

Número 17

Agosto 2006

Índice de Contenido:

FRASES ÚTILES

Ana Reyes Grande

ANÁLISIS, EN EL MARCO DE LA ASIGNATURA DE TECNOLOGÍA DE UNA PLANTA DE APROVECHAMIENTO ENERGÉTICO UBICADA EN UN DEPÓSITO DE RESIDUOS SÓLIDOS URBANOS

Antonio Ordóñez Aguilera

LA CEGUERA Y DÉFICIT VISUAL EN LA EDUCACIÓN

María del Carmen Antúnez Martel

PRESUPUESTOS GENERALES DEL ESTADO

Cristina Núñez Ávila

LA VIOLENCIA ESCOLAR. ¿CÓMO PODEMOS ABORDARLA DESDE LA CONVIVENCIA?

Fernando Gómez Jiménez

EL RATÓN PRESUMIDO

Juan Manuel Villa Romero

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

Laura Camacho Barquero

EDUCAR A LOS/AS HIJOS/AS EN SOLITARIO, VIUDOS. EL CENTRO EDUCATIVO PROVEEDOR DE APOYO Y ORIENTACIÓN A LA NUEVA SITUACIÓN FAMILIAR.

Luz María Blanco-Morales Díaz

IGUALDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

María de las Mercedes Mancebo Moreno

¡HE ACABADO! ¿QUÉ HAGO AHORA? *FAST FINISHERS*

María del Mar Ortiz Guardoño

PLAN DE REVALORIZACIÓN DE LA FIGURA DEL MAESTRO Y LA MAESTRA

María Félix Méndez Domingo

¿A QUÉ MEDIDAS PODEMOS RECURRIR PARA EVITAR LAS RETICENCIAS DE ALGUNOS PROFESIONALES PARA FORMARSE EN NUEVAS TECNOLOGÍAS?

María Trinidad Ramos Sánchez

FRASES ÚTILES

Ana Reyes Grande

Para empezar una clase y terminarla

- **hello** - hola
- **Hello everyone**- hola a todos
- **I'm very well, thank you**- yo estoy muy bien gracias
- **Good morning**- Buenos días
- **Good afternoon**- Buenas tardes
- **See you tomorrow**- Hasta mañana
- **Make a line**- formen una fila

Lenquaje para finalizar una actividad

- **Have you finished?**- ¿Terminaste?
- **Put your things away**- Pongan sus cosas a un lado
- **Tidy the classroom**- limpien la clase/recojan la clase
- **It's time to go home**- Hora de ir a la casa
- **Put your books in your bags**- Pongan los libros en su maleta
- **Put the crayons (or the pen, pencils) on the table**- Pongan los lápices, bolígrafos en la mesa
- **Give your books to me**- entréguenme los libros a mi
- **It's time for the next lesson**- es hora de la próxima clase

Para alabar al niño: 25 ways to say "Good Job"

- | | |
|---------------------------------|--|
| 1. Good for you. | 14. Why don't you show the class? |
| 2. Wow! | 15. Marvelous! |
| 3. That's great. | 16. Fantastic! |
| 4. I like the way you did that. | 17. Right on. |
| 5. Much better. | 18. For sure. |
| 6. Keep it up. | 19. Sharp! |
| 7. It's a pleasure to see that. | 20. That's going to be a great report. |
| 8. What neat work. | 21. How impressive. |
| 9. This pleases me. | 22. You're on the right track. |
| 10. Terrific! | 23. That's "A" work. |
| 11. Beautiful! | 24. It looks like you put a lot of work into this. |
| 12. Excellent work. | 25. That's clever. |
| 13. I appreciate your help. | |

Para alabar a cualquiera (alumno o no): 99 ways to say "very good":

- | | | |
|---|--------------------------------------|-----------------------------------|
| 1. SUPER GOOD! | 34. You're getting better every day. | 68. You're really improving. |
| 2. You've got it made. | 35. You did it that time. | 69. You're doing beautifully. |
| 3. SUPER! | 36. You're on the right track. | 70. Superb! |
| 4. That's RIGHT. | 37. Nice going. | 71. Good remembering! |
| 5. That's good. | 38. You haven't missed a thing. | 72. You've got that down pat. |
| 6. You're really working hard today. | 39. WOW! | 73. You certainly did well today. |
| 7. You are very good at that. | 40. That's the right way. | 74. Keep it up! |
| 8. That's coming along nicely. | 41. Keep up the good work. | 75. Congratulations - you did it! |
| 9. GOOD WORK! | 42. TERRIFIC! | 76. You did a lot of work today. |
| 10. That's much better. | 43. Nothing can stop you now. | 77. Well, look at you go! |
| 11. I'm happy to see you working like that. | 44. That's the way to do it. | 78. That's it! |
| 12. Exactly right. | 45. SENSATIONAL! | 79. I'm very proud of you. |
| 13. I'm proud of the way you worked today. | 46. You've got your brain in gear. | 80. MARVELOUS! |
| 14. You are doing that much better | 47. That's better. | 81. I like that. |
| | | 82. Way to go! |
| | | 83. Now you have the hang of it. |

