadan con sus hermanos algunas veces"
- **Fase 3.** El terapeuta realiza una interpretación directa. Ej: "¿Me pregunto si algunas veces te enfadas con tu hermano?"

Etapas por las que pasa el niño a lo largo del proceso terapéutico:

Se distinguen cuatro etapas según West (1992):

- **Etapas 1.** Conducta difusa, donde los niños se suelen mostrar enfadados por todo, mostrándose agresivos y tímidos, aunque es principalmente sentimiento de confusión lo que el niño siente.
- **Etapas 2.** Desarrollo de la confianza en el terapeuta de juego, al ver que este le acepta y respeta, será capaz de enfocar su enojo o temor en cosas o personas concretas. A medida que los niños expresan y liberan sus sentimientos negativos de forma directa, el niño ya no está tan a la merced de sentimientos atemorizantes, volviéndose éstos menos insistentes. El niño estará más capacitado para sentirse valioso al sentirse bien internamente habiendo expulsado sus sentimientos de enojo.

- **Etapa 3.** Construcción de los sentimientos positivos. Conforme se van sintiendo los niños valiosos, buenos y principalmente que se les acepta, ya no son tan negativos. Etapa de transición en la que lo negativo deja paso a lo positivo.
- **Etapa 4.** Aparecen de modo más fuerte sentimientos positivos. El niño ve que el terapeuta lo acepta creándose así una buena autoimagen interna. El niño acepta sus sentimientos negativos anteriores, es decir, se adapta a la realidad.

Con respecto al fin de la terapia de juego decir que se piensa en la terminación cuando el niño tiene más autoconfianza, muestra una disminución de la conducta problemática, es más realista en cuanto a dónde residen las dificultades y muestra mejoría en el trabajo escolar, las relaciones sociales, etc.

Instrumental o juegos a través de los cuales el niño se puede expresar:

El instrumental usado es muy diverso, pero mencionaré aquellos que son empleados con mayor frecuencia, como por ejemplo:

- LOS JUGUETES. Mediante los cuales se facilita el ejercicio de la actividad infantil por excelencia: casas de muñecas, muñecos que representen una familia, material bélico no dañino para descargar tensiones, cocinitas, pelotas, etc.
- LA MÚSICA. Nos ofrece recursos muy variados. Interpretar piezas musicales que correspondan al estado de ánimo que presenta el niño, variando progresivamente el ritmo hasta lograr un cambio emocional adecuado. Importante es dejar dibujar a los niños mientras se interpreta la música. También se puede buscar que describan sus estados de ánimo y situaciones, mediante diversos instrumentos.
- LA PLASTILINA. Por su manipulación como medio de descarga de tensiones existentes.
- LOS TÍTERES. Sirven para conducir a los niños a expresarse en su propio lenguaje. Material muy aconsejable por su alto grado de motivación y creatividad que se requiere del niño.
- LOS DIBUJOS. Usado como medio de expresión natural del niño, facilitador de la toma de conciencia de sus conflictos. Posibilita desplazamientos del conflicto sobre objetos diversos, como por ejemplo una nube triste. A través del dibujo podemos percibir las expresiones del rostro de las personas que constituye a menudo un índice de la profundidad del conflicto. Cosas como las dimensiones de lo pintado, nos dice la importancia que el niño le da, al igual que la acentuación insistente de determinados detalles nos proporciona también la importancia que le concede.

Mariola de Lara Pérez

EL CONTEXTO LEGISLATIVO ACTUAL: UNA VISIÓN CRÍTICA

Mercedes Bernardo Carbonell

Con frecuencia, uno de los principales problemas con los que se encuentran los docentes en las aulas es la apatía, la falta de motivación del alumnado. Las raíces de la cuestión son complejas. Sin embargo, una visión global sobre los cambios que se han producido en el contexto legislativo actual puede servir como punto de partida para obtener algunas claves. Ése es el objetivo de las líneas siguientes.

Entre Guatemala y Guatepeor

En los años noventa, junto con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), nacieron dos conceptos claves: comprensividad y optatividad. El primero propugna que la escuela ha de ofrecer las mismas experiencias y oportunidades educativas a todos sus alumnos; es decir, supone ofrecer a todos los alumnos de una determinada edad o nivel educativo una misma forma de enseñanza, que desarrolla un currículo básico común dentro de una misma institución y una misma aula, y que evita la separación de los alumnos en vías de formación diferentes que pueden ser irreversibles. La comprensividad orienta su acción a evitar los efectos socialmente discriminatorios de la selección temprana entre alumnos de distinto origen y condición. De esta forma, el sistema educativo contribuye a la superación de las desigualdades sociales.

Sin embargo, en la práctica, la escuela comprensiva es un fracaso. Se trata de una utopía. Y lo es porque es imposible que una mezcla de sujetos tan heterogéneos cultural e individualmente pueda funcionar adecuadamente.

En cuanto a la optatividad, se deriva igualmente del concepto de comprensividad. La LOGSE establece un tronco común y una diversificación progresiva a partir del primer año de la Educación Secundaria Obligatoria. De este modo, se pretende atender a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado. Se establecen, así, una serie de materias comunes y otras optativas. Pero todos los itinerarios conducen a la obtención del mismo título.

En la práctica, la optatividad supone que, entre asignaturas más complicadas y otras con menor nivel de dificultad, muchos de los alumnos se inclinan por las segundas. El título de Graduado en ESO será el mismo para todos, pero la exigencia decae hasta niveles ínfimos.

Como afirma Francisco Rodríguez Agrados, miembro de las Reales Academias de la Lengua y de la Historia, "en vez de opcionalidad, autoridades múltiples e incontrolables, rebajamiento de los niveles como medicina contra el fracaso escolar, hay que volver al esfuerzo y a la obligatoriedad de materias cardinales en todo el territorio español. A la cultura del esfuerzo: un esfuerzo que recompensa, si el profesor y la sociedad ayudan"(1).

Otro aspecto de la LOGSE que ha sido objeto de numerosas controversias desde su implantación ha sido la obligatoriedad de la Enseñanza Secundaria hasta los dieciséis años.

Según la LOGSE, se debe apostar por una enseñanza encaminada a conseguir aprendizajes significativos, se tiene que aplicar "una metodología de tipo indagativo en la que los alumnos desempeñen un papel fundamentalmente activo y cuyo objetivo último es favorecer su autonomía intelectual, de manera que sean capaces de aprender por sí mismos". Sin embargo, ¿es esto factible con alumnos obligados a estudiar? La obligatoriedad conlleva que en una misma clase *coincidan* estudiantes con interés y estudiantes sin motivación alguna. La apatía es uno de los principales males inherentes al actual sistema educativo.

Para intentar acabar con esta situación, en 2002 nace la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE), basada en el binomio calidad y libertad de la enseñanza. Así entendidos, los planteamientos de la política educativa que pretendía implantar el PP parecen legítimos. Sin embargo, tras ellos se esconden las premisas del neoliberalismo, pues la calidad se entiende desde la lógica de la competencia, y la libertad, desde la libre elección de centro. La simbiosis de ambos conceptos se realiza a partir del supuesto de que introducir la competencia, tanto para las instituciones privadas como para las públicas, provoca el efecto positivo de que ambas se esfuerzen por mejorar la calidad de la educación y que tanto los padres como los alumnos puedan elegir el centro escolar.

En la práctica, esta lógica hace imperar la racionalidad económica sobre la social; la supremacía de la libertad de quienes, por su privilegiada situación económica pueden ejercerla sobre quienes no pueden por su situación de exclusión social; se trata, en suma, de un cambio social cimentado en el interés individual sobre el colectivo, la concentración de la riqueza sobre la equidad y la justicia social y el utilitarismo económico y el afán lucrativo sobre la solidaridad social y el bien común.

Al situar la educación en ese contexto, las clases políticas defensoras del proyecto neoliberal de la educación pretenden desplazar la calidad de la enseñanza, de los criterios pedagógicos de orientación social, hacia la lógica del mercado y del mundo empresarial, trocando la formación humanista y ciudadana en una formación de consumidores y clientes. La calidad se torna en un concepto que sólo se mide

por resultados de índole cuantitativa. Los conocimientos son, como bienes de consumo, el objetivo del rendimiento escolar: sólo midiendo los conocimientos que adquieren los alumnos se puede determinar la calidad. En esta misma lógica se determina la calidad de los centros escolares. Los conocimientos son mercancías que ofertan los centros como empresas o unidades productivas en el mercado educativo. Luego, la demanda determinada por los gustos y preferencias de los padres y los alumnos, vistos como clientes y consumidores, seleccionan el centro de enseñanza de su preferencia.

En la actualidad, nos encontramos a medio camino entre ambas. Entre Guatemala y Guatepeor. El calendario de implantación de la LOCE está paralizado, aunque algunas medidas ya están vigentes y coexisten con otras propias de la LOGSE. Entretanto, se avecinan nuevos cambios, mediante el anteproyecto de la Ley Orgánica de la Educación (LOE), cuyas repercusiones están aún por analizar.

Un país, como el español, que dice encontrarse dentro del grupo de las naciones desarrolladas, no puede permitirse el lujo de menospreciar la base de todo sistema social: la educación. Hasta ahora, las diferentes reformas educativas acometidas han introducido numerosas modificaciones, pero de manera pragmática, siguen existiendo los grandes problemas esenciales: la obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciséis años, la falta de motivación, la pasividad. Se vuelve necesaria una reforma en profundidad del sistema educativo actual. Pero ésta no debe acometerse desde los despachos, sino desde la implicación efectiva y el debate entre todos los miembros de la comunidad educativa. Porque una de las grandes contradicciones entre ámbito legal-sistema educativo es que las leyes son diseñadas por quienes, encerrados en sus despachos, no tienen la más remota idea de lo que se cuece en un Centro Educativo.

(1) El Informe PISA de la OCDE nos da la razón", en *El País*, lunes 20 de diciembre de 2004.

Mercedes Bernardo Carbonell

EL CHEQUE ESCOLAR ¿OPCIÓN PARA ELEGIR CON LIBERTAD?

Mercedes Fuentes Garrido

1. Introducción.

El debate sobre la LOE ha propiciado la aparición de nuevas propuestas docentes y financieras. A la tradicional financiación de la escuela pública, sufragada en su totalidad por el Estado, la concertada, financiada por el Estado y las familias y la privada, costeada en su integridad por las familias, se suman otras posibilidades experimentadas con éxito en otros países como es el caso del llamado cheque escolar.

El cheque escolar consiste en asignar a cada familia con niño en edad escolar una cantidad de dinero que aquella, si quiere, puede emplear en matricular a su hijo en la escuela de su elección. En lugar de proporcionar el dinero a las instituciones educativas, se da a las familias para que estas acudan al centro educativo que deseen. Supone, en definitiva un nuevo modelo de financiación de la educación.

2. Orígenes

En 1955 Milton Friedman, Premio Nobel de Economía, escribió un artículo titulado "*The Role of Government in Education*", en el que lanzaba la idea del cheque escolar para que los padres eligieran el colegio de sus hijos, bajo el argumento de que "es mejor subvencionar al consumidor que al producto".

Entonces propuso un sistema de cheques escolares, que el Estado entregaría a las familias con menos recursos. Estos cheques los podían gastar en el colegio que eligiesen. Luego el Estado rescataría los cheques, que cambiaría por dinero. Este sería un medio de garantizar el pago de la educación a las familias que menos tienen, y por otro lado las familias pueden escoger la educación para sus hijos. Según el autor, como características de este sistema destacarían:

- Habría una mayor diversidad de la oferta, porque grupos minoritarios de padres podrían estar interesados en que la educación de sus hijos incidiera más en algún aspecto concreto, por ejemplo, la música.
- El Estado es el responsable de establecer la enseñanza obligatoria y financiarla, pero no tanto en la gestión de los colegios. A su entender, financiación y gestión deberían separarse y la posibilidad alternativa estaría en el cheque escolar para gastar exclusivamente en servicios educativos. El libre mercado y la competitividad se encargarían de separar financiación y gestión de forma natural.

Esta idea no fue una reacción contra las deficiencias de la enseñanza pública –él estaba más que satisfecho con la educación que recibió en su colegio público–, sino que le parecía que en una sociedad basada en el libre mercado la gestión estatal de la educación tenía mucha menos justificación que otros asuntos públicos.

3. Ventajas e inconvenientes

Entre las ventajas de este sistema podemos señalar la posibilidad de que cada familia satisfaga sus preferencias. El sistema educativo pasaría a ser un mercado, en el cual las escuelas más eficientes obtendrían más recursos porque serían más demandadas, y las menos eficientes tendrían más problemas para subsistir, por falta de demanda. Esta situación constituiría un poderoso incentivo para que las escuelas buscasen mejorar su calidad, como forma de asegurarse su cuota de mercado. Esto daría lugar a innovaciones y mejoras, como ha ocurrido en otras áreas.

Los colegios entrarían en competencia por recibir el favor de los padres, y se esforzarían por ofrecer una mejor oferta educativa.

Este sistema también tiene sus inconvenientes, se critica que los centros privados concertados y no concertados serían libres a la hora de determinar qué alumnos serían admitidos en los mismos. Por consiguiente, el derecho de elección en los centros privados no correspondería tanto a las familias como a los propios colegios, serían los colegios los que tendrían la libertad de elección, no las familias, que sólo podrían aspirar a formar parte de los escogidos.

El hecho de que los criterios de admisión quedaran en manos de los titulares del centro, podría generar discriminación en los centros en cuanto a admisiones, pues determinadas escuelas no estarían dispuestas a admitir estudiantes de bajo estatus, con los que nuevamente en lugar de obtenerse el efecto deseado de mayor libertad de elección, en la práctica la capacidad de elección se podría ver reducida.

Muchos sectores opinan que "es perjudicial para las zonas rurales" y "contribuirá a destruir la escuela pública y a transformar la educación en un negocio". Señalan que el bono no garantiza plenamente la igualdad de oportunidades y que debe integrarse en una concepción previa del tipo de modelo educativo que se quiere desarrollar. Aseguran también que sin pacto educativo no se puede llegar a una nueva fórmula, ya que supondría cambios en el modelo vigente.

Otro aspecto en la crítica sería que se beneficiaría realmente a estos centros privados, en detrimento de los públicos. Lo que se opondría a su función original, que es la de apoyar a las familias con menos recursos y mejorar el sistema de financiación de escuelas públicas y privadas, como se está realizando en EEUU.

Situaciones como esta reflejarían un fracaso en la aplicación de esta medida, para evitarlo, sería necesario previamente el estudio y el debate acerca de su implantación en un contexto determinado, para que se pueda ajustar correctamente a las características de cada uno y beneficie a los que más ayuda necesitan.

4. Experiencias en el mundo

En España también se han llevado a cabo experiencias de financiación mediante cheque escolar de la Educación Infantil, pero realmente han sido muy pocas. Destacan Madrid donde recibe el nombre de "ayudas", Albacete o Valencia. En estos casos se han tratado de subvenciones a familias en función de sus rentas, limitadas a la educación Infantil en centros privados y de ámbito exclusivamente local.

Los criterios de aplicación del cheque son a ejemplos de lo que ocurre en Valencia, los siguientes:

- Los menores deben estar escolarizados en Educación Preescolar o Infantil.
- Tanto el menor como los padres o tutores legales, precisarán estar empadronados en el municipio de Valencia en el momento de formalizar la solicitud.
- Las personas beneficiarias deben estar al corriente de sus obligaciones tributarias con el Ayuntamiento.
- La escuela infantil o centro en el que esté escolarizado el menor, deberá estar ubicado en el término municipal de Valencia e inscrito en el Registro Municipal de Escuelas Infantiles.

Los criterios de baremación vienen determinados por la renta anual familiar obtenida mediante la aplicación de la fórmula que figura en las Bases Regulatorias del Cheque Escolar; la existencia de minusvalía; la situación familiar (familia numerosa y partos múltiples); situación de maltrato y violencia doméstica.

En función de la puntuación obtenida, existen diferentes importes de cheques escolares, siendo la cuantía máxima mensual de 87,15 €.

En otros países también se ha puesto en marcha esta práctica, destacando como pionero EEUU, con su implantación no sin dificultades, del cheque en estados como Maine, Vermont, California o Wisconsin (Milwaukee), 1990. Un caso especial es el de Cleveland Ohio, donde la situación de implantar el cheque escolar parte de la situación escolar de esta ciudad, ya que sus escuelas públicas son las más deficientes de los EEUU. No cumplen ninguno de los 18 requisitos mínimos de calidad establecidos por el estado de Ohio. Caso aparte es el de Florida donde también funciona este sistema y su Tribunal Supremo ha estimado en una sentencia a comienzos de este año que el cheque escolar es contrario a la constitución de ese estado.

En Europa tenemos ejemplos en Suecia, introducido en 1992 y en Lombardía (Italia) se introduce el cheque en el año 2000 para familias con pocos recursos económicos. También se ha implantado de forma experimental en otros lugares como Gran Bretaña, Chile, Nueva Zelanda o Puerto Rico.

Aunque en España se ha planteado la posibilidad de implantar el cheque escolar, lo cierto es que no se conocen las posturas de los diferentes partidos políticos, que no se han pronunciado oficialmente al respecto. Se trata de un tema complejo que les puede traer más complicaciones que beneficios y por ello es posible que no quieran entrar de forma directa en el debate. Tampoco está clara la constitucionalidad de esta medida ya que en el artículo 27.9 se señala que "los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca". Por ello no está tan clara la posibilidad formal de uso del cheque como financiación directa a las familias.

5. Bibliografía

- <http://www.friedmanfoundation.org>
- <http://www.educarchile.cl/ntg/investigador/1560/article-75285.html>
- <http://www.ayto-valencia.es/ayuntamiento2/ndinfociud7.nsf/documentoswebacc/5010CA501E2AF63DC1256D0A00398820>
- <http://blogs.20minutos.es/urbaneja/post/2005/11/17/el-cheque-escolar>
- http://www.libertaddigital.com/php3/opi_desa.php3?cpn=26794
- <http://www.acepresa.com/art.cgi?articulo=12327>
- http://www.lpp-uerj.net/olped/cined/banco/exibir_noticias.asp?codnoticias=10299

Mercedes Fuentes Garrido

EL SOL, UN FILÓN QUE DEBEN APROVECHAR NUESTROS CENTROS

Miguel López Madueño

En los días que corren, y con motivo de los ambiciosos planes del estado, no se puede dejar escapar esta oportunidad tan jugosa. Motivada por las diferentes cumbres de cambio climático y por la gran demanda eléctrica, en España se pretende lograr que para el año 2010 un tercio de la energía producida en nuestro país sea de origen renovable, para ello primará los precios de venta de este tipo de energías, entre ellas la fotovoltaica.

Compra-venta de electricidad. Educación al consumidor

No olvidemos que el consumo es una actividad que está presente en todos los aspectos de nuestra vida y que realizamos en la mayoría de las ocasiones como algo inconsciente y natural, como puede ser el pago de una factura eléctrica. La educación para el consumo, permite al alumnado, de forma responsable, comprender los fenómenos derivados de este. La escuela permite con esta iniciativa acercarse al entorno favoreciendo posiciones críticas al respecto.

En la actualidad, los centros educativos de Andalucía, tienen contratado su suministro de consumo eléctrico con la Compañía Sevillana de Electricidad. La instalación de paneles fotovoltaicos para la generación de electricidad permitiría beneficiarse de la venta de la energía eléctrica generada por ésta mediante la inyección de la misma a la red, dado que el estado otorga primas al precio de venta de la electricidad generada con estas instalaciones. Estas primas aparecen reflejadas en el R.D 436/2004 de Marzo de 2004. A modo de resumen:

Para potencias instaladas menores de 100 kW supondría una Tarifa de 575 % sobre la T.E.M durante los primeros 25 años desde su puesta en marcha y 460 % a partir de entonces.

T.E.M: Tarifa Electrica Media de Referencia : 0,076588 €/kWh

Mediante esta instalación, se podría vender la energía eléctrica a un precio de 0,440381 Euros por kWh generado, precio muy superior al de la compra. Esta venta supondría un beneficio económico indudable, un beneficio medioambiental para la población, al contribuir a la generación eléctrica a partir de energías renovables no contaminantes y un beneficio educativo de gran valor para la comunidad escolar, al participar con dicho proyecto.

Consideraciones medioambientales

El corazón de la educación ambiental como tema transversal característico, intenta conseguir entender y remediar los problemas ocasionados por la mano del hombre que afectan a nuestro entorno natural. Desde este punto de vista, promover una actitud colaboradora hacia formas de creación de energías limpias constituiría un logro más de la responsabilidad educativa.

Gracias a la producción eléctrica que se genera de origen fotovoltaico, se puede dejar de crear por otros medios más contaminantes esa cantidad, como pueden ser las centrales térmicas, nucleares o de ciclo combinado. Por el tipo de centrales que ahora existen en España, se sabe que se emite del orden de 0,4 kg de CO₂ por cada kWh producido. Una única instalación de 5 kW_p no tiene mayor repercusión pero si todos los centros de enseñanza con posibilidades contasen con una, los datos serían bastante diferentes.

Ubicación.

La mayoría de los centros, tienen cubiertas transitables con una superficie con capacidad para albergar instalaciones fotovoltaicas de 5 kW_p (Por encima de esta potencia, la instalación eléctrica se complicaría mucho). La única condición es que la orientación del tejado del colegio sea la adecuada, una orientación sur.

Por otro lado, si esta cubierta está adecuada a su trasiego y las instalaciones han sido realizadas bajo todas las condiciones de seguridad exigibles, puede ser visitada en todo momento por el alumnado que podrá realizar seguimientos periódicos a la planta.

Aspectos técnicos. Una didáctica renovadora.

El campo de la Tecnología está ganando terreno, más concretamente el saber docente con características científicas y técnicas. Con esta forma de enfocar al patrón didáctico, el planteamiento de un modelo con fuerte carga práctica acentúa más el valor del "significado" construido por uno mismo, que la tradicional acumulación de información y procedimientos.

La instalación que se propone, es bien sencilla, y no es necesario reunir más información que la que poseen muchos de los alumnos y alumnas. Consiste en un sistema que aprovecha la energía del sol para transformarla en energía eléctrica que pasaría en su totalidad a la red de distribución.

La configuración básica de la instalación fotovoltaica conectada a la red será la siguiente:

Paneles Solares - Inversor - Contadores - Red Eléctrica

Paneles Solares.- Basados en el principio fotoeléctrico, principio conocido entre escolares de enseñanza secundaria; al incidir la luz en ciertos materiales, estos presentan en sus extremos una diferencia de potencial.

Inversor.- La electricidad que provocan estos paneles (corriente continua) no puede ser aprovechada de forma directa, por lo que necesitaremos un convertidor que adecue los parámetros a los de la red (corriente alterna).

Contadores.- Como en cualquier hogar, se instalan contadores. Se debe conocer la cantidad de kWh vendidos.

Red Eléctrica.- Son los "camiones" de la compañía eléctrica en ellos se "verterá" la electricidad producida y ellos se encargarán de distribuirla

Diseño

Para el diseño de este sistema debemos conocer varios aspectos. El primero de ellos es la latitud de nuestra ciudad.

Así, por ejemplo, con una latitud 37° como es la de Sevilla, podemos obtener de bases de datos meteorológicas (IDAE) la irradiación solar de la misma y el ángulo de incidencia. Para esta orientación la irradiación solar máxima anual se produce para una superficie inclinada 30° sobre la horizontal.

Con lo dicho hasta ahora y con el fin de obtener el mayor rendimiento la posición de los módulos fotovoltaicos en el tejado de un edificio en Sevilla deberán tener una orientación Sur y una inclinación de 30°.

Con estos parámetros puede hacerse un primer dimensionado de la instalación fotovoltaica, cuyas principales características serán las siguientes:

El número de paneles vendrá condicionado por las características técnicas de estos, existiendo gran variedad en el mercado, suponiendo que tomamos unos cuya potencia nominal sea de 100W_p por panel, necesitaríamos 50 de estos paneles para alcanzar los 5 kW_p propuestos inicialmente.

El inversor será tal que cumpla, en lo referente a protecciones, con el Real Decreto 1663/2000, de 29 de septiembre, sobre conexión de instalaciones fotovoltaicas a la red de baja tensión y con el Reglamento Electrotécnico de Baja Tensión.

Producción eléctrica

Se puede realizar una estimación de la energía eléctrica mensual que la instalación fotovoltaica será capaz de generar. Esta se determina a partir de los datos de las Horas Solares Pico diarias (HSP horas al día que pueden ser aprovechadas) del lugar de ubicación y con la inclinación de los módulos fotovoltaicos deseada, en este caso, Sevilla; 30°.

Energía producida en el mes de enero:

$$3,94 \text{ HSP} \times 31 \text{ días} \times 5 \text{ kW}_p = 610,58 \text{ kWh / mes}$$

Considerando un 30 % de pérdidas sobre esta energía bruta, tendremos 427,41 kWh / mes. Mes tras mes para todo el año se tendría una energía neta total de 6.925,15 kWh año. Es obvio que todos los meses no tienen las mismas horas de sol.

Las pérdidas consideradas, con carácter conservador, engloban las propias del generador fotovoltaico, en cuanto a suciedad, cableado, conexiones, punto de trabajo, ... También tienen en cuenta las pérdidas por orientación, es decir, que la cubierta no esté exactamente orientada al sur, etc.

Aspectos económicos.

Teniendo en cuenta los 6.925,15 kWh generados al año y el precio de éstos, comentado en el primer apartado, 0,440381 €/kWh, los ingresos medios anuales estimados por la venta de la electricidad generada con la instalación fotovoltaica ascienden en torno a los 2.870 € anuales.

Actualmente y debido a estas nuevos cambios los precios de las instalaciones están sufriendo continuas modificaciones. Una instalación de estas características puede tener un precio de mercado de 5.900 ~ 6.000 € / kW_p así para una instalación de 5 kW_p el total de ésta puede rondar los 29.500 €

Se puede observar como el periodo de amortización para esta instalación fotovoltaica es mayor de 10 años sin ningún tipo de programa de ayudas o subvenciones. Pero por otro lado, no debemos olvidar que se tiene garantizado 25 años un precio de venta, restando 15 años de beneficios asegurados. (PRS 10,22 años)

Conclusión

Dentro del empeño mundial de hacer de la conversión fotovoltaica una tecnología energética de empleo masivo que nos ayude a resolver los problemas medioambientales y del progreso de la comunidad educativa por transmitir los conocimientos acordes con los objetivos, contenidos, metodologías e instrumentos del mundo educativo actual, debemos apostar decididamente por la energías renovables, gracias al alto grado de insolación que nos regala esta maravillosa región.

Miguel López Madueño

PROYECTO DE IMPLANTACIÓN DE LA TÁCTICA DEL FÚTBOL-TOTAL EN LOS EQUIPOS JUVENILES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

Néstor Javier Belén Castañola

Introducción

Como fenómeno deportivo, social y cultural, el fútbol no tiene rival. En todo el mundo, en este preciso momento, hay chavales de todas las edades corriendo detrás de un balón. Es decir que la cantera no se agotará nunca, por lo tanto el deporte del balompié perdurará por generaciones.

Es tan universal que no precisa idioma para entenderse. Si aglutinamos 22 niños de varios países dentro de un terreno con dos porterías, al cabo de unos minutos, habrían empezado a disputar un partidillo.

Nuestra comunidad no escapa a esta realidad. El fútbol es un fenómeno de masas, objeto de estudio de pensadores, autodidactas y doctores del comportamiento humano.

Este proyecto es muchísimo más simple y práctico.

En nuestra sociedad se institucionalizó a través de las escuelas deportivas de los Ayuntamientos y de las categorías inferiores de los clubes. Pero esta propuesta es más arriesgada. Se trata de plantear la estrategia del fútbol total en los equipos juveniles de la región, como respuesta al fútbol mezquino y resultadista de los últimos tiempos. Veamos, a continuación, algunos aspectos a tener en cuenta.

Preparación física y otros asuntos

- La preparación física en equipos que desarrollen como táctica el denominado "Fútbol Total" se basa en el trabajo indiscriminado de todas las valencias físicas debido a que todos los jugadores están en condiciones de atacar y de defender.
- Debido a esta característica mencionada se dará mucho valor e importancia al trabajo de pretemporada y luego al esfuerzo aeróbico durante el periodo de competencia.
- Se debe acumular muchas horas de entrenamiento para poder rendir en los partidos al 90 o el 100 %; se estima para esto llegar a más de siete sesiones semanales de esfuerzo máximo.
- Es muy importante, además de una correcta preparación física, el control médico y alimenticio de los juveniles, ya que no podemos olvidar que un jugador mal alimentado difícilmente pueda soportar un entrenamiento riguroso.
- Necesitamos llevar una ficha personal de los jugadores donde conste todo lo relacionado a su vida extra-futbolística, desde el trabajo que realiza hasta sus características psicológicas más relevantes.
- Debemos inculcarles el compromiso de sacrificio y solidaridad desde el primer entrenamiento, debido a que este aspecto es la base fundamental – principal- para que esta táctica de fútbol total logre resultados positivos.

Características más importantes del fútbol-total

- No hay posiciones fijas. Los jugadores ocupan cualquier puesto para cumplir sus funciones.
- No debe haber espacios del campo vacíos. Al haber permanente y continuo movimientos de jugadores, se utilizarán mejor todos los sectores del terreno de juego. Se jugará con ocasionales extremos (punteros) bien abiertos en las bandas.
- Todos luchan. Si el propósito es no mantener posiciones fijas, es fácil entender que debe haber alto espíritu colectivo de sacrificio.
- La velocidad debe ser el denominador común. Saca ventajas el equipo que mantiene un ritmo acelerado de juego. Las pausas deben ser escasas o nulas.
- Encontrar espacios propicios para rematar. A esto se reducen las evoluciones y movimientos tácticos del fútbol actual. Por eso la estrategia debe ser simple, sin posiciones fijas y sin utilizar innecesariamente el traslado del balón.

Porque aplicar esta estrategia en nuestros equipos juveniles ?

- Sostengo que la característica más relevante del fútbol del siglo que iniciamos será la velocidad y el "viejo" fútbol-total se sustenta, justamente, en esta virtud: rapidez de los desplazamientos.
- Tenemos a favor la habilidad, desparpajo y picardía de nuestros jóvenes andaluces, solo debemos ajustar los aspectos disciplinarios y prepararlos físicamente para el rendimiento total a máxima velocidad.
- El fútbol "sucio", de mucho marcaje, el "catenaccio" italiano ya es pasado; el ejemplo de esto lo marca la selección brasileña con su juego vistoso y efectivo y los numerosos jugadores sudamericanos que juegan en ligas europeas.
- En el fútbol-total los jugadores tienen la ventaja de aprender a desplazarse por todos los sectores del campo, por lo tanto en las sesiones de entrenamiento se

capacitarán en múltiples funciones. Así también se ampliará la posibilidad de su venta como un jugador adaptable a cualquier posición dentro del campo.

- El fútbol-total es vistoso, agradable, entretenido para el aficionado. Entusiasma a los espectadores. Es la manera mas efectiva y rentable de atraer al gran público a los estadios.
- Ciertamente es un proyecto ambicioso, pero no imposible de llegar a concretar. Exigirá un gran sacrificio por parte de los juveniles y paciencia en los dirigentes, pues los resultados no serán inmediatos. Pero a mediano plazo se cosechará con creces lo sembrado.

FÚTBOL TOTAL:

Debemos saber como actuar cuando el adversario tiene la pelota y cuando la tenemos nosotros:

Cuando el contrario tiene el balón

- Una forma simple de ganar espacios de ATAQUE es cederle la iniciativa al adversario. Al hacerlo el rival se desplaza hacia delante con sus defensores y nos entrega espacios para colocar pelotas en profundidad.
- Hacer pases directos de defensas a hombres punta es desperdiciar el 90% de las pelotas. Hoy el contraataque se ejecuta en tres o cuatro movimientos: arquero a marcador de punta, este a un puntero y entrada simultanea de dos compañeros a espacios libres adelantados).

¿Que hacemos cuando el balón es nuestro?

- Si la tiene el portero: él es el primer atacante. Las salidas más ordenadas y seguras son las que se hacen por los costados de la cancha. De la velocidad de salida dependerá la profundidad del ataque que se genere. Para asegurar una rápida salida, es necesario que la totalidad de los jugadores se muestren.
- Cuando es de los defensas: 1) no hay mejor conducción que un pase oportuno. 2) El regate jamás debe utilizarse en la zona defensiva, se debe asegurar la posesión de la pelota y salir con rapidez. Evitar los pases hacia atrás si no son necesarios.
- Cuando es de los medios: 1) buscar permanentemente el juego por los costados. 2) utilizar el pase profundo en el momento justo. 3) realizar cambios de frente para crear espacios. 4) integrarse a la línea de ataque (ocupando el lugar del delantero que paso a otro sector).
- En poder de los atacantes: 1) constantes trueques de puestos. 2) buscar la pared. 3) el regate inteligente para tocar o rematar.