today.
15. You've just about got it.
16. That's the best job you've ever done.
17. You're doing a good job.
18. THAT'S IT!
19. Now you've figured it out.
20. That's quite an improvement.
21. GREAT!
22. I knew you could do it.
23. Congratulations!
24. You're making real progress.
25. Keep working on it. You're improving.
26. Now you have it!
27. You are learning fast.
28. EXTRAORDINARY!
29. Couldn't have done it better myself.
30. You are a joy.
31. One more time and you have it.
32. You really make my job fun.
33. That's the right way to do it.

48. That was first class work.
49. EXCELLENT!
50. That's the best ever.
51. You've just about mastered that.
52. PERFECT!
53. That's better than ever.
54. Much better!
55. WONDERFUL!
56. You must have been practicing.
57. You did that very well.
58. FINE!
59. Nice going.
60. You're really going to town.
61. OUTSTANDING!
62. FANTASTIC!
63. TREMENDOUS!
64. That's how to handle it!
65. Now that's what I call a fine job.
66. That's great.
67. Right on!

84. You're doing fine.
85. Good thinking.
86. You are really learning a lot.
87. Good going.
88. I've never seen anyone do it better.
89. Keep on trying!
90. You outdid yourself today.
91. Good for you!
92. I think you've got it now.
93. That's wonderful!
94. Good job.
95. You figured that out fast.
96. You remembered!
97. That's really nice.
98. That kind of work makes me happy.
99. It's such a pleasure to work with you.

Bibliografía:

- www.educacioninicial.com/ei/areas/ingles
- <http://hoopsu.homestead.com/motiv99ways.html>

Ana Reyes Grande

ANÁLISIS, EN EL MARCO DE LA ASIGNATURA DE TECNOLOGÍA DE UNA PLANTA DE APROVECHAMIENTO ENERGÉTICO UBICADA EN UN DEPÓSITO DE RESIDUOS SÓLIDOS URBANOS

Antonio Ordóñez Aguilera

Llueve sobre mojado al recordar la dependencia energética de Europa. Bruselas explora las alternativas que existen dentro de los confines de los 25 socios para garantizar la fiabilidad del suministro. Y aunque no hay ninguna solución a corto plazo, aparecen tres hipótesis viables en el horizonte.

En primer lugar, la recuperación de dos fuentes de energía como el carbón y las centrales nucleares que parecían condenadas a desaparecer. En segundo lugar, la promoción de energías renovables, que en 2002 sólo aportaban el 3,5% de la electricidad consumida en los 25 países de la UE. Y, por último, la opción siempre pospuesta de racionalizar el consumo para reducir la dependencia.

Las dos primeras soluciones cuentan con adeptos entusiastas y enemigos irreconciliables, mientras que la tercera vegeta entre la indiferencia y la irresponsabilidad de la ciudadanía y las instituciones. Ninguna de las tres opciones basta por sí sola para diluir los riesgos de suministro que afronta la UE. Pero los expertos señalan que la eficiencia energética y el reconocimiento de la energía como un recurso que no conviene despilfarrar ayudarán a Europa a sobrellevar la actual crisis energética. Y, sobre todo, las venideras.

Lo cierto, por el momento, es que la dependencia energética (48% en la UE y 78,3% en España) amenaza la sostenibilidad de la mayor concentración de riqueza del planeta que es Europa. En un continente sin apenas materias primas, las multinacionales europeas dominan extraterritorialmente mercados como el del litio o el cacao, el café o los diamantes. Europa puede perder ese control sin ver peligrar su modelo de vida. Pero la energía resulta imprescindible para mantener en marcha la maquinaria económica de los Veinticinco.

En este panorama, reconforta encontrar iniciativas como las basadas en el aprovechamiento de una fuente energética de la que en nuestro continente somos productores aventajados: **la basura**.

El pasado mes de abril, muchos medios de prensa escrita encabezaban sus informaciones con titulares tan llamativos como: "*La basura produce electricidad*". Recogían la inauguración en la Comunidad Autónoma de Madrid de una planta de aprovechamiento energético en el depósito de residuos sólidos urbanos de Colmenar Viejo.

La producción de energía eléctrica en un vertedero se basa en el uso del biogás, fundamentalmente metano, que se produce por la descomposición de la basura. Este gas generado en los residuos orgánicos se recupera a través de pozos y se conduce por una red de tuberías hasta la planta de aprovechamiento energético, donde el biogás es tratado y empleado para generar energía eléctrica. El proceso de generación de energía finaliza en el centro de transformación, donde la electricidad generada se exporta a la red externa de abastecimiento de la compañía eléctrica.

En la asignatura de Tecnología se halla un punto de apoyo ideal para la palanca del desarrollo tecnológico futuro, que estará en manos de los hoy por hoy, alumnos de Secundaria y Bachillerato. Lo que sigue pretende ser un ejercicio de ilustración de cómo, hasta lo que en principio no parece tener ninguna utilidad y presentarse como un problema en cuanto a su tratamiento y fin, puede replantearse como el marco de una actuación tecnológica orientada a la mejora.

1. Biogás.

Con el término biogás se designa a la mezcla de gases resultantes de la descomposición de la materia orgánica realizada por acción bacteriana en condiciones anaerobias.

El biogás se produce en un recipiente cerrado o tanque denominado biodigestor, el cual puede ser construido con diversos materiales como ladrillo y cemento, metal o plástico. El biodigestor de forma cilíndrica o esférica posee un conducto de entrada a través del cual se suministra la materia orgánica (por ejemplo, estiércol animal o humano, las aguas sucias de las ciudades, residuos de matadero) en forma conjunta con agua, y un conducto de salida en el cual el material ya digerido por acción bacteriana abandona el biodigestor. Los materiales que ingresan y abandonan el biodigestor se denominan afluente y efluente respectivamente. El proceso de digestión que ocurre en el interior del biodigestor libera la energía química contenida en la materia orgánica, la cual se convierte en biogás.

Los principales componentes del biogás son el metano (CH₄) y el dióxido de carbono (CO₂). Aunque la composición del biogás varía de acuerdo a la biomasa utilizada.

El metano, principal componente del biogás, es el gas que le confiere las características combustibles al mismo. El valor energético del biogás por lo tanto estará determinado por la concertación de metano.

A pequeña y mediana escala, el biogás ha sido utilizado en la mayor parte de los casos para cocinar en combustión directa en estufas simples. Sin embargo, también puede ser utilizado para iluminación, para calefacción y como reemplazo de la gasolina o el acpm (combustible diesel) en motores de combustión interna.

La utilización de los biodigestores además de permitir la producción de biogás ofrece **enormes ventajas para** la transformación de desechos:

- **Mejora la capacidad fertilizante del estiércol.** Todos los nutrientes tales como nitrógeno, fósforo, potasio, magnesio así como los elementos menores son conservados en el efluente. En el caso del nitrógeno, buena parte del mismo, presente en el estiércol en forma de macromoléculas es convertido a formas más simples como amonio (NH_4), las cuales pueden ser aprovechadas directamente por la planta. Debe notarse que en los casos en que el estiércol es secado al medio ambiente, se pierde alrededor de un 50% del nitrógeno
- **El efluente es mucho menos oloroso que el afluente.**
- **Control de patógenos.** Aunque el nivel de destrucción de patógenos variará de acuerdo a factores como temperatura y tiempo de retención, se ha demostrado experimentalmente que alrededor de 85% de los patógenos no sobrevive el proceso de biodigestión. En condiciones de laboratorio, con temperaturas de 35°C los coliformes fecales fueron reducidos en 50-60% y los hongos en 95% en 24 horas.
- **El biogás puede ser empleado:** Para accionar motores de combustión interna y sustituir el aceite diesel en pequeños generadores eléctricos.

2. Principio de funcionamiento.

- La generación de biogás se produce básicamente a partir de un proceso de fermentación.
- Este proceso se lleva a cabo en la cámara de digestión por la acción de dos tipos de bacterias:
 - 1) Bacterias acidógenas: actúan sobre la materia orgánica degradándola a ácidos volátiles y son poco sensibles a los cambios que se operan en el medio en que actúan.
 - 2) Bacterias metanogénicas: actúan sobre los ácidos volátiles provenientes de la acción de las anteriores y las degradan hasta obtener Biogás.
- Bacterias metanogénicas termofilicas: actúan entre 50-57°C
- Bacterias metanogénicas mesofilicas: actúan entre 30-37°C.
- La mayor producción se logra con las termofilicas, pero las mesofilicas tienen como ventajas un balance energéticamente más favorable.
- Las bacterias metanogénicas son muy sensibles al aumento de acidez considerándose que el pH óptimo debe estar cercano a la neutralidad (pH=7).
- Los productos fundamentales que se obtiene de ese proceso digestivo son:
 - a) Biogás
Es una mezcla constituida fundamentalmente por metano (CH_4), dióxido de carbono (CO_2) y pequeñas cantidades de hidrógeno (H) y nitrógeno (N), constituye un proceso vital dentro del ciclo de la materia orgánica en la naturaleza. Las bacterias metanogénicas en efecto constituyen el último eslabón de la cadena de microorganismos encargados de digerir la materia orgánica y devolver al medio los elementos básicos para reiniciar el ciclo. Se estima que anualmente la actividad microbiológica libera a la atmósfera entre 590 y 880 millones de toneladas de metano.
Metano ----- 60-70%
 CO_2 ----- 30-45%
Hidrógeno ----- 1-3%
Anhídrido sulfuroso ----- vestigios
 - b) Efluente
(entre otros componentes posee):
Proteínas ----- 25-27%
Nitrógeno ----- 2-7%
Fósforo ----- 1.1-2.9%
Potasio ----- 0.8-1.8%
El mismo es utilizado como fertilizante, como mejorador de suelos y como alimento del ganado al incorporarlo en las raciones. Aporta al suelo elementos orgánicos e inorgánicos que pueden ser aprovechados por los vegetales.