Sintetizando la idea de este Fútbol Total:

1. Reemplazar velozmente el espacio dejado por un compañero de equipo que pasó a otra zona.
2. Todo el equipo debe irse al ataque cuando tiene el balón y bajar a defender cuando la pierde.
3. Utilizar el cambio de ritmo continuamente.
4. No hay figuras, todos marcan en todos lados.
5. Evitar la gambeta innecesaria.
6. Tener presente que no hay jugador más rápido que el balón.
7. Cuando el equipo recupera el balón, los defensores deben salir a toda velocidad hasta la mitad de la cancha, quedando los delanteros adversarios automáticamente fuera de juego.

El tema del fútbol total da para seguir llenando cuartillas, pero sería tedioso explayarse en el tema. Creo que los fundamentos más importantes fueron enunciados en este pequeño informe. Resta esperar que este ambicioso proyecto de fútbol-total para los equipos juveniles tenga cabida en alguna institución local que desee arriesgar con vistas a un futuro mas auspicioso para este deporte, que sin lugar a dudas es el más hermoso de los juegos cuando se lo desarrolla sin ningún tipo de especulación.

Néstor Javier Belén Castañola

LA NOVELA

Rita Laura Navas Martínez

Nuestro objetivo en este trabajo es hacer un estudio del problemático género de la novela.

Para empezar podríamos preguntarnos, a qué llamamos novela, a qué género pertenece...

1. CONCEPTO:

Definir el concepto de novela es una tarea muy difícil, además toda definición está condenada al fracaso porque se agrupan bajo el título de novela una gran diversidad de obras, que pueden agruparse por temas, por formas, y por lo que al fin y al cabo es lo único que las une que es el hecho de estar escritas en prosa.

La novela es el género literario que goza de mayor libertad formal y variedad de temas y por tanto este hecho hace que cualquier intento de definición deje fuera muchas de las obras que tradicionalmente se reconocen como novela.

Vemos, pues, que el perfil de la novela es algo difícil de trazar, quizás resulte más fácil admitir que el rasgo fundamental de la novela es su flexibilidad. Por eso se hace difícil su clasificación en géneros porque la novela es una obra con multitud de planos lingüísticos.

Así P. Baroja la llama "la hija rebelde de la literatura" y C. J. Cela en el prólogo a *Mrs. Cadwell habla con su hijo* (1953) dice que la falta de preceptiva y límite de la novela hace que se considere novela aquello que "editado en forma de libro, admite, debajo del título y entre paréntesis, la palabra novela".

Pero esta definición plantea problemas porque ¿quién decide qué libro permite llevar el título o etiqueta de novela?, ¿el autor?, ¿el editor?...

Acudiendo a la definición que nos ofrece el Diccionario de la Real Academia sobre el término novela nos dice que novela es una obra literaria en la que se narra una acción fingida en todo o en parte, y cuyo fin es causar placer estético a los lectores por medio de la descripción o pintura de sucesos o lances interesantes, de pasiones y de costumbres.

Para M^a del Carmen Bobes, esta definición estaría incompleta, ya que faltaría el carácter polifónico y la figura del narrador (causante de la polifonía de la novela).

Para ella la novela es aquella que tiene un discurso en prosa caracterizado por una polifonía y todas con un narrador que organiza la historia en un argumento y organiza las voces del discurso. En todas hay además:

- Personajes, que los hay de todo tipo.
- Acciones y situaciones humanas.
- Tiempo y espacio que se integran como coordenadas donde se sitúan los personajes y donde se desarrolla la acción.

Con lo cual, según M^a del Carmen Bobes la definición podría ser que novela es un relato de cierta extensión que, tomando como centro de referencias la figura de un narrador, presenta acciones, personajes, tiempos y espacios, convirtiendo a alguna de estas categorías en la dominante.

Otra manera de entender el género de novela es la que formula F. Ayala para quien la novela tendría su razón de ser y se justificaría por razones pragmáticas. Es una respuesta, según él, a las cuestiones que se le plantea al hombre moderno, al hombre diseñado por una sociedad que surge en Europa a partir del Renacimiento, con el movimiento humanista y que lo sitúa en el centro de toda la cultura e independiza la razón y el discurso de la fe.

La lectura de la novela como fin pragmático la sitúa e las antípodas de los novelones que crean un mundo de imaginarias grandezas y de continuas desgracias gratuitas que desembocan en felicidad.

Por otra parte, según J. L. Alborg en su obra *Hora actual de la novela española* afirma que la novela es un género que en realidad aún no ha sido definido, no se puede decir qué novela es auténtica o no, qué temas son los propios y cuáles los ajenos. Ahí está precisamente su fuerza, puesto que no conoce la literatura ningún otro género tan rico.

Todo ha cabido en ella: narración, psicología, paisaje, intimidad, aventura, religión...

Según la opinión común la novela auténtica es un relato bien contado, objetivamente contado, con personajes desligados de su autor, dotados de vida propia.

De esto deduce J. L. Alborg que un buen novelista es el creador de mundos objetivos. Por eso él cree que el problema de la novela contemporánea y el germen de su crisis es su vuelta de espaldas a esa objetividad. Pero sobre esto volveremos más tarde.

De todas estas definiciones lo único que podemos sacar en claro es que la novela es una historia en prosa, narrativizada, que inicia un proceso de comunicación a distancia entre el autor y el lector, que recursivamente se reproduce en el discurso como un proceso de comunicación entre un narrador y un narratario y que en cuanto a sus temas y formas es muy flexible.

2. CLASIFICACIONES:

Podemos así ver la clasificación de la novela según los temas que es la más frecuente y reconoce clases como las de aventuras, picarescas, caballerescas...

Según el tiempo que está en relación con las etapas históricas tenemos:

- novela clásica, · novela medieval, · novela renacentista, · novela romántica,
- novela realista...

Tenemos que decir que entre estas clases de novelas no hay límites precisos que señalen dónde llegan unas y otras. Esta clasificación histórica lo que persigue es la localización de la novela en el tiempo o en los movimientos culturales.

Otra clasificación está basada en los caracteres genéricos, que darían lugar a tres tipos de novelas:

- Novela épica.
- Novela lírica. Parece ser que ésta es una desviación de la novela y una aproximación al género lírico. Otros consideran novela lírica a la novela intimista.
- Novela dramática. Según esta tipología se han entendido dos cosas:
 - ↳ La novela que termina trágicamente.
 - ↳ La novela que se desenvuelve con un discurso dialogado

Según criterios lingüísticos y el proceso locutivo tendríamos:

- Novela autobiográfica que inaugura en nuestro tiempo *El Lazarillo*.
- Novela epistolar que puede estar en primera, segunda o tercera persona. Ésta alcanzó un gran desarrollo en el siglo XVIII.

Por otra parte tenemos la novela negra. Con esta clasificación alude a los temas que desarrolla y la forma en que lo hace. Es un tipo de relato entre policíaco y de terror, con intriga y suspense.

Destacamos también la novela histórica, que recrea épocas pasadas producto de actitudes románticas que con su común denominador de huida de la realidad presente dieron lugar a la novela orientalista.

Como reacción a estas surgieron:

- La novela costumbrista y la realista, que tratan de reflejar de un modo directo los usos y costumbres sociales.
- La novela naturalista que insiste en los aspectos más sórdidos y degradados de lo social y humano.

Por último, una última clasificación según criterios formales:

- Novela abierta. Cuyos episódicos no tienen una unidad estructural.
- Novela cerrada. Aquella que tiene un principio, un nudo y un desenlace.

Debemos señalar que con estos términos, no todos los estudiosos están de acuerdo puesto que por ejemplo la novela picaresca se califica de novela abierta. Pero ésta tienen unidad que es el personaje.

3. ORIGEN:

En cuanto al origen de la novela, la mayoría de los historiadores de la literatura están de acuerdo en que la aparición de la novela se produce en el paso de la Edad Media al Renacimiento, con el florecimiento de las ciudades y con el cambio a una sociedad industrial.

Para algunos la novela sería la epopeya en prosa; pero debemos saber que la epopeya y la novela son las dos manifestaciones mayores de la épica y el ponerlas en relación constituye un tópico. Las conexiones entre ambos serían de tipo genérico:

La novela procedería de la epopeya en cuanto a la forma, cambiaría el verso por la prosa y no introduciría alteraciones, al menos considerables, en la materia, haría cambios sensiblemente en el tratamiento del tiempo, en la concepción y presentación de los personajes, en la ideología y en la visión del mundo. Éstos cambios en la forma y demás darían el paso de la épica a la novela.

Además el héroe de la epopeya representa al conjunto de la sociedad, cuando ésta tiene unos valores culturales, morales, religiosos... aceptables para todos, de modo que los lectores se identifican fácilmente con los héroes; por el contrario, en una situación de fragmentación social de clases, en un mundo en el que predomina la sociedad burguesa y los valores de cambio social, no hay un héroe que pueda ser tenido como tal por toda la sociedad, un héroe que sea válido para todos los lectores.

Hay que tener claro que la novela sustituye en el tiempo a la epopeya pero eso no significa que la novela sea el efecto de la evolución de la epopeya.

Efectivamente en el Renacimiento se sitúa la aparición de la novela moderna occidental y es que es en esta época cuando se escriben *El Lazarillo* y *El Quijote*, las dos novelas modernas que abren y llevan a la perfección el género novela en la cultura europea.

Vamos a hacer un leve repaso por los precedentes históricos de la novela.

Precedentes clásicos: En la época clásica hay narraciones que se denominan novelas, hay historiadores que señalan el nacimiento de la novela en el Oriente helenístico.

Aunque la novela helenística se extiende a lo largo de cinco siglos, parece que el siglo segundo fue el más brillante. Es una novela que puede servir de paradigma como precedente de la novela moderna en cuanto a la función social que desempeña, pero es muy diferente en el sentido que puede alcanzar y en los temas que recoge.

La novela helenística sólo busca lo sorprendente, para entretener al lector.

En la época latina surge, como derivación de la helenística, aunque con otro sentido, alguna novela interesante para la historia por lo que pueda tener de antecedente del género picaresco.

Nos referimos por ejemplo a la obra titulada *El Satiricón*.

Durante la Edad Media se cultivan diversos tipos de relatos algunos de ellos en relación con los griegos y con los latinos y otros nuevos.

Surge la novela caballerescas en verso que se sitúa entre la épica y la novela.

Alcanza una gran difusión porque la sociedad la toma como norma de vida. La novela era compendio de buenas maneras y de vida refinada frente al habla tosca y las costumbres vulgares.

En general los libros de caballería proponen como narrador la figura de un cronista, pues se consideraban las novelas sobre caballeros andantes como crónicas de caballeros reales.

A mediados del siglo XV aparece un nuevo tipo de novela, la sentimental, que se interesa más por la vida interior de los personajes que por las acciones, más por las emociones que por la aventura.

Frente al "cronista" de los libros de caballería que escribe movido por la gran importancia de los hechos que cuenta, el autor (narrador) de la novela sentimental adopta la convención de que le han pedido que escriba, para que de este modo nadie le pueda tachar de vanidoso por escribir por su cuenta, sin que esté obligado a hacerlo por la grandiosidad de los hechos, o sin habérselo pedido nadie.

Elige una historia situada en un tiempo muy próximo con lo cual se aleja del exotismo de la novela bizantina y se acerca a la novela moderna, entendida ésta como modelo de vida inmediato y respuestas a los problemas que se les están planteando a los hombres en su vida diaria.

Las novelas sentimentales son relatos que aún están lejos de la "novela moderna" pues son más bien juegos, acontecimientos, entretenimientos, experimentaciones... que parecen responder a una finalidad lúdica.

Después de la fantasía que vemos en los libros de caballería , y los mundos ficticiales quedó esto interrumpido por razones religiosas, históricas... y según V. Llosa la narrativa española se orienta hacia el cultivo de lo real objetivo.

El "realismo" se suele considerar uno de los caracteres de la novela española y se afianza a partir de Cervantes.

Bajtín afirma que casi todas las variantes de la novela moderna proceden de la novela barroca que a su vez tiene influencias de :

- La novela helenística.
- Libros de caballería.
- La novela pastoril, en la que hay un desarrollo estilizado del paisaje, introducción de motivos mitológicos clásicos, e intercalación de versos en la prosa.

4. TÉCNICAS NARRATIVAS:

En cuanto a las técnicas narrativas, según M. B. Goyanes, son variadas y complejas.

Entre las formas básicas la más obvia y antigua es la del empleo de la tercera *persona*, mediante la cual la acción novelesca está narrada desde fuera. El uso de esta persona puede llevar a la omnisciencia y para evitar esto el punto de vista la acción se pone en boca de un personaje o varios personajes que dan su opinión.

Por este camino llegamos al uso de la primera persona.

Un procedimiento relacionado con este de la primera persona es el monólogo interior. También aparece la estructura dialogada.

En cuanto al *tiempo* puede ser un tiempo rápido o lento y ligado a él tenemos la ordenación de los hechos y surgen entonces técnicas como la llamada "in media res": comenzar la acción, empezados ya los acontecimientos.

Algunos autores no se conforman con esto y desordenan totalmente los hechos saltando del presente al pasado, es decir, saltando de un tiempo a otro.

En la novela actual se necesita la colaboración del lector es lo que se ha llamado "la hora del lector".

Hoy día es un momento de insólita gloria para la novela, pero también de tremenda responsabilidad para sus creadores.

Rita Laura Navas Martínez

ARQUITECTURA FUNERARIA EN EL MUNDO ISLÁMICO

Sandra Domínguez Arias

INTRODUCCIÓN. MEZQUITAS.

Se puede decir que, litúrgicamente, la mezquita tiene como punto de partida dos versículos del Corán, el segundo de ellos reza:

<<Vemos como vuelves tu rostro al cielo en busca de guía, oh Mahoma. Haremos, pues, que te vuelvas hacia una quibla que te satisfaga. Al rezar vuelve tu rostro hacia la Mezquita sagrada. Dondequiera que estéis, oh musulmanes, volved vuestro rostro hacia ella>> (sura, 2,145).

Cuando estos versos fueron revelados en una mezquita en las afueras de Medina los fieles se dieron la vuelta obedientemente y rezaron mirando al sur, hacia la Meca, en lugar de al norte, hacia Jerusalén, como hacían antes.

Cuando en el 629 La Meca sustituyó como epicentro de la oración, el Islam ganó una capital religiosa al mismo tiempo que un lugar de peregrinación.

La mezquita del Profeta en Medina constituyó el prototipo seguido posteriormente por todos los edificios religioso islámicos, estableciendo la división bipartita de la mezquita así como el principio de la planta axial. En el punto el cual el eje de la quibla se encuentra con el muro opuesto de la mezquita se produce una hendidura, un nicho direccional llamado el mihrab, que no es mas que el eje litúrgico hecho visible. El mihrab adopta la forma de nicho arqueado, generalmente enmarcado por uno o varios pares de columnillas. Y por ser el clímax tanto visual como litúrgico de la mezquita, donde se sitúan el imán para dirigir la oración de los fieles.

Cuando una mezquita dispone de una capilla lateral, de una contigua, de un palco real o imperial, o de iwan en los ejes transversales, entonces estas áreas auxiliares cuentan asimismo con sus mihrabs, aunque a escala más modesta.

Cuando los ejércitos musulmanes se desparramaron en todas direcciones desde Medina y fundaron el Imperio Islámico, hubo que encontrar un modo de hacer frente al problema de la oración en route. La solución consistía en trazar en la arena con una lanza el plano de mezquita ad hoc y luego clavar la lanza, con el mango hacia abajo, en la arena en el lugar ocupado por la piedra en la mezquita de Medina.

La lanza fue por tanto el primer indicador litúrgico general del Islam, aunque al cabo de unas décadas el nicho introducido por primera vez en Medina se convirtió en el modo habitual de indicar la dirección de la plegaria.

El mihrab es una innovación temprana en la arquitectura islámica en 707-709 cuando el que sería futuro califa Umar, llevó albañiles coptos a Medina con objeto de reconstruir la mezquita del Profeta. Estos albañiles construyeron un nicho en el muro de la quibla, similar a los de las iglesias coptas en las que habían trabajado, con la diferencia de lo que había sido nicho devocional se convirtió en direccional.

El mihrab es un dispositivo acústico, un resonador para la voz, construido para reflejar el sonido y al mismo tiempo aumentarlo.

Los mihrab lisos están destinados a la devoción particular, recogida y no dirigida al público, ya que su forma dispersaría el sonido en lugar de recogerlo.

EL MOBILIARIO LITÚRGICO DE LA MEZQUITA

Lo que distingue el culto del viernes de la liturgia diaria es la existencia de un sermón. Así junto con el omnipresente mihrab, una yami dispone de un púlpito o mimbar a la derecha del nicho, de manera que el director de la oración o imán pueda dirigirse a los fieles.

Al principio era el trono del jefe de la comunidad que se colocaba en el lugar de reunión.

Una vez concluido el sermón descendía del púlpito y entraría en el nicho para dirigir la oración. Este doble papel se observa en la costumbre, que ha llegado a nuestros días, de que sea la misma persona quien pronuncie el sermón y dirija las oraciones.

El mimbar es un símbolo de autoridad al mismo tiempo que sirve de amplificador acústico.

Por otra parte el imán siempre pronuncia su discurso no en la parte superior del mimbar, sino en un peldaño inferior y es posible que este espacio adosado y desocupado represente al profeta ausente.

El mimbar fue una estructura rudimentaria de tres escalones hecha con madera de tamarisco, desde cuya parte superior Mahoma hablaba a sus compañeros. Abu Bark, el primer califa, ocupaba en señal de respeto el peldaño intermedio y Umar utilizaba modestamente el más bajo; pero Utman dijo <<¿Tendremos nosotros que descender a las entrañas de la tierra?>> y desde entonces todos ellos utilizaron el primer peldaño.

Los púlpitos son con frecuencia de madera ricamente tallada y brillante por las incrustaciones de nácar y marfil.

El mármol también es frecuente y de vez en cuando se ha utilizado la caliza e incluso el hierro.

De importancia casi igual en la liturgia es la dikka o tarima de los que responden. Esta atraviesa normalmente el eje de la quibla en un punto situado más o menos en el centro de la mezquita. Pero puesto que en una liturgia radial el requisito principal es la visibilidad del que oficia en el nicho, la dikka puede estar también a la derecha del eje.

Es otra exigencia, no tanto la de la visibilidad del imán como la de audibilidad de su voz, la que constituye la razón de ser de la dikka.

La dikka es una innovación muy temprana y hacia el siglo VIII su uso ya se había extendido al hacer necesaria su invención el número de fieles.

A los que responden, se les denomina muballigun, amplificadores. Su misión consiste en imitar la postura del imán y cantar al unísono la exclamación o respuesta apropiada, transmitiéndose así aquella fase de la liturgia a las filas posteriores, que no pueden ver ni oír al imán.

Con la aparición del altavoz cayeron en desuso tanto la tarima como los repartidores. Su cometido fue asumido por el qari o cantor, cuyo atril estaba al lado de la dikka.

El último objeto del mobiliario litúrgico que debemos considerar es la kursi <<silla de la sura>> porque el cantor canta en ella la sura disocho del Corán durante la media hora que transcurre entre el primer y el segundo adan.

El arte del taywid o recitación del Corán es una de las artes más cultivadas del Islam y el equivalente sonoro de la caligrafía.

El kursi es uno de los elementos transportables del mobiliario. Hecho de madera el modelo más común de kursi consta de una pequeña plataforma en la que el cantor se arrodilla de cara a la quibla, así como, en algunos casos, de una hendidura en forma de V para sostener un ejemplar del Corán. Los Coranes de las mezquitas son gigantesco y comparables a los leccionarios y antifonarios, siendo necesarios a veces dos hombres para transportar un solo tomo de un Corán.

Junto con el nicho, púlpito, tarima de los repetidores y atril de los cantores, una mezquita dispone de muchos objetos semilitúrgicos, como por ejemplo sillas de tijera para que, por respeto, el Corán no toque el suelo; receptáculos de seguridad, o kursi para guardar el Corán; relicarios, lámparas de santuario; otro kursi de forma diferente para la enseñanza y alfombras para la oración, individuales o colectivas, así como candelabros que se colocan a ambos lados del mihrab. Pero todos estos objetos más bien son accesorios y no parte del mobiliario.

LA MEZQUITA FUNERARIA, LA MEZQUITA CONMEMORATIVA Y LA CAPILLA MORTUORIA

La presencia de tumbas dinásticas en una madrasa manifiesta la estima que se tenía a la enseñanza en la sociedad islámica, así como también el deseo humano de perpetuar el propio nombre asociándolo visiblemente con obras de caridad.

De modo similar, el jardín debe considerarse como una expresión de las esperanzas escatológicas que abrigaba la persona en él enterrada.

El enterramiento en un janaqab puede asimismo interpretarse como manifestación del elevado valor que el Islam concede a la santidad.

Sin embargo en ninguno de estos dos tipos de mezquitas, la didáctica o la monástica, constituye el mausoleo una parte integral de la estructura.

- 1) Mezquita funeraria: La mezquita funeraria más antigua que se limita a un lugar de culto que incluye la tumba del fundador, es la mezquita de al-Yuyusi en el Cairo. Aunque tales sitios son conocidos como mezquitas funerarias en realidad se trata de fundaciones funerarias ya que las tumbas han sido una idea posterior.

Lo que se conoce como mezquita funeraria es en rigor un edificio congregacional, didáctico o monástico con una función funeraria auxiliar.

2) Mezquita conmemorativa: Independientemente del altruismo que supone construir una mezquita, cualquiera que esté planeando una para incluir su sepulcro esperara:

- a) Que se asegure el mantenimiento de su tumba.
- b) Beneficiarse en el terreno sobrenatural, de las plegarias de los agraciados usuarios así como de la baraka que proporciona el Corán.

Una mezquita conmemorativa esta destinada a perpetuar un lugar o rodear un objeto ya existente, por ejemplo los lugares que ocuparon los primeros jefes musulmanes.

Habitualmente las mezquitas conmemorativas son pequeñas y litúrgicamente pertenecen al tipo masyid, distinguiéndose así de las mezquitas funerarias que pueden pertenecer a cualquier otra categoría.

3) Capilla mortuoria:

No se debe confundir con la cámara mortuoria de una mezquita funeraria.

Las oraciones fúnebres se hacen normalmente en la mezquita del barrio donde residía el difunto, y después se lleva el cuerpo al cementerio para la ceremonia del entierro.

Si la mezquita está cerrada cuando llega la procesión el servicio puede hacerse en un oratorio especial perteneciente al cementerio y llamado musalla. No es una mezquita sino una estructura abierta con un suelo que carece de alfombras, pues las tres partes de la oración fúnebre se realizan de pie, sin postrernarse, y con el fenetro delante, en ángulo recto con la qibla.

EL ENTIERRO Y SUS FUNDAMENTOS DOGMÁTICOS

El Islam tradicional ha desarrollado de un modo singular las artes relacionadas con la muerte. Son de especial interés los ritos funerarios de santos y mártires. El termino islámico para mártir es said (testigo) el que con su sangre da fe de la verdad del Islam. Para una persona así las normas que regulan los sepelios son menos estrictas; en lugar del triple sudario de lino, un mártir debe ser enterrado sin lavar, con los vestidos que llevaba al morir, pues la sangre y la suciedad son prueba de su estado de gloria.

Visitar la tumba de un santo es una muestra de respeto. Al salir, el visitante debe tener cuidado de no dar la espalda al catafalco.

En la puerta de entrada hay una cadena suspendida a una altura que obliga al visitante a inclinarse al entrar.

El deseo de dios de que el hombre se pulte a sus muertos se desprende claramente de la sura 5,31. que trata de la primera vez en que el hombre tuvo que hacer frente a este problema; cuando Cain asesino a Abel no sabia que hacer con el cadáver: <<Dios envió un cuervo que escarbo la tierra para mostrarle como debía esconder el cadáver de su hermano>>.

El ataúd es facultativo, pero en cambio es indispensable una cámara, no importa lo sencilla que sea, puesto que el cuerpo debe poder incorporarse a los Angeles de la Tumba, Munkir y Nakir, quienes lo interrogan la primera noche después del entierro.

Se recomienda que haya cámaras separadas para hombres y mujeres. El enterramiento axial es aún más importante en el Islam que en el cristianismo.

Los cuerpos se entierran en postura yacente, en ángulo recto con la qibla, de manera que podría estar de cara a la Meca si se pusieran de lado. Así el creyente disfruta de la misma relación material con la qibla tanto en vida como después de la muerte. Los cuerpos se introducen verticalmente; se introducen por un extremo de la cámara y empezando por la cabeza.

La posición de la cámara subterránea se indica en la superficie mediante una losa horizontal que refleja la forma de tumba. Esta losa puede tener una lápida en la cabecera o en los pies, o en ambos sitios, y se la denomina testigo o sahid, porque su inscripción da testimonio de la identidad del ocupante.

Las tumbas se dejan a veces sin techo, incluso en el interior del mausoleo, y los otomanos desarrollaron una curiosa estructura en forma de jaula de pájaros. La razón era la convicción de que una tumba no expuesta a la lluvia y al rocío carecía de bendición (la humedad está considerada no sólo como instrumento de purificación, sino también como fuente de alimentación).

Los ataúdes islámicos siempre tienen la cabecera en forma de sección de gablete, y se estrechan a los pies. Las mismas condiciones que permiten usar tejidos para cubrir las tumbas permiten asimismo que se enrolle un turbante en un palo corto colocado en la cabecera de catafalco, y se trata del turbante perteneciente a la profesión del fallecido.

La misión del mausoleo es proteger la tumba. Cuando no ha sido construido por el ocupante o su familia, un mausoleo es el tributo a la fama del fallecido.

Habitualmente los mausoleos son cuadrados u octogonales, pero pueden llegar a ser hasta dodecagonales.

Los sepulcros no se pueden volver a utilizar nunca, y cualquier alteración de los restos, incluso para trasladarlos a otro lugar, es censurable. El enterramiento provisional se denomina amana y en tal caso es obligatorio un ataúd.

A los muertos hay que visitarlos con frecuencia, de modo especial en las dos festividades de mayor importancia, pero también en dos días de la semana, los jueves por la tarde y los viernes por la mañana.

En España se prefería el arrayán, que destaca en los jardines funerarios debido a que las plantas olorosas son claramente nostálgica y evocadora.

LOS CEMENTERIOS

Los árboles que se plantan en los cementerios son de hoja perenne, y los cementerios musulmanes no tienen el aspecto lúgubre que los árboles de hoja caduca dan a los de la Europa del norte.

Los cementerios se extienden alrededor de un foco de gracia, baraka, foco que en la gran mayoría de los casos lo constituye la tumba de un santo. También puede ser la sepultura de cualquier persona distinguida: uno de los Compañeros, un mártir, un héroe...

La conexión entre el enterramiento y el paisaje es muy importante.

EL JARDÍN FUNERARIO

En el Islam el arte de los jardines es producto de factores climáticos y conceptos cosmológicos (que explican la similitud).

La similitud básica reside en su planta modular. Un terreno cuadrado o rectangular, dividido en cuatro cuadrantes por dos ejes que forman una cruz, produce una unidad llamada cahaq bag o parcela cuádruple. Estas unidades pueden dividirse a su vez en cuatro o nueve. La representación del módulo crea un dibujo que se distingue inmediatamente por el entramado en relieve que forman los caminos entre los macizos de flores que están más bajos.

El jardín estaba concebido como un microcosmo del mundo material, organizado axialmente de acuerdo con las creencias cosmológicas básicas, la tumba en el centro resumía estas ideas: el plinto cuadrado representaba el universo material y la cúpula del círculo la eternidad, mientras que el octógono podía simbolizar la transacción de una a otra vida.

Sandra Domínguez Arias

LA NORMATIVA SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE UN CASO

Soledad Vila Pariente

Con la finalidad de facilitar el conocimiento de la legislación educativa específica, para alumnado con necesidades educativas especiales en Andalucía, he elaborado el presente artículo. En él se realizará el seguimiento de una niña de tres años de edad, Rosario, con una discapacidad intelectual moderada, desde que inicia su escolarización, hasta que concluye el período de formación en el sistema educativo.

Se trata, por tanto, de ilustrar con un caso concreto el actual cuerpo normativo que regula la atención del alumnado con discapacidad en nuestra Comunidad.

Los antecedentes

Los padres de Rosario, cuando detectaron la discapacidad y tras un período de adaptación y asimilación, contactaron con una asociación de la localidad dedicada al desarrollo de programas de estimulación, centrados en el desarrollo psicomotriz, cognitivo y sensorial. Allí fue atendida, durante un curso completo cuando tenía 2 años de edad.

Fue en la asociación donde le informaron de los beneficios, de una escolarización temprana en la etapa de educación infantil (3 años) en el centro ordinario más cercano en régimen de integración. Esto mismo se reconoce en artículo 16.2 del Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas a sus capacidades personales (BOJA 58, de 18 de mayo).

La escolarización

Así es como los padres solicitaron en el mes de abril, del año anterior plaza para Rosario, en el colegio de Infantil y Primaria (CEIP) que le correspondía por zona y, en el que también estudiaba uno de sus dos hermanos.

Este trámite se realizó en base a lo expuesto en el artículo 2.2 del Decreto 77/2004, de 24 de febrero, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, a excepción de los universitarios (BOJA 40, de 27 de marzo de 2004).

El centro que escolarizó a la nueva alumna, era de integración y contaba con suficientes plazas para los alumnos que lo habían requerido, a través del modelo de solicitud, propuesto por la Consejería de Educación y Ciencia, recogido en los Anexos 9, 10 y 11 de la Orden anteriormente citada. En él los padres de la alumna en cuestión adjuntaron: el certificado correspondiente al grado de minusvalía (elaborado por el centro de valoración y orientación de la consejería para la igualdad y bienestar social, perteneciente a la Consejería de Asuntos Sociales?) informes médicos anteriores, fotocopia compulsada del título oficial de familia numerosa, proximidad del domicilio, así como existencia de hermanos en el centro.

Las modalidades de escolarización

Por todo lo anterior, se escolarizó a Rosario en una de las unidades de Educación Infantil, siendo el aula ordinaria a períodos variables con el aula de apoyo a la integración, la modalidad elegida y recogida en el artículo 15 del Decreto 147/2002, conforme a lo establecido en el artículo 8 de la Ley 9/ 1999 de 18 de noviembre de 1999 de Solidaridad en la Educación.

Esta decisión, estuvo basada en la evaluación psicopedagógica, que el E.O.E (Equipo de Orientación y Educativa) le había realizado a Rosario al comienzo del curso, con motivo del inicio de escolarización, y obtuvo el visto bueno del matrimonio. Quedando reflejado en el Dictamen, al igual que los datos más relevantes de aquella. Entre otros: necesidades educativas especiales, líneas prioritarias de intervención, recursos que requería, etc.

Todo ello se contempla en los artículos 1, 2, 6, 7 (finalidad y contenido de la evaluación psicopedagógica y del dictamen) de la Orden del 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización (BOJA 125 de 26 de octubre).

Responsables

Como apuntábamos arriba, fue el EOE el responsable de todo lo anterior, aunque el orientador coordinó el proceso y firmó la propuesta y modalidad (podemos ver un modelo en el anexo de la orden mencionada). Existen, por otra parte, una serie de personas, que de una

manera decisiva, participaron: tutor/a de Rosario (en este caso el de su grupo de referencia), el especialista de educación especial y los demás profesionales que se implicaron en la atención educativa, por ejemplo el especialista en audición y lenguaje (AL) del colegio.

Del mismo modo que antes, todo ello aparece recogido en los artículos 3, 4, 5 de la orden anterior, dedicados al carácter y contenido de la evaluación, competencia para realizarla en el contexto educativo y fecha de realización, respectivamente.

Además, forma parte de las competencias de la tutora (la detección de necesidades, la evaluación inicial) y de los especialistas en educación especial. Dicha competencia (colaborar en la detección y respuesta de las necesidades) y otras, que luego se analizan, se encuentran recogidas en el Decreto 201/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el reglamento de organización de los centros de Infantil y Primaria (artículo 36) y en la Orden 9/1997 (artículo 28), que completa y modifica algunos aspectos del anterior.

Respuesta educativa

Una vez que se escolarizó y evaluó a la niña, el centro le propinó una respuesta educativa, que incluía una serie de actuaciones.

En primer lugar, el quipo educativo de infantil, planificó la atención de Rosario, de manera que, quedó reflejada en los diversos documentos de planificación.

Así, en el Proyecto de Centro, Proyecto Curricular, Proyecto curricular de Etapa, no fue necesario introducir modificaciones, pues el colegio ya integraba alumnos de estas características, y por tanto, el ETCP (Equipo Técnico de coordinación Pedagógica), ya había realizado esta labor.