3. Etapas intervinientes.

La fermentación anaeróbica involucra a un complejo número de microorganismos de distinto tipo los cuales pueden ser divididos en tres grupos principales.

La real producción de metano es la última parte del proceso y no ocurre si no han actuado los primeros dos grupos de microorganismos.

Las bacterias productoras del biogás son estrictamente anaeróbicas y por lo tanto solo podrán sobrevivir en ausencia total de oxígeno atmosférico. Otra característica que las identifica es la sensibilidad a los cambios ambientales debido a lo cual será necesario un mantenimiento casi constante de los parámetros básicos como la temperatura.

Fase de hidrólisis:

Las bacterias de esta primera etapa toman la materia orgánica virgen con sus largas cadenas de estructuras carbonadas y las van rompiendo y transformando en cadenas más cortas y simples (ácidos orgánicos) liberando hidrógeno y dióxido de carbono.

Este trabajo es llevado a cabo por un complejo de microorganismos de distinto tipo que son en su gran mayoría anaerobios facultativos.

Fase de acidificación:

Esta etapa la llevan a cabo las bacterias acetogénicas y realizan la degradación de los ácidos orgánicos llevándolos al grupo acético y liberando como productos hidrógeno y dióxido de carbono.

Fase metanogénica:

Las bacterias intervinientes en esta etapa pertenecen al grupo de las archibacterias y poseen características únicas que las diferencian de todo el resto de las bacterias, por lo cual, se cree que pertenecen a uno de los géneros más primitivos de vida colonizadoras de la superficie terrestre.

La transformación final cumplida en esta etapa tiene como principal sustrato el acético junto a otros ácidos orgánicos de cadena corta y los productos finales liberados están constituidos por el metano y el dióxido de carbono.

Factores a tener en cuenta: la actividad metabólica involucrada en el proceso metanogénico se ve afectada por diversos factores. Entre los factores más importantes a tenerse en cuenta se tienen los siguientes:

- Material de carga
- la temperatura del sustrato;
- la carga volumétrica;
- el tiempo de retención hidráulico,
- el nivel de acidez (pH);
- la relación Carbono/Nitrógeno;
- la concentración del sustrato;
- el agregado de inoculantes;
- el grado de mezclado;
- la presencia de compuestos inhibidores del proceso.

El análisis detallado excede el carácter introductorio del presente trabajo.

4. Ventajas del aprovechamiento energético del biogás.

Se pueden resumir en tres grupos:

Medioambientales: Los derivados de la mitigación del impacto provocado por su no control, así como los indirectos representados por la no utilización de otras energías más contaminantes.

Económicas: El precio de venta está fijado por ley, reduciendo así la especulación .

Sociales: Se produce un ahorro interesante en línea con las políticas actuales de desarrollo sostenible, ya que permite la revalorización de los residuos. Téngase presente que una tonelada de residuo urbano produce a lo largo de su vida útil energética entre 100 y 150 Nm³ (esta unidad hace referencia a un metro cúbico de gas medido en condiciones normales de presión y temperatura, esto es, cero grados centígrados y una atmósfera de presión) de biogás.

5. **Bibliografía y referencias web.**

- 1) Información económica procedente de: www.expansion.com
- 2) www2.madrid.org/prensa
- 3) www.granadalinks.com
- 4) www.juntadeandalucia.es/medioambiente
- 5) news.soliclima.com
- 6) Evaluación de impacto ambiental Gómez Orea, Domingo. 2ª Ed. Editorial Mundiprensa.
- 7) Jiménez , E. Experiencias en aprovechamiento energético (...). Miniforo CYTED - Iberokea 2006. Abril 2006.

Antonio Ordóñez Aguilera

LA CEGUERA Y DÉFICIT VISUAL EN LA EDUCACIÓN

María del Carmen Antúnez Martel

1. INTRODUCCIÓN.

Los términos déficit visual, baja visión, visión residual, y otros, giran en torno a una reducción de la agudeza visual, central o a una pérdida subtotal del campo visual debida a un proceso patológico ocular o cerebral (Faye, 1972).