En función de las horas que la alumna debía acudir al aula de apoyo a la integración, para recibir una atención especializada, así quedó reflejado en el Reglamento de Organización y funcionamiento (ROF), donde se recogen los horarios de las figuras implicadas en el caso.

A un nivel mayor de concreción, dentro del Plan Anual del Centro, se introdujeron cambios en el currículum propuesto para la niña, para el presente curso. En él, se llevaron a cabo una serie de adaptaciones poco significativas. Se priorizaron una serie de objetivos, convenientes para compensar las necesidades que planteaba. Uno de ellos era: "desarrollar una autonomía progresiva en la realización de las actividades habituales, por medio del conocimiento y dominio creciente del propio cuerpo, de la capacidad de asumir iniciativas y de la adquisición de los hábitos básicos de cuidado de la salud y bienestar". (Objetivo a, propuesto en el Decreto 107/ 1992 de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil).

Al igual que se efectuaron priorizaciones, también hubieran sido adecuadas la reformulación, o matización, así como la introducción de aspectos no contemplados inicialmente. Lo propio se realizó con la secuenciación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, propuestos para cada curso implicados

Esto lo realizó la tutora de Rosario, la cual, además de lo anterior, y a un nivel de aula: desempeñó la adaptación de todas aquellas actividades que lo exigían, seleccionó un material beneficioso para la alumna y válido para los demás, mantuvo en todo momento, informados a los padres de la evolución de su hija, así como de otras cuestiones tales como tutorías, actividades que el centro ofrecía de manera extraescolar animándoles a que participasen.

La maestra especialista colaboró y asesoró en todas estas tareas, desde la atención indirecta (nombre por el que se conoce el papel que juega el especialista de educación especial en ellas, según Gortázar). Pero, como parte de sus competencias, también llevó a cabo, directamente, una serie de actuaciones como: desarrollo, seguimiento y evaluación de aspectos concretos de Programas específicos, etc.

Las mismas, forman parte del contenido del Decreto 201/1997 y de la Orden 9/9/1997, concretamente de los artículos citados al hablar del papel de ambos, en relación a la evaluación.

La permanencia como medida de atención a la diversidad:

Rosario llegó al final de la Etapa, momento en el que la tutora, asesorada por la maestra de apoyo y por el EOE, decide su no promoción a la Primaria, debido a que la alumna seguía presentando un desfase significativo, que puede compensarse de alguna manera, incidiendo en algunos aprendizajes propios de la Infantil. Por ejemplo, conocer la representación del esquema corporal, desarrollar las posibilidades de movimiento, etc. La permanencia extraordinaria en este caso, constituye una medida más de atención a la diversidad, y así se entiende desde la orden 18 de noviembre de 1996 por la que se complementan y modifican las órdenes de la Consejería de Educación y Ciencia sobre evaluación en las enseñanzas de Régimen general establecidas por la ley Orgánica LOGSE, que facilita en su artículo 4, esta posibilidad, con la que la familia está de acuerdo.

Fue así como la Inspección elaboró un informe positivo y Rosario accedió a la siguiente etapa, en el curso posterior. Además, en la Educación Primaria tuvo asegurada la plaza porque, atendiendo al artículo 6 del decreto 77/2004, de 24 de febrero sobre criterios y procedimientos de escolarización, al haber sido admitida en el centro se garantizaba su continuidad.

Otras medidas de atención a la diversidad:

Las medidas tomadas a nivel de centro y que quedaban determinadas en el Proyecto curricular, más concretamente, en el Proyecto curricular de Etapa, tenían que modificarse pero, al igual que en la Infantil, en esta nueva etapa, ya se habían realizado. Por otra parte, los/as tutores/as del grupo, a los que fue asignada la chica, para el primer ciclo, segundo y tercer ciclo, revisaron su expediente académico, el informe de la maestra del año anterior, así como las adaptaciones realizadas.

Para ello, los/as maestros/as mantenían contacto, tanto con el tutor del ciclo/curso/etapa anterior, como con la maestra de apoyo a la integración, para asesorarse sobre aspectos múltiples: metodología específica para la alumna, qué materiales usar, por ejemplo, para la lectoescritura, se aconsejó un método sintético, "Me gusta leer", editado por la Junta de Extremadura.

Pero durante la Primaria, no sólo intervienen el tutor y los especialistas en educación especial con Rosario, sino que a los especialistas de inglés, educación física y música, en la medida en la que participen en el proceso educativo de la discente, les corresponde realizar las adaptaciones pertinentes, sobre el currículum. La coordinación de todos estos profesionales, queda reflejada en sus competencias, que como apuntamos están delimitadas en el Decreto 201/1997 y en la Orden 9/9/1997.

Rosario se encontraba en segundo de Primaria y debido a que no superaba contenidos fundamentales, como el tener adquirido un código de lectoescritura, a pesar del refuerzo educativo del tutor y del trabajo en el aula de apoyo, el tutor, con el acuerdo del resto de maestros que intervenían, decidieron que continuara un año más en el primer ciclo, agotando así la permanencia de carácter ordinario, que contempla la Orden 1 de febrero de 1993, sobre evaluación en Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Rosario, con 9 años, avanzaba en su escolaridad, con un gran desfase escolar. Esto hizo aconsejable una adaptación curricular significativa en las áreas instrumentales de lengua, matemáticas y conocimiento del medio.

Previo a su realización, fue necesaria la revisión de la propuesta y de la evaluación psicopedagógica del EOE (al comienzo de la Etapa también se revisó, sin cambios en la modalidad); tal como viene expuesto en la Orden 19/9/02, sobre evaluación psicopedagógica y dictamen, así como en la Orden 13 de Julio de 1994, por la que se regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los Centros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 126, de 10 de agosto de 1994).

Con esta medida, y su enriquecimiento, a través de las diferentes actuaciones que llevaba a cabo en el aula de apoyo, por ejemplo, un programa de estimulación cognitiva, la niña continuó cursando la educación Primaria, hasta 6º curso, en el que, de nuevo se empleó como medida, la permanencia extraordinaria recogida en el artículo 5 de la Orden 18/11/96, anteriormente citada.

Durante la secundaria:

Rosario era ya una joven, de 15 años, que iba a pasar a la Etapa de Secundaria Obligatoria. El Instituto al que estaba adscrito el colegio, fue el solicitado por sus representantes legales. Del mismo modo, volvió a ser matriculada y admitida en él, en la modalidad de aula ordinaria, a tiempo parcial en aula de apoyo a la integración.

Para ello, el Departamento de Orientación le realizó una evaluación psicopedagógica y la propuesta de escolarización correspondiente, la cual firmó el Coordinador del EOE de zona.

Todo ello quedó explicitado en el Dictamen, tal como está estipulado en la Orden 19/9/2002, sobre evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización, en sus artículos 7 y 8.

En el Instituto, Rosario desempeñó una adaptación individual significativa, en la mayoría de las asignaturas, que elaboraron los profesores correspondientes, atendiendo a la Orden 13/7/1994, por la que se regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los Centros de educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA 126, de 10 de agosto de 1994).

Dicha adaptación, tuvo como referente el Decreto 148/2002, de 14 de mayo por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria. Además recibió atención por parte de la maestra de apoyo, quien estaba coordinada con todos los profesionales del centro, implicados en la educación de la alumna, tal como se establece en el Decreto 200/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria.

Aunque sí que se apreciaba mejoría en su nivel competencial, la alumna tenía dos permanencias, que agotó, al no superar los objetivos propuestos en su adaptación (previo consentimiento de los padres). Ambas contempladas en la Orden 1/2/1993 (con carácter ordinario), y la Orden 18/11/1996(extraordinario).

Después de estas dos permanencias, la alumna finalizó la escolaridad básica Obligatoria, accediendo a la Postobligatoria.

La oferta para alumna, consistía, bien en un Programa de Garantía Social específico, regulados por la Orden de 1 de Abril de 2002, por la que se regulan programas de garantía social (BOJA 50, de 30 de Abril de 2002), bien en un Programa de Transición a la Vida Adulta, regulados por la Orden 19 de Septiembre de 2002 (BOJA 125 de 26 de Octubre de 2002). Fue esta última la que se consideró más oportuna.

La chica accedió a este programa con 18 años. Edad máxima hasta la que un acnee, en estas circunstancias, puede estar escolarizado. Al menos así se refleja en el Decreto 147/2002, acerca de la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. Allí Rosario aprendió a desenvolverse de la manera más autónoma posible, adquiriendo para ello, habilidades sociales, de autonomía y aseo, relacionadas con el ámbito laboral, etc. Todo ello queda reflejado en el currículum de la alumna, que se programa en base a lo establecido en la Orden 19, de septiembre, de 2002 (BOJA 125, de 26 de Octubre de 2002).

Y es así como Rosario se convirtió en una persona adulta, independiente y autosuficiente, para desenvolverse en su vida diaria. A todo ello ha contribuido el Sistema Educativo, con las medidas que en el caso se han ido comentando.

Soledad Vila Pariente

EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA ¿CÓMO SE TRABAJA LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA?

“La educación para la convivencia democrática es hoy el tema, no es que sea un tema, es el tema”.
Mayor Zaragoza, F. (2003: 83)

Susana Pérez Bernad

I. INTRODUCCIÓN

Este artículo nace de una inquietud. Aprender a vivir juntos es una necesidad del hombre en toda época, pero, en nuestros días, es una cuestión que ocupa un primer plano. ¿Cómo trabajar la convivencia en la escuela? Posiblemente sea la pregunta-estrella en las aulas. El tema es de una importancia evidente y continuamente aparecen noticias y publicaciones dedicadas a él. Los profesores hemos de ser conscientes de que hay técnicas que nos pueden ayudar en la labor diaria. Para ponerlas en práctica, es preciso conocerlas. Intentaré recoger el mayor número de ellas. Asimismo incluyo una propuesta de convivencia.

II. TÉCNICAS PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA

Juan Antonio Angulo (2001) detalla cuatro factores que ayudan a prevenir problemas de disciplina, lo que equivale a decir que contribuyen a mejorar la convivencia. Estos cuatro factores nos van a servir de guión general, que enriqueceremos con aportaciones de otros docentes:

- a) Asamblea de clase
- b) Trabajo en pequeño grupo
- c) Relaciones con las familias
- d) Establecimiento de normas de clase

a) ASAMBLEA DE CLASE

Angulo nos sugiere que presentemos una situación o problema común a todo el grupo. Las reglas (tiempo limitado, escucha, respeto del turno de palabra...) están predeterminadas, pero las respuestas no. Lo más relevante es que pueden intervenir todos los alumnos y el profesor, lo que fomenta la cohesión del grupo. La participación de todos los alumnos (especialmente los que están en situación de fracaso escolar) redundará en una mejora de los resultados de estos últimos y de la convivencia.

Deducimos que la Asamblea de Clase es algo que debe tomarse en serio, no es una discusión en grupo informal, sino una reunión con una fecha que podemos fijar por adelantado. Sería conveniente también elegir un tema de interés para todos y con una finalidad concreta.

b) TRABAJO EN PEQUEÑO GRUPO

Se revela como una forma muy eficaz para trabajar en clase, si bien unos contenidos son más aptos que otros para ser trabajados con esta metodología. El trabajo en pequeño grupo, entre otras ventajas, ayuda a los alumnos a conocerse mejor, lo que los lleva a confiar más unos en otros.

La propuesta de trabajar en pequeños grupos tiene un requisito indispensable: el conocimiento previo de las técnicas de dinámica de grupos por parte del profesor. Abunda la bibliografía sobre ellas, merece la pena, al menos, mencionarlas: *brainstorming, mesa redonda, simposio, rueda de prensa, debate, foro, incidentes críticos, discusiones en grupo, método del caso, panel, pecera, Philips 6.6, role-playing, sociodrama.*

c) RELACIONES CON LAS FAMILIAS

Que las familias juegan un papel crucial en el rendimiento de los alumnos es algo obvio y demostrado por autores como Berkowitz y Rothman (1987) o Bronfenbrenner (1987). Como recalca Ana Molina (2000), la colaboración entre agentes educadores es imprescindible para educar en valores.

Por tanto, ¿por qué a veces esa reticencia de profesores o padres a entrevistarse? Los encuentros entre ambos colectivos son muy útiles para buscar acuerdos, aclarar situaciones y transmitir mensajes, evitando respuestas viscerales.

Nos interesan ahora las recomendaciones de Isabel Fernández (2001: 65) a los profesores. Ella aconseja adoptar, entre otras, las siguientes actitudes en las entrevistas con las familias:

- Utilizar un espacio adecuado (nunca el pasillo).
- Ponerse en su lugar, empatizar.
- Escuchar. Preguntarles cómo ven ellos el problema.
- Tratar de encontrar en lo dicho por los padres algún aspecto positivo o concordante con lo que pensamos.
- Pensar que los padres de alumnos problemáticos sufren mucho aunque intenten aparentar otra cosa. No aumentemos sus preocupaciones sino démosles alguna vía que puedan seguir para mejorar.
- Utilizar palabras no ofensivas para calificar conductas reprobables de sus hijos.
- Insistir siempre en ver la forma de colaborar.
- Despedirse relajadamente dando esperanza.

Hay una idea generalizada acerca de que lo mejor es la relación personal de cada padre con el profesor. En verdad, esta idea se reduce a los problemas que aparecen durante el desarrollo de las clases. Justamente se trataría de lo contrario: de estar preparados y de acuerdo de antemano para que los problemas no aparezcan o se reduzcan lo más posible. Aquí es donde entrarían en juego las *Escuelas de Padres*, encaminadas a que las familias sean activas en su propia formación. Así podrán crear *“los ambientes más favorables para la maduración de los hijos, en colaboración con los profesores...”* (Velázquez y Loscertales, 1987: 31).

d) ESTABLECIMIENTO DE NORMAS DE CLASE

Un adagio latino dice que *“lo que a todos atañe debe ser deliberado o aprobado por todos”*. Ésta quizá sea una de las asignaturas pendientes en educación. Veamos qué nos puede aportar Luis Barriocanal (2001: 76), ya que defiende que la elaboración de normas claramente definidas y consensuadas por todos *“ofrece una oportunidad extraordinaria para intervenir en la prevención de conflictos”*. Él nos sugiere los procedimientos a seguir en el aula a la hora de establecer normas. Fija cuatro tiempos:

- I. Fase de preparación: Actividades de toma de conciencia de la importancia de las normas para el buen funcionamiento del grupo y para la prevención de conflictos.
- II. Producción de normas: Otorgando responsabilidades al alumnado, fijando posibles correcciones en caso de incumplimiento o planteando normas para el profesor.
- III. Negociación y consenso: Aprobar cada una de las normas por la Asamblea de la clase mediante pacto o acuerdo.
- IV. Aplicación y seguimiento: Difusión y aplicación de las normas, y de las posibles correcciones. Revisión del sistema de normas y posible coordinación entre el profesorado.

No tratamos de discutir la necesidad de disciplina, que es inherente a todo proceso educativo, sino la forma de ejercerla. La cuestión, para Xesús Jares (2001), es cómo ejercerla desde criterios democráticos. El educador gallego afirma que la disciplina democrática se asienta en los valores del respeto mutuo (clave en toda convivencia), en los derechos y deberes y en la capacidad de sacrificio. A su vez, en su modelo de disciplina, elige los procedimientos del diálogo, el razonamiento, la negociación y la persuasión. Para él, la idea clave es **crear grupo**.

Xesús Jares diseña unas estrategias básicas para esbozar una comunidad de apoyo y confianza. Nos pueden servir de punto de referencia a la hora de abordar la convivencia como tema transversal en el currículo: la propia actitud del profesorado, una metodología didáctica participativa, un enfoque socioafectivo, los juegos cooperativos, las dinámicas de grupos, la gestión democrática y las T.A.R.C. o *Técnicas Alternativas de Resolución de Conflictos* (negociación, mediación y arbitraje). Las T.A.R.C. nos remiten Galtung (1998), un clásico en prevención de la violencia, cuando apuesta por la reconstrucción, la reconciliación y la resolución.

III. UN EJEMPLO PRÁCTICO

¿Cómo llevar estos buenos propósitos a la práctica educativa? Buscando un ejemplo de convivencia en las aulas, me ha parecido sugerente la propuesta que hacen Rosario Ortega y Francisco Javier Ortega (en Ortega, 2002) bajo el título: *“UN ESPACIO ATRACTIVO MEJORA LA CONVIVENCIA”*. Parten de una hipótesis que podríamos formular así: el factor espacial puede crear una convivencia más confortable. Se trata de erradicar la premisa tan extendida: *“aquí no se puede hacer nada”*. Observamos que lo consiguen **graduando metas**. Por ejemplo, queremos arreglar el rincón oscuro y lleno de basura, con la valla medio caída del fondo del patio. La meta principal no sería: *“que el ayuntamiento actúe”*. La primera meta es *“que los miembros del proyecto”* actúen. Los autores la denominan: *“Cambiándole la cara al centro”*:

“¿Por qué no hacer una foto al rincón y crear un estado de opinión sobre si eso necesita arreglo? ¿Por qué no escribir, en la clase de lengua, una carta formal al alcalde, expresándonos con propiedad como ciudadanos? ¿Por qué no pedir una cita con el concejal de medioambiente?” (Ortega, 2002: 180).

Elijo esta experiencia de EpC (Educación para la Convivencia) porque ejemplifica con claridad que lo que **se persigue, en última instancia, es que se cree un clima de convivencia pacífica, donde los alumnos sean coprotagonistas, junto con el profesorado, de la actividad educativa.**

IV. CONCLUSIÓN:

"La cohesión del grupo mejora la convivencia"

No podemos caer en la tentación de pensar que estas experiencias educativas son un poco utópicas, difíciles de llevar a la práctica diaria. Tomando como referencia el ejemplo, la premisa de que *"un espacio atractivo mejora la convivencia"* es perfectamente extrapolable al recinto de cada clase. Nos proponemos que los alumnos sientan que la clase donde aprenden es también un espacio que hay que cuidar. Esta conciencia no surge por generación espontánea, tendremos que trabajarla. Nos podemos valer de técnicas de mejora de la convivencia como las señaladas a lo largo del artículo.

La puesta en escena de las mismas tiene una idea como telón de fondo y es la defendida por Jares: crear grupo. La asamblea de clase, las dinámicas de grupo, el establecimiento de normas consensuadas no son estrategias aisladas sino que apuntan en la misma dirección: para mejorar la convivencia conviene comenzar por cohesionar el grupo, por fortalecer las relaciones intragrupalas.

V. BIBLIOGRAFÍA

- Angulo J. A. (2001): *"Aprendizaje y Convivencia en la Educación Infantil y Primaria. Profesores conscientes, profesores competentes"*. En Fernández, I.: *Guía para la Convivencia en el Aula*. Cisspraxis. Barcelona, pp. 47-72.
- Barriocanal, L. A. (2001): *"Implicando al Alumnado en el establecimiento de Normas de Clase: Normas consensuadas, Normas Aceptadas"*, en Fernández, I.: *Guía para la Convivencia en el Aula*. Cisspraxis. Barcelona, pp. 73-99.
- Berkowitz, L. y Rothman, E. P. (1987): *El Niño Problema, Diagnóstico y Tratamiento Psicoeducacional en el Aula*. Paidós. Buenos Aires.
- Bronfenbrenner, U. (1987): *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. Cambridge.
- Fernández, I. (2001): *Guía para la Convivencia en el Aula*. Cisspraxis. Barcelona.
- Galtung, J. (1998): *Tras la Violencia, 3R: Reconstrucción, Reconciliación, Resolución*. Bakeaz/Gernika Gogoratuz. Bilbao.
- Jares, X. (2001): *Aprender a Convivir*. Xerais. Vigo.
- Mayor, F.: "Palabras Introdutorias". En Fundación Santillana (2003): *Aprender para el Futuro. Educación para la Convivencia Democrática*. Santillana. Madrid, pp. 83-86
- Molina, A. (2000): *Una Teoría para la Práctica de la Educación*. Universidad de Córdoba. Córdoba.
- Ortega, R. (2002): *Educación para la Convivencia para Prevenir la Violencia*. Visor. Madrid.

Susana Pérez Bernad

INGLÉS EN INFANTIL 3 AÑOS (PROYECTO ANTICIPACIÓN LINGÜÍSTICA)

Teresa Salgado Fernández

¿Qué es la anticipación lingüística?

Se entiende como anticipación lingüística, la posibilidad de adelantar la enseñanza de una lengua extranjera a edades tempranas, en concreto al segundo ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria. Actualmente y con carácter obligatorio, se comienza la enseñanza de una lengua extranjera en Educación Primaria en el segundo ciclo de esta etapa.

¿Por qué y para qué la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía decide regular la anticipación lingüística?

La Consejería de Educación y Ciencia, teniendo noticias del funcionamiento de experiencias de anticipación lingüística, desarrolladas a título individual, en centros de Educación Infantil y Primaria del ámbito de su gestión educativa, decide regular con carácter experimental y voluntario, este tipo de iniciativas, mediante la publicación de la correspondiente Orden.

Enlaces

[VER Orden de 8 de febrero de 2000, por la que se regula la anticipación, con carácter experimental, de la enseñanza de una Lengua Extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil y primer ciclo de la Educación Primaria.](#)

| OBJETIVOS | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Comprender el sentido global de mensajes orales, centrándose en informaciones sencillas y concretas | | |
| Entender globalmente al profesor cuando da instrucciones en clase | | |
| Utilizar los recursos expresivos no lingüísticos | | |
| Utilizar el inglés de forma oral con la profesora y con los compañeros empleando expresiones de relación social | | |
| CONTENIDOS | | |
| CONCEPTUALES Intenciones comunicativas: Saludar, presentarse.. Vocabulario y estructuras de tipo temático y funcional. | PROCEDIMENTALES Reconocimiento de vocabulario Escucha repetición de acciones, diálogos, canciones. Representación gráfica Utilización de la mímica Comprensión de instrucciones orales del profesor. | ACTITUDINALES Cooperar en las tareas con el resto de la clase Mostrar una decidida intención de aprender y de realizar las tareas adecuadamente además de disfrutar con las tareas de clase Responsabilizarse y terminar las propias tareas |
| ACTIVIDADES | | RECURSOS |
| Actividades de comprensión y expresión oral Juegos Representaciones o Role-Play Dibujar, pegar, recortar, colorear.. Actividades en pareja y pequeños grupos. | | Cassette Vídeo Posters Flash-cards Hojas fotocopiables |
| METODOLOGÍA | | |
| La metodología será dinámica y participativa. El alumno será protagonista de su propio aprendizaje. Las actividades estarán presentadas en un contexto concreto, siendo por tanto significativas para los alumnos/as. | | |
| EVALUACIÓN | | |
| Se evaluará la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje de una segunda lengua, así como los trabajos realizados en clase y el grado de comprensión adquiridos. | | |

Teresa Salgado Fernández

LA EDUCACIÓN EN VALORES

Verónica Martos Martínez

Los valores los podemos definir como el conjunto de creencias, ideas y suposiciones importantes y estables que afectan al comportamiento de los sujetos que las desarrollan. Se ha observado una estrecha relación entre los valores de los profesores y sus actitudes profesionales.

Pero los docentes emplean poco tiempo en examinar cuáles son sus valores, por lo que no obtienen importantes beneficios para su profesión como educadores. Uno de esos beneficios podría ser, por ejemplo, elegir una metodología más ajustada a esos valores. Por otra parte, tampoco tratan de ver la coherencia que existe entre sus valores y creencias y la actividad que desempeñan como docentes en el proceso instruccional, lo cual puede tener consecuencias para su vida emocional.

El posicionamiento ideológico, cultural o pedagógico del profesorado y de los centros donde estudian los jóvenes constituye un enfoque de la realidad, no una visión global. Del mismo modo, la visión del mundo que reciben estos jóvenes y niños a través de los medios de comunicación, aunque amplia, no deja de representar una visión parcial y selectiva. El gobierno y las televisiones han acordado tomar medidas encaminadas a discriminar contenidos en franjas horarias para proteger a los telespectadores infantiles. Pero más allá de estas medidas, el problema no es ya tanto la calidad de la información que reciben los niños a través de los medios de comunicación, sino el tiempo que pasan delante de la televisión. La desmesura televisiva alimenta unos hábitos incompatibles con la afición a la lectura, el pensamiento crítico, la capacidad de desarrollar la imaginación y tantos otros valores que se tratan de inculcar a los alumnos en los centros escolares.

Los diferentes modelos de análisis crítico de los medios de comunicación se fundamentan en las diferencias que existen entre las perspectivas de los distintos medios y las de los profesores. Lo primordial se centra en los principios, fines y valores en que se sitúen profesores y alumnos a la hora de realizar el análisis.

Se puede hablar de una "colisión de valores" cuando existe una divergencia entre los valores de distintos colectivos (directores, A.P.A., profesores, padres, medios de comunicación, etc.), la cual genera cierta tensión entre los alumnos a los que estos colectivos están, directa o indirectamente, educando.

La función socializadora que se lleva a cabo en el aula tiene una vertiente claramente positiva, de valor incuestionable, de ahí que se le atribuya la misión de mejorar la sociedad educando, explícita y deliberadamente, a las nuevas generaciones en valores, hábitos, normas, actitudes, etc. que permitan una convivencia más solidaria, pacífica, justa, respetuosa y responsable. Cuestionarse lo que realmente aprenden los alumnos de lo que se les enseña y de cómo se les enseña y su posible contribución a hacer de ellos personas más capaces de comprender el mundo en que viven para moverse en él con criterios fundamentados, de manera responsable y una actitud de rebeldía en el sentido de no conformarse con las cosas como son, es pensar en los objetivos que se desean promover y realmente promueven los docentes con las decisiones que toman en sus propuestas curriculares.

Esta idea hace reflexionar acerca de la responsabilidad tan grande que recae sobre los docentes y las escuelas, el deber de socializar tratando de no imponer una determinada visión del mundo, para evitar que los estudiantes asuman las ideas que se les enseñan como verdad absoluta y, a su vez, ofreciendo una perspectiva crítica de esa otra visión que se percibe a través de los medios de comunicación. La escuela debe enseñar a las nuevas generaciones a pensar críticamente sobre su bagaje cultural, a conocer otras culturas, a respetar la pluralidad y todo en el marco de la neutralidad ideológica, permitiendo que los alumnos desarrollen la flexibilidad intelectual necesaria para mejorar la convivencia entre pueblos, razas, etnias, religiones, clases o géneros. Los objetivos de las unidades didácticas deben estar orientados en este sentido y no en el de evaluar al alumno por su grado de apropiación de estos conocimientos. Debemos contribuir a desarrollar mentes abiertas y autosuficientes.

Por otra parte, es también importante tender un puente entre el mundo del conocimiento escolar y el mundo de los estudiantes: conocer a qué dedican el tiempo libre, cómo se divierten, qué música escuchan, a qué películas acuden, qué programas de televisión ven con más frecuencia, qué libros, periódicos o revistas leen, qué personajes admiran, qué problemas de su entorno les preocupan más, cuáles son sus opiniones en cuanto a temas de actualidad, etc. permite a los profesores obtener pistas acerca de recursos que pueden utilizar en el aula. Esto es, familiarizarse con su entorno para introducir en el aula elementos que les puedan ser cercanos a los alumnos, al objeto de utilizarlos como artilugios para trabajar los objetivos.

Forma parte de la labor de los profesores ampliarles su horizonte de experiencias e intereses. La forma de hacerlo no es imponiéndoles unas preferencias o descalificando sus gustos, que forman parte de esa identidad que están construyendo, sino enganchándoles a través de éstos para ofrecerles otras posibilidades y darles la oportunidad de poder disfrutarlas.

Dedicar un tiempo a indagar sobre las inquietudes, aficiones e intereses de los alumnos ayudará a la hora de seleccionar contenidos,

ofrecerá materiales para diseñar actividades, sugerirá estrategias metodológicas y permitirá adentrarse en el mundo de los adolescentes. También permitirá a los alumnos contemplar que su propio mundo entra en el aula y empieza a resquebrajarse esa esquizofrenia que han asumido inconscientemente y que tanto ha menoscabado su disposición a aprender lo que la escuela les enseña.

Esto favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, para que tenga lugar, el que enseña debe querer enseñar y el que aprende debe querer aprender. Ésta es una estrategia didáctica muy interesante, a todos nos gusta más un profesor que hable el mismo idioma que los alumnos y no aquel que marca las distancias y que trabaja con ejemplos o centros de interés que estaban de actualidad décadas atrás, y al mismo tiempo es un buen instrumento para educar en valores.

Verónica Martos Martínez

EL DESPLIEGUE DE LA FUNCIÓN DE CALIDAD COMO TÉCNICA DE DESARROLLO DE NUEVOS PRODUCTOS EN LA EMPRESA

Yolanda Salinas Castelló

1. INTRODUCCIÓN.

El desarrollo de nuevos productos ha despertado un enorme interés en la última década, debido, fundamentalmente, entre otros muchos factores:

- Al aumento de la competencia a nivel internacional y a la globalización
- A los cambios tecnológicos que se están produciendo continuamente
- A la mayor cualificación adquirida por el consumidor.
- A la reducción del ciclo de vida del producto, como consecuencia del avance tecnológico
- A cambios en los estilos de vida

Pero más importante todavía que el desarrollo de nuevos productos, es reducir el tiempo empleado en el desarrollo de nuevos productos, como consecuencia del incremento en la competencia a nivel mundial y del avance tecnológico al que estamos asistiendo. Las ventajas de reducir el tiempo a la hora de lanzar nuevos productos son las siguientes:

- Incrementos de la productividad y reducción del riesgo
- Incrementos en los precios: los clientes de empresas que compiten en tiempo están dispuestos a pagar más por sus productos y servicios.
- Incrementos en la cuota de mercado: porque los clientes confían en que la empresa va a cumplir con los plazos previstos. (Miranda, 2000)

Dada la importancia que ha adquirido la reducción del tiempo de desarrollo de nuevos productos, los encargados de gestionar el proceso de desarrollo de nuevos productos buscan una serie de herramientas que ayuden a disminuir ese proceso. Entre estas herramientas que facilitan la reducción del tiempo de desarrollo de nuevos productos, se encuentra el Despliegue de la Función de Calidad (QFD). En el presente artículo se explica en qué consiste esta nueva técnica, cuándo y por qué motivos apareció, y qué beneficios reporta para las empresas la utilización de esta técnica.

2. QFD: CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS.

Mizuno define el QFD como el despliegue, paso a paso, con el mayor detalle, de las funciones u operaciones que conforman sistemáticamente la calidad, con procedimientos objetivos, más que subjetivos. Se trata, de convertir las demandas de los consumidores en características concretas de calidad. Esta técnica pretende trasladar o transformar los deseos del cliente en especificaciones técnicas correctas, que ayuden a proceder al diseño de un producto que satisfaga las necesidades del cliente. (Bañegil y Miranda, 2001)

El despliegue Funcional de la Calidad o QFD es un método para desarrollar una calidad de diseño enfocada a satisfacer al consumidor, de forma que se conviertan los requerimientos del consumidor en objetivos de diseño y elementos esenciales de aseguramiento de la calidad a través de la fase de producción, por lo que podemos afirmar que el despliegue de funciones de calidad es un modo de asegurar la calidad mientras el producto está en la fase de diseño. Así pues, podemos definir el despliegue de funciones de calidad como la conversión de las demandas de los consumidores en características de calidad y el desarrollo de una calidad de diseño para el producto acabado mediante el despliegue sistemático de relaciones entre demandas y características, comenzando con la calidad de cada componente funcional y extendiendo el despliegue de la calidad a cada parte y proceso. La calidad global del producto se formará a través de esta red de relaciones. (Cuatrecasas, 1999)

De acuerdo con el QFD Institute < <http://www.qfdi.org/> > , QDF es:

1. Entendimiento de las necesidades del cliente.
2. Psicología + conocimiento + un sistema de calidad
3. Maximiza la calidad positiva lo que añade valor al producto
4. Un sistema de calidad completo para conseguir la satisfacción del cliente

3. QFD: ORIGEN

El Despliegue Funcional de la Calidad (QFD) fue desarrollado a finales de los años sesenta por los profesores Shigeru Mizuno y Yoji Akao. Hemos de tener en cuenta que fue durante estos años cuando la industria japonesa rompió con el modelo de producción posterior a la

Segunda Guerra Mundial, que consistía en copiar e imitar otros productos, para comenzar a desarrollar nuevos y originales productos. El Despliegue Funcional de la Calidad (QFD) nació en este ambiente, como un método para desarrollar nuevos productos bajo el paraguas del Control de Calidad Total.