Así pues, el niño con déficit visual es entendido como aquél que padece la existencia de una alteración permanente en los ojos o en las vías de conducción del impulso visual.

En un afán de aunar criterio, la OMS considera la deficiencia visual cuando la agudeza visual de ambos ojos, después de corrección, es igual o inferior a 0,3. La mayoría de los países, incluido España, consideran la ceguera cuando la agudeza visual es igual o inferior a 0,1 después de corrección, o si existe una reducción de campo visual inferior a 10 grados. Por debajo de este umbral muchos "ciegos" poseen restos de visión que les permiten, por ejemplo, leer y escribir habitualmente en tinta.

Para entendernos vamos a establecer dentro de la deficiencia visual dos grandes grupos atendiendo a definiciones funcionales:

- *Aquel que hace referencia a sujetos con déficit visual, de baja visión, con ambliopía (aunque no en su definición oftalmológica), etc.* Comprende a las personas que, a pesar de una reducción considerable de su capacidad visual, poseen restos que posibilitan la realización de tareas académicas, de lectoescritura, e incluso, en tareas domésticas sin mucha dificultad.
- *Aquel que hace referencia a ciegos totales o parciales.* Comprende las personas que carecen de resto visual o que aún teniéndolo, solo le posibilita la orientación a la luz, percibir volúmenes, colores y leer grandes titulares, pero no le permiten el uso habitual de la lectoescritura en tinta.

2. ASPECTOS PSICOLÓGICOS.

El déficit visual se traduce en una reducción de la cantidad de información que el sujeto recibe del ambiente, restringiendo cantidad de claves que ofrece el medio natural y que son de gran importancia para la construcción del mundo exterior.

Esto no necesariamente origina problemas en el desarrollo psicológico. Al menos, no existe evidencia de que la deficiencia visual grave lleve necesariamente aparejados problemas psicológicos o deficiencias en el desarrollo. Si bien es cierto, que las experiencias que el individuo adquiere están mermadas, ya que el organismo dispone de otras vías de recogida de información que pueden suplir o complementar la vía visual con la adecuada orientación y apoyo.

Frecuentemente observamos que el niño ciego permanece más tiempo que el vidente en algunas de las etapas evolutivas, ya que la ausencia de visión puede actuar como freno al desarrollo, haciendo más lenta el paso a una etapa superior.

Durante la primera infancia el desarrollo cognitivo y psicomotor de los niños ciegos queda bastante afectado.

- Periodo sensoriomotor: el desarrollo de esta etapa está basado en la inteligencia práctica, en la percepción de sensaciones del entorno y su interrelación con él a través de los primeros movimientos.
- Periodo preoperatorio: a partir de los dos años el niño ciego con una evolución normalizada, empieza a ser capaz de efectuar representaciones de cosas.
- Operaciones concretas: a lo largo de esta etapa los niños van adquiriendo las capacidades de organización de la realidad a través de "acciones interiorizadas", destacando por tanto, la importancia de la vivencia de experiencias. Los niños ciegos sufren un retraso con respecto a los niños videntes, presentan un mayor desfase en tareas de tipo figurativo-perceptivo que en aquellas de carácter lingüístico.
- Operaciones formales: Habiéndose alcanzado ya al final del período anterior la equiparación entre los niveles de desarrollo cognitivo de los niños ciegos y videntes sus posibilidades en lo sucesivo serán idénticas, achacándose las diferencias que puedan darse, no a los efectos de la ceguera, sino a las capacidades y circunstancias personales de cada sujeto. La relación entre pensamiento es la clave de todo este proceso de normalización, aunque ello no debe restarle importancia al papel que el desarrollo cognitivo juega en los restantes factores del aprendizaje.

3. DIFICULTADES FUNCIONALES GENERALES QUE PRESENTAN LOS ALUMNOS CON ALGÚN RESTO VISUAL.

Las patologías visuales, como decíamos, pueden provocar alteraciones en la agudeza visual, en el campo visual o en ambos.

1. *Personas con lesiones en la parte central de la retina*

El daño se produce en la MÁCULA, zona central de la retina y parte del ojo con mayor capacidad para diferenciar detalles, ya que en ella se encuentran concentrados millones de sensores (CONOS).

Este tipo de lesiones ocasiona los denominados escotomas: zonas donde existe pérdida total o parcial de visión. Imaginemos que al mirar de frente a una persona todos sus rasgos (ojos, nariz, boca) aparecen borrosos o como una zona totalmente ciega.

Sus dificultades se encuentran a la hora de:

- Leer letras pequeñas.
- Escribir.
- Reconocer caras.
- Ver televisión.

Por el contrario no tienen dificultad en:

- (Los desplazamientos, al usar la visión periférica.
- (Leer con letras de gran tamaño.