Actualmente, el QFD se utiliza en muchas empresas de países diferentes, tales como Corea, Taiwán, Brasil, China y Australia, y especialmente en la industria del automóvil. En un estudio realizado en el año 1996 entre la Universidad de Michigan y la Universidad de Tamagawa se obtuvieron las siguientes conclusiones: el 31% de las empresas japonesas utilizaba el QFD y el 68'5% de las americanas. Se empleaba especialmente en la industria del automóvil y en la industria electrónica, y en Estados Unidos, en la industria aeroespacial. Entre las razones que citaban las empresas para el uso del QFD citaban las siguientes: obtener mejor diseño, aumentar la satisfacción del cliente, y mejorar la comunicación y coordinación entre los distintos departamentos de la empresa. En Japón se usaba más para mejorar productos ya existentes y en Estados Unidos para lanzar nuevos productos. El 80% de los documentos relativos al QFD se hacía en reuniones, y casi todos los equipos de QFD agrupaban a miembros de distintos departamentos. Las empresas americanas informaban de que para el establecimiento del QFD habían empleado suficientes recursos y tiempo adecuado. Esto da una idea de la importancia que tiene el QFD en las empresas americanas. (<http://www.qfdi.org/>)

4. QFD: METODOLOGÍA

El QFD es un método flexible que las empresas adaptan a sus necesidades y a su entorno. Aquí expondremos un modelo general, que luego cada empresa adaptará al proyecto que quiera llevar. Podemos decir que el QFD puede aplicarse a cuatro fases del proceso que llevarían a la obtención del producto, como son: (Cuatrecasas, 1999)

1. Planificación del producto.
2. Despliegue de componentes
3. Planificación de los procesos
4. Planificación de la producción

1. Planificación del producto: recogeremos por un lado, las características de la demanda, y por otro, las posibles alternativas de diseño que permitan satisfacer esa demanda. Se trata, de una etapa de definición del producto. Dividiremos a su vez esta fase en estas otras tres:

Despliegue de la calidad demandada
Despliegue de diseños alternativos para la calidad
El gráfico de calidad

- I. Despliegue de la calidad demandada ("qués"): en esta fase tratamos de conocer a nuestro cliente y su entorno. El resultado de esa operación debe materializarse en una lista que contenga los tipos de cliente y sus especificidades relacionadas con el producto que se quiere desarrollar. La diversidad de clientes obliga a la jerarquización de los mismos, generalmente adoptando un criterio económico para ello.
- II. Etapa de diseños alternativos para la calidad ("cómo"): ahora que sabemos qué hacer, podemos decidir cómo hacerlo, es decir, se trata de un proceso de traducción o despliegue, en el cual se obtiene para cada " qué" inicial, uno o más "cómo" expresados en el lenguaje de ingeniería de la empresa. La multiplicidad e interdependencia de los "qués" y los "cómo" hace que se emplee una matriz para dar una mayor claridad y optimizar los esfuerzos.
- III. La Casa de la Calidad y la Matriz de Relaciones: la Casa de la Calidad es un gráfico que permite relacionar los requerimientos del consumidor o "qués" con las alternativas de diseño previstas o "cómo". De aquí se obtendrá la medida de los "cuántos" que permitirá evaluar las relaciones entre ambos que expresa la "matriz de relaciones", elemento central gráfico de la Casa de la Calidad.

2. Despliegue de componentes

En la fase de diseño anterior se clarificaron las relaciones entre la calidad demandada para el producto final y las características de calidad necesarias para cada uno de los componentes. Este proceso se denomina despliegue de componentes. En esta etapa, partimos de los "cómo" que pasarán a ser nuestros "qués", siendo los "cómo" del gráfico actual las especificaciones técnicas de los componentes de nuestro producto.

3. Planificación del proceso

También se puede preparar un QFD para planificar el proceso. Ahora las características de los componentes pasarán a ser los "qués" de nuestra nueva Casa de la Calidad, siendo los "cómo" los procedimientos y las operaciones necesarios

para la producción de estos componentes, y por consiguiente, la del producto. Las funciones principales que se desarrollan en esta etapa son:

1. Elección de los procedimientos asociados a los subsistemas
2. Definición completa del proceso de producción
3. Optimización del proceso
4. Mantenimiento y control del proceso

4. Planificación de la producción

En esta etapa, partiendo de los procedimientos y operaciones diseñados en la fase anterior, obtendremos los medios y especificaciones adecuados a la producción por el mismo procedimiento de trasladar las características de diseño del último nivel de QFD (procesos) a entradas del correspondiente a la planificación de la producción. Las funciones que se llevarán a cabo en esta fase son:

1. Asegurar la conversión de los requerimientos transmitidos por el departamento de diseño de las fases anteriores en elementos de control del proceso de producción
2. Determinar la capacidad del proceso requerida e implantarla
3. Identificación de puntos críticos del proceso para controlarlos y marcarse como objetivo la política de cero errores
4. Aseguramiento de la calidad de producto y proceso

5. CONCLUSIONES

El QFD (Despliegue de la Función de Calidad) es una técnica que surgió en Japón a finales de la década de los 60 con el objetivo de desarrollar productos novedosos y que cumplieran con los requisitos exigidos por el cliente. Obtener mejores diseños, reducir el tiempo que tarda en lanzarse un producto al mercado, satisfacer al cliente y mejorar la comunicación interna son las razones por las que las empresas emplean esta técnica. El QFD consiste en aplicar fundamentalmente un instrumento gráfico, conocido como "Casa de la Calidad" popularmente, en cuatro fases del proceso para la obtención del producto como son: planificación del producto, despliegue de componentes, planificación de los procedimientos y de la producción. La Casa de la Calidad nos permite indicar las relaciones entre las demandas de los clientes y las alternativas de diseño que permiten satisfacer esas demandas de los clientes.

El QFD es importante porque ha establecido controles de calidad en la fase de diseño del producto y no solo al acabar el proceso productivo. A pesar de la gran cantidad de beneficios que se obtienen aplicando esta técnica, se requieren todavía mejoras de la misma. En Estados Unidos se está experimentando la utilización de esta técnica junto con el uso de otras para desarrollar nuevos productos (Análisis Conjunto o Métodos de Taguchi) y en Japón se sigue investigando para su mejoramiento.

Yolanda Salinas Castelló

UNIDAD DIDÁCTICA: LOS METALES. 2º ESO.

Eloy Rozas Ventosa

MATERIALES: LOS METALES

1.- DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

En esta unidad se pretende que el alumno adquiera conocimientos básicos del mundo de los metales, que relacione todo el proceso tecnológico +que conlleva la obtención de los metales con los minerales de los cuales proviene y con la sociedad que le rodea y con el medio ambiente, que aprenda a desenvolverse en el aula y en el taller, que conozca los aspectos fundamentales del método de trabajo

Es un proyecto muy básico y sencillo, pero el alumno empezará a comprender el proceso de diseño y construcción, trabajo en grupo, manejo de herramientas y respeto a las normas de seguridad.

1.1.- **TEMPORALIZACIÓN:** 10 HORAS Estructuradas 7 sesiones de 1 hora cada sesión en el taller realizando las actividades y 3 sesiones de una hora en el aula para la implantación de los conocimientos

1.2.- CONTEXTO DEL CENTRO

Se trata de un Instituto de Enseñanza Secundaria ubicado en el Barrio de la Juncal en Sevilla, un barrio obrero de un nivel económico medio, con familias obreras y pequeños comercios.

La unidad se impartirá en la etapa de Enseñanza Obligatoria, en el Área de Tecnología,

1º Ciclo, Curso 2º, compuesto por un grupo en clase de 26 alumnos de edades comprendidas entre 12 y 13 años, motivados con la asignatura de Tecnología porque les gusta y participan.

2.- JUSTIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Se ha tenido en cuenta la secuenciación de contenidos publicados en el Decreto 148/2002, para la consecución de los objetivos planteados.

Dado que el área de Tecnología se gestiona en base a la resolución de problemas y necesidades humanas, se considera prioritario que el alumno desarrolle los conocimientos suficientes para la elaboración de documentos donde organice su labor de investigación, sus ideas, selección y evaluación de éstas, con el fin de seleccionar la que mejor cumpla las necesidades propuestas.

3.- OBJETIVOS

Son las intenciones que orientan el diseño y la realización de las actividades necesarias para la consecución de las grandes finalidades educativas: desarrollo integral del individuo y la construcción de una sociedad más justa.

Han de entenderse como metas que guían el proceso de enseñanza / aprendizaje y hacia las cuales hay que orientar la marcha del proceso, asimismo se convierte en medidores de lo alcanzado, es decir, en los elementos a medir dentro de la evaluación.

En esta línea, nuestros objetivos deben orientarse a la consecución de los objetivos de la Etapa.

OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA: Son 11, definidos de la siguiente manera:

1. Diseñar y construir objetos o sistemas técnicos, para la resolución de problemas tecnológicos sencillos.
2. Participar en la realización de actividades con autonomía y creatividad, manteniendo una actitud abierta y crítica en la organización del trabajo individual y colectivo.
3. Analizar objetos y sistemas técnicos de nuestro entorno para comprender las razones de su diseño, así como el funcionamiento, los mecanismos de control y sus aplicaciones.
4. Usar adecuadamente el vocabulario específico, los recursos gráficos y la simbología para expresar y comunicar sus ideas.

5. Desarrollar las habilidades necesarias y suficientes para el manejo de herramientas, máquinas-herramientas, objetos y sistemas técnicos con precisión y seguridad.
6. Utilizar en los procesos de trabajo propios de la Tecnología los conocimientos y habilidades adquiridos en otras áreas
7. Desarrollar una actitud de indagación y curiosidad hacia el mundo tecnológico analizando su evolución histórica, especialmente en los campos o sectores de más actualidad como son las tecnologías de la información y la comunicación, y valorando su incidencia en el desarrollo de la humanidad, especialmente en el marco de la comunidad autónoma de Andalucía
8. Valorar la importancia de trabajar como miembro de un equipo, con actitud de cooperación, tolerancia y solidaridad y el respeto a las normas de seguridad e higiene.
9. Incorporar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación a la actividad normal del aula
10. Analizar y valorar críticamente los efectos del desarrollo científico y tecnológico en la evolución social y sus repercusiones en el medio ambiente.
11. Conocer y respetar las normas que regulan la actividad técnica y sus consecuencias sobre la salud y el bienestar de las personas y de la sociedad.

3.1- RELACION ENTRE LOS OBJETIVOS DE ETAPA Y LOS DE AREA:

En el cuadro que presento a continuación se indican los objetivos generales de Etapa que quedan cubiertos con los objetivos generales de Área y estos a su vez están relacionados con los objetivos didácticos relacionados también a continuación

| Area ----- Etapa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| a | | | | | | | | X | | | X |
| b | | | | | X | | | | | | |
| c | | X | | | | | | X | | | |
| d | | | | | | | | | | | |
| e | | | | | | | | | | X | X |
| f | | | | | | | | | | | |
| g | X | | X | | | | | | | X | |
| h | | | | | | | | | | | |
| i | | | | | | | | | | | |
| j | | | | | | | | | | | |
| k | | | | | | | | | | | |
| l | | | X | | | | | | | | |
| m | | | | | | | | | | | |
| n | | | | | | | | | | | |

X --- Objetivos de Área relacionado con el Objetivos de Etapa

3.2.- OBJETIVOS DIDACTICOS

1. Conocer las propiedades mecánicas de los materiales. (Objetivo 3)
2. Analizar el comportamiento de los materiales frente a fuerzas externas. (Objetivo 3)
3. Conocer el proceso de la Siderurgia en los metales y su repercusión con el medio ambiente (Objetivo 10)
4. Adquirir conocimientos de los metales no férricos y sus aplicaciones. (Objetivo 3)
5. Usar las Técnicas de mecanizado de los metales como limado y aserrado en el aula taller. (Objetivo 5)
6. Manejar correctamente las herramientas utilizadas para el tratamiento de los metales en el aula Taller. (Objetivo 5)
7. Usar y practicar la soldadura blanda con estaño en materiales (Objetivo 1)
8. Manipular los minerales de los cuales se obtienen los metales férricos y no férricos individualmente y en grupos (Objetivo 2, 8)

9. Usar los EPI, Equipos protección individual en el aula taller, como son las Gafas de seguridad, Guantes de seguridad, Casco de seguridad. (Objetivo 11)

4.- CONTENIDOS

4.1.- CONTENIDOS CONCEPTUALES

1. Estudio de las propiedades mecánicas de los materiales.
2. Análisis del comportamiento de los materiales frente a las acciones externas
3. Conocimientos del proceso de la Metalurgia y Siderurgia del Hierro, Acero y Fundiciones.
4. Estudio de los Metales Férricos, como Hierro y el Acero
5. Estudio de los Metales no Férricos como el Cobre y el Aluminio.

4.2.- CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

1. Uso de las técnicas de mecanizado de los metales como Limado, aserrado y Fresado.
2. Manejo correcto de las herramientas y maquinas herramientas que se utilizan en el mecanizado de los metales.
3. Manipulación de metales y de los minerales de los cuales se obtienen dichos metales..
4. Uso de las técnicas para la soldadura blanda mediante estaño.
5. Manejo de los equipos de seguridad para trabajar con metales como gafas y guantes de seguridad.

4.3.- CONTENIDOS ACTITUDINALES

1. Respeto a las normas para el uso y control de las herramientas y materiales del aula taller de Tecnología.
2. Trabajo en grupo correctamente valorando y respetando las ideas de los demás
3. Actitud positiva en el desarrollo de la actividad
4. Curiosidad por conocer los antecedentes de objetos y máquinas
5. Respeto a las normas de seguridad y aceptación de los riesgos que entraña el uso de maquinas y herramientas
6. Actitud positiva ante los problemas prácticos que se nos pueden presentar a la hora del manejo de los materiales y sus herramientas.
7. Perseverancia ante las dificultades que encontramos para clasificar los materiales
8. Sensibilidad y actitud crítica ante el impacto medioambiental producido por los procesos de la Siderurgia del Hierro
9. Rigor y Actitud sistemática en el análisis de los materiales.

4.-. ACTIVIDADES

Se adaptan los contenidos a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, en un mismo aula nos vamos a encontrar con alumnos de diversas características, diferentes ritmos de aprendizaje, diferentes conocimientos previos y diferentes intereses y motivaciones. Debemos conseguir que cada uno de ellos sea y se sienta protagonista del proceso educativo.

1. Test de ideas previas: Donde nos da información de en que punto de partida nos debemos de situar para impartir el tema -----
M. ANALISIS
2. Estudia y Analiza tu entorno y averigua que tipos de contaminación existen en él y el origen de los mismos.
M. INVESTISGATIVA
3. Distinguir de una manera sencilla un metal Férrico de un No Férrico
M. EXPERIMENTAL
4. Construir un mapa de España señalando los yacimiento mas importantes en dicho mapa y que tipos de minerales se obtienen de cada uno
M. PROYECTOS-CONSTRUCCION
5. Elabora una lista de los objetos del taller que están fabricados con metales no férricos. M. CONSTRUCTIVISTA-INTERACCIONISTA
6. Aplicaciones del Aluminio y Cobre en nuestra vida cotidiana. M. ANALISIS

5.- METODOLOGIA

1. Método de **proyectos construcción** tiene como finalidad el diseño de un objeto o sistema Técnico que resuelve un problema.
2. Metodología **Trasmisiva**, y, en la que el docente desarrolla el tema acerca de contenidos conceptuales, o **Investigativa** dónde propone al alumno un trabajo a desarrollar acerca de una cuestión concreta, o la **Experimental** que propone realizar un montaje determinado con la finalidad de desarrollar principios preponiéndole una serie de cuestiones a resolver, según sea el tipo de método.
3. Método de **Análisis** para fomentar la capacidad de autoaprendizaje de los alumnos.

Y para seguir estas metodologías nos basamos en el Modelo Constructivista-Interaccionista: Donde el docente es guía, mediador y facilitador y el alumno es activo curioso, crítico y responsable.

6.- MATERIALES CURRICULARES

1. Biblioteca del aula: Es fundamental contar con una biblioteca para favorecer la capacidad de investigación de nuestros alumn@s.
2. Libro de texto 2º ESO Tecnología
3. Diccionario de la Real Lengua Española

7.- RECURSOS DIDACTICOS

1. Pizarra
2. Proyector: Retroproyector
3. Utilización de Equipos de Audio y Audiovisuales
4. Impresos: Revistas, periódicos, prensa en general.
5. El entorno como recurso didáctico, a la hora de encontrar minerales de los cuales se obtienen los metales
6. Material para realizar las practicas:
 - Cartulina o cartón
 - Pegamento
 - Distintos tipos de minerales
 - Metal férrico y un no férrico.