2 *Personas con visión borrosa.*

Cuando existen daños en alguna estructura ocular, la visión puede estar borrosa en mayor o menor medida. La visión de lejos y cerca puede encontrarse reducida, así como la sensibilidad para diferenciar objetos, especialmente si estos presentan bajo contraste entre sí.

Encuentran dificultad en ver:

- Detalles en objetos, de cerca y de lejos.
- Objetos poco contrastados.
- Colores (los ven menos saturados).
- Problemas con las letras y objetos pequeños (deben acercarse para poder verlos).

4. **AYUDAS QUE SUELEN UTILIZAR LOS ALUMNOS CON DÉFICIT VISUAL.**

Las ayudas que las personas deficientes visuales pueden utilizar para aprovechar su restos visuales (su visión funcional), tanto a nivel escolar como de vida diaria, pueden ser clasificados en:

1. Instrumentos ópticos.

Son ayudas que se emplean fundamentalmente para ampliar el tamaño de la imagen en la retina, y en contadas ocasiones, para disminuir las imágenes y ampliar el campo visual.

Hay que recordar que el ojo humano es incapaz de enfocar objetos a distancias muy cortas. Necesita de la ayuda de los instrumentos ópticos para conseguirlo, son las "herramientas" que se han de utilizar en el proceso de rehabilitación visual.

- La lupa: Se utiliza en tareas cortas de cerca para mejorar la agudeza visual. Pueden ser manuales o de distancia fija. Inconvenientes: disminuyen el campo visual, perdiendo el contexto y producen mayor cansancio.
- El telescopio: para uno o ambos ojos. Utilizados en tareas que precisen visualizaciones a media o larga distancia. Inconvenientes: limitan el campo, interfieren la tarea mixta (a diferentes distancias), mayor peso de las lentes o manipulación extra, etc.

2. Sistemas no ópticos.

Son instrumentos que a menudo mejoran el uso de la visión con o sin la intervención de los instrumentos ópticos. Generalmente, perfeccionan la iluminación, el contraste y proporcionan una mayor comodidad física. Su uso no debe subestimarse respecto a los ópticos ni viceversa, debiendo buscar el punto de equilibrio entre unos y otros.

3. Sistemas informáticos

- **Programas de ampliación.** Estos programas actúan sobre la pantalla de una forma similar a una lupa electrónica, de tal manera que les permite leer la información sin necesidad de acercarse al monitor. Se establece una relación inversa, ya que cuanto mayor sea la ampliación menos cantidad de información se puede visualizar, puesto que ocuparía una zona mayor de la pantalla.

5. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE QUE PRESENTAN LOS ALUMNOS DEFICIENTES VISUALES.

Existe una amplia gama de afecciones, derivadas de diferentes causas, a las que se responde con pronósticos y tratamientos distintos. Ante dos sujetos con una misma deficiencia, cada uno hará un uso distinto de su visión (la llamada visión funcional), variará su capacidad de captar detalles de un mismo objeto (la agudeza visual) y el espacio en el que puede ser visto un objeto mientras la mirada permanece fija en un punto determinado (su campo visual). También dependerá de otras variables como son: el tamaño y el color del objeto (algunos colores pueden no ser percibidos), la iluminación, del contraste entre el objeto y el fondo, así como la capacidad de adaptación del ojo a la luminosidad del ambiente.

Nuestro alumno ciego/deficiente visual deberá esforzarse más para conseguir unos resultados adecuados en los estudios, por ello su motivación a de ser mayor o, ante la frustración, puede intentar abandonarse. En muchas ocasiones su "no lo sé hacer" esconde el "no lo veo y soy incapaz de seguir", intenta que sus compañeros no detecten su deficiencia. Puede negarse a utilizar las ayudas ópticas que se le han prescrito, busca no ser diferente en este sentido y, a veces, mantiene una actitud un tanto agresiva ante los intentos de los adultos a que asuma sus diferencias y acepte ayudas específicas.

En general podríamos hablar de una serie de **conductas problemáticas** que, aunque también aparecen en alumnos sin deficiencias, en nuestro caso pueden darse con mayor virulencia:

- Retraimiento, falta de motivación ante las tareas de clase, por la vergüenza que supone reconocer que no lo ve.
- Inseguridad, debido a la ausencia o a la visión poco precisa que tiene de su entorno.
- Tendencia al aislamiento dentro de su grupo de clase (si usa gafas o ayudas ópticas puede verse discriminado).
- Dificultad a la hora de orientarse en clase y desplazarse por el centro.
- Temor, ante ciertos ejercicios físicos o conductas de los compañeros que puedan suponer un agravamiento a su problema. Algunos son muy conscientes de sus limitaciones y de las situaciones de riesgo.
- Frustración, considera que los profesores no quieren ayudarle, no se hacen cargo de sus dificultades y se olvidan de él, tomándole por vago a pesar de su esfuerzo.