8.- ATENCION A LA DIVERSIDAD

Atendiendo a la diversidad dentro del Aula se realizaran agrupamientos heterogéneos de 4 alumnos integrando en cada grupo al alumno menos capacitado.

Una vez establecido en nivel de partida que nos lo ha dado la evaluación inicial, nos encontramos con alumnos con un ritmo de aprendizaje más lento al de la mayoría otros con un ritmo de aprendizaje más rápido, para ellos se han puesto actividades de refuerzo y actividades complementarias.

Se realizará el Contrato Didáctico con aquellos alumnos problemáticos, este método activa y mantiene la motivación así como la implicación del alumno en el desarrollo de su aprendizaje. El alumno se compromete a aprender mediante la pedagogía del contrato escrito. Además es una herramienta adecuada para la socialización y la resolución de conflictos y de indisciplina en el aula.

1. Actividades complementarias: Están diseñadas para resolver el problema de la individualización de los ritmos de aprendizaje, no todos los alumnos terminan al mismo tiempo las tareas, por ello se sugiere en algunos casos este tipo de actividades.

Construcción de una pieza sencilla en el torno de trabajo, utilizando también el taladro para hacer en la pieza 4 orificios.

2. Actividades de refuerzo: Son actividades especialmente dirigidas alumn@s con problemas de aprendizaje, favoreciendo su autoestima e integrarlos activamente en el grupo de trabajo realizaran la siguiente actividad:

Con placas de latón, aplicar las técnicas de doblado y aplanado de chapas estudiadas en clase.

9.- TEMAS TRANSVERSALES

1. Educación para la salud:
 - Fomenta el cuidado del propio cuerpo frente a la utilización de las herramientas y maquinas herramientas del taller.
 - Valora la limpieza y orden del aula y del taller.

2. Educación para la igualdad de oportunidades entre personas de distinto sexo
 - Manejo de herramientas y de objetos Técnicos individualmente tanto alumnos como alumnas
 - Fomentar la autoestima entre ambos sexos con la igualdad de proyectos para ambos.
 - Fomentar el reparto de tareas no sexistas como recoger o barrer el taller

3. Educación para la convivencia:
 - Respeto hacia los demás
 - Trabajo en equipo
 - Prevalezca la opinión de los demás frente a la propia
 - Fomenta la actitud positiva en el aula taller

4. Educación Ambiental.
 - Obtención de los metales a raíz de los minerales, proceso Siderúrgico la contaminación de los residuos y el reciclaje de los mismos.
 - Motivar al reciclaje, reutilización y al consumo controlado de los recursos naturales
 - Evaluar el coste económico de las herramientas que se utilizan.

5. Educación para la Paz
 - Desarrollar educación en valores para la no violencia
 - Enfocar el desarrollo tecnológico par el bienestar social

6. Educación Multicultural
 - En los centros existen cada día alumnos de otras culturas y es necesaria su integración en la clase
 - Conocer las otras culturas y respetarlas

10.- INTERDISCIPLINARIEDAD.

1. Educación Plástica y visual: Conocimientos de trazado y representación de pequeñas piezas metálicas.
2. Ciencias Naturales: Conocimiento del medio ambiente y de los ecosistemas
Conocimiento y manipulación de los diferentes minerales de los cuales se obtienen los metales
3. Lengua: Fomentar la lectura con libros sencillos de leer y comprender como 20.000 Leguas de viaje submarino, escrito por Verne, comparando la Tecnología utilizada en el libro con la que existía en la realidad, Tema de debate en clase.

11.- EVALUACION

La Evaluación la realizamos continua durante todo el proceso valorando el aprendizaje del alumno de una forma individualizada, teniendo en cuenta en el proceso la evaluación Inicial, Formativa, y Sumativa.

Valoramos la adquisición de conocimientos, la mejora en el proceso educativo y por supuesto el Interés, Actitud, Esfuerzo y Motivación del alumno.

Debemos evaluar los aprendizajes de nuestros alumnos en relación con el logro de los objetivos previstos al inicio de la unidad didáctica, para ello se establecen unos criterios de evaluación y dentro de ellos los instrumentos de evaluación.

11.1.- CRITERIOS DE EVALUACION

1. Sobre la capacidad de diseñar y construir objetos o sistemas técnicos, para la resolución de problemas tecnológicos sencillos.
- Se valorará si el alumno es capaz de diseñar y construir objetos o sistemas técnicos.
Diseñar objetos y piezas capaces de resolver problemas sencillos
2. Sobre la capacidad de participar en la realización de actividades con autonomía y creatividad, manteniendo una actitud abierta y crítica en la organización del trabajo individual y colectivo.
- Se valorará si el alumno es capaz de participar en la realización de actividades.
Participación en las actividades de grupo, adoptando una actitud de colaboración y respeto a los demás.
3. Sobre la capacidad de analizar y comprender objetos y sistemas técnicos así como utilizar el vocabulario y los recursos gráficos necesarios que permitan expresar y comunicar las ideas.
- Se valorará si el alumno es capaz de analizar y comprender objetos y sistemas técnicos.
Adquisición de destreza y habilidades que les permitan manipular materiales.
4. Sobre la capacidad para realizar un plan de ejecución de un proyecto técnico, así como para fijar las pautas y directrices y establecer las condiciones que posibiliten su realización.
- Se valorará si el alumno es capaz de realizar un plan de ejecución de un proyecto técnico.
5. Sobre la adquisición de procedimientos y estrategias adecuadas en la realización de tareas, tanto manuales como intelectuales, así como la responsabilidad, en cuanto al cumplimiento de las normas básicas de seguridad en el manejo de herramientas, su cuidado, uso y la correcta manipulación de los materiales empleados.
- Se valorará si el alumno es capaz de la realización de tareas manuales como intelectuales.
Respetar y aceptar las normas de seguridad en la realización de las tareas.
6. Sobre la capacidad crítica ante los procesos tecnológicos generales en aspectos como: la oportunidad de la utilización de recursos en la obtención de bienes y servicios, los procesos de transformación en la elaboración de productos finales, los residuos que genera la actividad productiva y las consecuencias del uso o consumo de esos productos por el ser humano
- Se valorará si el alumno es capaz de tener juicio crítico ante los procesos tecnológicos.
7. Sobre la capacidad para integrarse en un grupo, mostrando actitudes y comportamientos positivos hacia compañeros y compañeras
- Se valorará si el alumno es capaz de integrarse en un grupo de trabajo.
Realización de la actividad del mapa con los minerales en grupo.
8. Sobre la autonomía para regular su propio aprendizaje y adoptar estrategias que conduzcan a la resolución de problemas tecnológicos.
- Se valorará si el alumno es capaz de regular su propio aprendizaje.
Capacidad de autoaprendizaje, mostrando interés e iniciativa ante las tareas y actividades propuestas.

11.2.- INSTRUMENTOS DE EVALUACION

1. Revisión periódica del Cuaderno de clase
2. Pruebas orales al comienzo de alguna clase
3. Pruebas escritas al final del tema
4. Realización de esquemas y murales
5. Trabajos prácticos basados en la manipulación con los metales
6. Listas de Control: Son listados en los que aparecen las conductas, comportamientos, hábitos y costumbres de los alumnos.

7. Escalas de Valoración: Escalas de Autoevaluación, del propio alumn@
8. Observación del Profesor: Mediante Anedoctarios dónde se recogen las aptitudes, actitudes, intereses, las reacciones temperamentales de los alumn@s en clase
9. Diarios, Informes son Instrumentos de recogida de información.

12.- BIBLIOGRAFIA

- CURRÍCULO DE TECNOLOGÍA: DECRETO 148/2002
- CIENCIA DE LOS MATERIALES: Coca-Rosique. Ed. Cosmos. 1976
- MATERIALES DE INGENIERIA Y SUS APLICACIONES. Flinn-trojan. Ed. Mc- Hill/Interamericana, S.A. Mexico 1991
- FUNDAMENTOS DE LA CIENCIA E INGENIERIA DE LOS MATERIALES, W.F. Smith, Mc-Graw Hill Interamericana, S.A. Madrid 1992
- MATERIALES Y PROCESOS DE MANUFACTURA PARA INGENIEROS, Doyle, Keyser, Leach, Schader y Singer. Prentice hall hispanoamericana, S.A. Mexico 1985

Eloy Rozas Ventosa

LAS PASARELAS DE MODA Y LOS EJES TRANSVERSALES (HISTORIA DE UNA RELACIÓN REPULSIVA)

Maximino Rey Vázquez

En los Reales Decretos 1178/92 y 1179/92 se hace referencia a los contenidos educativos imprescindibles en la formación de los ciudadanos, como son la educación ambiental, educación sexual, educación del consumidor y educación vial. De forma aún más precisa expresa en el art. 7.2 aquellos contenidos que estarán presentes en todas las materias del Bachillerato y que en la etapa de la ESO se denominaban EJES TRANSVERSALES. El citado artículo dice lo siguiente: "La educación moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad de derechos entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial estarán presentes en las enseñanzas del Bachillerato en las distintas materias en cada caso pertinentes."

Ahora bien, para que esta finalidad sea posible, al igual que el resto de los objetivos que se marcan tanto para Bachillerato, como para la ESO, debemos cuidar de que no choquen contra una persistente realidad que a veces se empeña en demostrar lo contrario a los valores que todo profesor y maestro debe inculcar a su alumnado en virtud de dichos ejes transversales. De este modo la reflexión que a continuación sigue, versa sobre la relación entre éstos y las pasarelas de moda, donde hombres y mujeres pasean durante corto trecho unos vestidos o trajes que un diseñador ha creado. Si bien, antes de meternos de lleno en el análisis debemos hacer una pequeña matización sobre la frase anterior: el término "creación" que tanto se le aplica al trabajo de "importantes" diseñadores, no es sino un uso perverso de la lengua, pertenece a un conjunto de términos, (lo mismo que "histórico") que se hace un uso abusivo e indiscriminado de él, de manera que, sin ningún tipo de pudor, se habla de creadores de moda, como si la moda fuese algo semejante a una catedral, a una celeberrima escultura o a una magnífica novela.

El fenómeno de las pasarelas de moda nos pone en relación con numerosos ejes transversales, que a continuación iremos deshilando:

- Educación para el consumidor: las pasarelas de moda transmiten una idea de consumismo brutal, de manera que fijan la ropa, el vestido y sus características para cada estacionalidad (temporada); implica esto que la propia ropa tiene fecha de caducidad, y lo que ayer era "lo último" mañana será "anticuado". Lógica perversa que incita a un consumo constante de productos textiles y que, naturalmente, a los comerciantes del ramo les viene de maravilla; aparecen aquí conceptos como "estilo" o "glamour" que, al ser entendidos desde una óptica marxista, no son sino creaciones ideológicas burguesas que indican la posición social de una persona: deletéreo atavismo de las sociedades estamentales donde la vestimenta era signo de posición social, de diferencia en cuanto al trato y en cuanto a los derechos, deberes y aplicación de la ley. Es obvio que en una democracia, el vestir con estilo o vestir sin estilo no quita ni pone ningún tipo de derechos sociales ni preferencias.
- Educación ambiental: todo consumismo voraz, que es el que se intenta imponer (más bien tendríamos que decir que se intenta mantener) es contrario a todos los valores ecológicos de reutilizar y restaurar; en efecto, cuando una persona deja de poner una prenda que todavía no está deteriorada, suele tirarla, ya que ha asumido la siniestra idea de que "ya no está de moda", no se da a otra persona ni es posible que tampoco se guarde para otras ocasiones. El consumismo brutal implica un mayor grado de producción de residuos sólidos urbanos, que es algo sobre lo que repetidas veces se llama la atención, pero sin llegar a relacionarlo abiertamente con este tipo de fenómenos. Y es, y será uno de los problemas más graves de nuestra sociedad.
- Educación para la salud: es el caso más sangrante, el fenómeno de las pasarelas transmite una idea de belleza aritmética que es asumida de forma acrítica por muchos jóvenes. Idea de belleza expresada en unos parámetros que resultan tan inaceptables como indeseables: deben tener las mujeres un cuerpo famélico cual si viniesen de una serodia posguerra, unas medidas numerales de pecho, caderas y cintura cual si se tratase de ganado que se vende en una feria; recuerda esto a la venta de esclavos hace siglos, donde los parámetros no debían ser muy distintos; deben ser los hombres de una belleza apolínea, músculos hechos a golpe de pesas en los gimnasios y cuerpo tan depilado como irreal. De la asunción de estos modelos se derivan todos cuantos problemas alimenticios surgen en la adolescencia (anorexia...) y que no pocas veces suponen gravísimos trastornos para el normal desarrollo de la vida de una persona. No hablemos ya de diseñadores para cuyas "creaciones" marcan tallas tan reducidas que son contrarias a la naturaleza física de los cuerpos de nuestra especie. Es obvio que todo ello atenta contra la dignidad humana, la que se viene defendiendo desde los humanistas del XV y XVI, los ilustrados, los pensadores utópicos, los socialistas del XIX y multitud de intelectuales, ensayistas y gente corriente a lo largo de todo el siglo XX. Cuanto menos resulta indignante.
- Educación moral y cívica: una vez que la publicidad y los medios de comunicación logran establecer sobre las personas esas ideas de "moda" que forzosamente lleva al consumismo textil, a partir de silogismos con notable fuerza psicológica como son: estar guapo = estar bien con uno mismo = ser aceptado socialmente = ser feliz; las preocupaciones del individuo versarán sobre dar su propia solución a la anterior ecuación: se preocupará mucho más por esta idea, que han asumido como problema personal, que por cualquier otro problema actual de mucha más gravedad: mientras nuestros adolescentes pasean por un centro comercial lleno de tiendas, y entran en unas u otras, es obvio que no tendrán en mente otras preocupaciones relativas al mundo

en el que viven, seguramente sin conocer, ni plantearse el conocimiento de los mismos. Por lo tanto todo consumismo fomenta un individualismo rabioso, de manera que los posesivos parecen reducirse a la única persona del singular: mío, tuyo, suyo. Ello es uno de los caminos que conduce a la fragmentación social y a que cada persona se cierre en su caparazón sólo preocupada por aquello que le marcan unos medios de comunicación financiados por una publicidad que no es sino el sustento que las propias empresas hacen de estos medios. Pero este incendio no termina aquí, en el momento que un adolescente, o persona de cualquier edad, asume que va ser valorado y aceptado socialmente por la vestimenta que lleve puesta, posiblemente sin ser consciente de ello, valorará y aceptará en el mismo nivel y bajo los mismos parámetros: valorará a los demás según lo que lleven puesto.

En definitiva, las bases pedagógicas actuales de la enseñanza, siguen la dirección marcada por el aprendizaje significativo: quiere decir ello que el alumno construye su propio conocimiento y éste resulta significativo para él, en sentido contrario al aprendizaje repetitivo y memorístico, el papel del profesor queda reducido a un director, asesor o gestor del proceso educativo, donde va marcando los tiempos, pautas y herramientas para el óptimo desarrollo de dicho proceso. Sin embargo para ello es imprescindible el paulatino desarrollo de una capacidad del alumnado que es la mentalidad crítica, sólo a partir de este camino, el conocimiento, no sólo de los objetivos de las distintas materias, sino, tal vez más necesario, del mundo en el que vive, puede llegarse a buen puerto. La mentalidad crítica y el cuestionamiento pertinaz de todo aquello con lo que trabajemos es el motor del aprendizaje, que va de la curiosidad infantil, hasta la necesidad vital de comprender y conocer lo que nos rodea. Esta mentalidad crítica, punto de partida de todo conocimiento o saber, queda firmemente abolida ante el fenómeno mediático de las pasarelas de moda, que no en vano tiene íntima relación con la sociedad "rosa", cuyos valores es obvio que resultan contrarios al espíritu de las leyes educativas. La neutralización del pensamiento crítico resulta prometedora y necesaria para una sociedad de consumo en cuyo vértice se sitúan las empresas que necesitan vender sus productos y hacernos ver y entender lo imprescindibles que son en nuestras vidas, creando gustos o necesidades ficticios pero que a través de la publicidad han de ser asumidos – a falta de las herramientas de la crítica – como reales y necesarios. En ese sentido las pasarelas de moda tienen su sentido: al servicio de los comerciantes del sector textil, crean los valores efímeros de la moda, engarzándolos en los valores seniles de la estratificación social; para ello no importa que destruyan otros: los que precisamente la comunidad educativa debe inculcar a través de los temas transversales, o peor todavía, sin que ninguna ley lo prohíba, conviertan en ruinas nada menos, que algo tan sublime, grandioso e intocable, como es la dignidad humana.

Maximino Rey Vázquez