En muchos casos, la actitud del alumno es un fiel reflejo de la actitud que tienen sus padres, la falta de aceptación familiar perjudica su desarrollo afectivo, la superprotección le lleva a la inseguridad, las falsas expectativas le hacen concebir mejoras futuras sin aplicarse a solucionar su problemática actual... es difícil que consiga hacerse una imagen de si mismo y de sus posibilidades si se le hace vivir en un clima artificial en exceso. Lo mismo puede decirse de la influencia que ejercen sobre él los profesores y su grupo de edad.

6. DIFICULTADES DE APRENDIZAJE QUE PRESENTAN LOS ALUMNOS CIEGOS.

Una de las características diferenciales del alumno ciego es la limitación para recibir información real del mundo que le rodea. El alumno que ve recibe mucha información a través de los estímulos visuales del medio, que amplían su conocimiento. Para el alumno ciego, esta información espontánea del medio queda reducida, deformada y necesita muchas veces otra persona que vea (adulto o compañero) para que le ayude a interpretar el medio y acumular así información. Es por ello por lo que la verbalización de los contenidos y de las experiencias tiene tanta importancia en el aprendizaje de estos alumnos.

Se puede solventar esta limitación por medio de sencillas explicaciones, con comparaciones del objeto con otro más concreto y vivenciado por él, o bien, con modelos, maquetas o representaciones del objeto a escala.

La recogida de la información es más lenta. La exploración táctil conlleva un ritmo de aprendizaje más lento, que repercutirá en la ejecución de las tareas escolares.

El aprendizaje vivencial, por medio de experiencias, es muy importante. Debemos tener en cuenta que no podemos dar nada por supuesto o sabido, ya que puede haber niños ciegos que nunca hayan visto o cogido determinado objeto (por ejemplo un animal pequeño), por lo que tendrán una menor riqueza de información o errores de apreciación.

Orientaciones a tener en cuenta cuando tenemos un alumno ciego o deficiente visual en nuestra clase

1. Debes sentirte cómodo usando palabras como "ver" y "mirar". Estas palabras son una parte importante del vocabulario del alumno con deficiencia visual, al igual que cualquier otro alumno.
2. Dirígete a él como lo harías a cualquier otro alumno de la clase.
3. Incluir al alumno deficiente visual en todas las actividades. Los recursos del profesor itinerante pueden ofrecer sugerencias de métodos y material especial o ayudas que pueden servir de apoyo en algunas actividades.
4. Las mismas reglas de disciplina que se apliquen al resto de la clase, deberán aplicarse al alumno deficiente visual.
5. Estimular al alumno deficiente visual a moverse por la clase para obtener sus materiales o información visual. Él sabrá sus propias necesidades y su método de compensación pronto formará parte de la rutina de la clase.
6. Facilitarle trabajo adicional, así como pupitre o espacio cerrado según las necesidades, para guardar los materiales especiales que utilice.
7. El alumno deficiente visual puede traer materiales adaptados a clase. Anímale a usar de estas ayudas tanto como lo necesite y a contestar cualquier pregunta que le hagan acerca de dichos materiales.

María del Carmen Antúnez Martel

PRESUPUESTOS GENERALES DEL ESTADO

Cristina Núñez Ávila

1. INTRODUCCIÓN.

En España, la participación del Estado en la economía es una realidad cuya finalidad es corregir las desigualdades existentes en la economía de mercado, tanto a nivel social como económico.

Así aparece reconocido en el Título VII de la Constitución Española – “Economía y Hacienda” (artículos 128 a 136 inclusive), más concretamente el artículo 131 de la Constitución dice: “El Estado, mediante ley podrá planificar la actividad económica general para atender a las necesidades colectivas, equilibrar y armonizar el desarrollo regional y sectorial y estimular el crecimiento de la renta y de la riqueza y su más justa distribución”.

Para conseguir esto, “la potestad originaria para establecer los tributos corresponde exclusivamente al Estado, mediante ley” (artículo 133.1 C.E.), así “corresponde al gobierno la elaboración de los presupuestos generales del Estado y a las Cortes Generales su examen, enmienda y aprobación” (artículo 134.1 C.E.).

Las medidas en materia de ingresos y gastos públicos que la Administración diseña anualmente en función de los objetivos de política económica, dan forma a lo que se llama “política presupuestaria”, que decidirá el nivel de ingresos y gastos públicos que deben realizarse en el ejercicio económico, de forma que su incidencia en la economía ayude a conseguir los objetivos globales que en materia de política económica tenga el Gobierno.

Cuando los gastos del Estado son superiores a los ingresos previstos se dice que los presupuestos generan déficit. Si los ingresos previstos son iguales a los gastos programados nos encontramos en el equilibrio presupuestario, y por último, en caso de que los gastos sean inferiores a los ingresos previstos estaremos en una situación de superavit presupuestario.

2. LOS PRESUPUESTOS GENERALES DEL ESTADO.

Se puede definir el P.G.E. como “el acto legislativo mediante el cual se autoriza el montante máximo de los gastos a realizar durante el ejercicio económico, y se prevén los ingresos necesarios para financiarlos”.

Así, el presupuesto general del estado es la expresión anual, cifrada y sistemática, aprobada mediante ley votada en Cortes, de una parte, de las obligaciones o totalidad de gastos que el Estado puede reconocer y sus organismos autónomos de la totalidad de entes que integran el sector público estatal y de otra, de todos los ingresos que por unos y otros se prevé obtener en el correspondiente ejercicio.

Esto es recogido en el artículo 134.2 de la Constitución Española.

2.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS PRESUPUESTOS GENERALES DEL ESTADO.

Se caracterizan por ser:

- a) Un estado financiero representativo de los ingresos y gastos del sector público.
- b) Un acto de autorización y control del poder legislativo sobre el ejecutivo que se concreta en las obligaciones o gastos del Estado y sus organismos autónomos, respecto de los cuales los créditos consignados se configuran como “límite máximo” a disposición del Gobierno en cada partida presupuestaria, desde tres puntos de vista:
 - Temporal.
 - Cuantitativo
 - Cualitativo.

Por el contrario, el valor de las cifras relativas a los derechos e ingresos consisten en una mera estimación.

3. LEY GENERAL PRESUPUESTARIA.

La normativa básica que regula los presupuestos generales del estado se encuentra en el Real Decreto Legislativo 1.091/1.988 de 23 de septiembre por el que se regula el texto refundido de la Ley General Presupuestaria, modificada, entre otras, por la Ley 55/99 de 29 de diciembre (B.O.E. de 30 de diciembre).

La Ley General Presupuestaria contiene 154 artículos, 2 disposiciones adicionales, 3 disposiciones transitorias y una derogatoria.

El texto se articula en títulos, capítulos y secciones.

Los Presupuestos Generales del Estado se aprueban anualmente, para cada año natural mediante una ley. No se limitan a incluir los estados financieros de ingresos y gastos del Estado, sino que, además, incluyen mediante su articulado, una serie de normas materiales que regulan diferentes aspectos relacionados con la actividad económica del sector público.

3.1. TÍTULOS DE LA LEY DE PRESUPUESTOS GENERALES DEL ESTADO.

Los Presupuestos generales del estado, se desarrollan habitualmente en los siguientes títulos:

I.- De la aprobación de los presupuestos y de sus modificaciones.

Comprende este título el importe de la totalidad de gastos e ingresos de los diversos entes que se integran en los P.G.E, así como las normas sobre modificaciones de créditos para gastos.

II.- De la gestión presupuestaria.

Incluye la normativa sobre la gestión de gastos y de contratación administrativa, de presupuestos docentes, de las relaciones financieras con la Comunidad europea y de la gestión presupuestaria con la Seguridad social.

III.- De los gastos de personal activo.

Recoge las normas relativas a las retribuciones del personal en activo.

IV.- De las pensiones públicas.

Comprende las normas en materia de clases pasivas y pensiones.

V.- De las operaciones financieras.

Se incluye en este título lo relativo a avales públicos, deuda pública, relaciones del estado con el I.C.O....

VI.- Normas tributarias.

Se incluyen en este título las normas referentes a impuestos o tributos.

VII.- De los entes territoriales.

También en la L.P.E, se regulan los aspectos presupuestarios y financieros derivados de las relaciones del estado con los diversos entes territoriales en los que se divide el mismo, como Corporaciones locales y Comunidades autónomas.

VIII.- Cotizaciones Sociales.

Se recogen en este título las normas sobre recaudación de la Seguridad Social a los trabajadores y empresarios.

3.2. LA LEY DE ACOMPAÑAMIENTO.

La Ley de Presupuestos del estado va acompañada de la Ley de Acompañamiento de medidas fiscales, administrativas y de orden social, que son normas sobre IRPF, tasas e impuesto de sociedades....

Esta ley permite la adopción de un conjunto de medidas de distinta naturaleza y alcance que constituyen instrumentos eficientes al servicio de la acción política del Gobierno en los distintos ámbitos sectoriales en que dicha acción política se desenvuelve. Dichas medidas contribuyen a la consecución de los objetivos de la política económica del Gobierno.

4. ÁMBITO INSTITUCIONAL Y TEMPORAL DE LOS PRESUPUESTOS GENERALES DEL ESTADO.

Según el artículo 134.2 de la Constitución española: " Los Presupuestos generales del Estado tendrán carácter anual, incluirán la totalidad de gastos e ingresos del sector público estatal y en ellos se consignará el importe de los beneficios fiscales que afecten a los tributos del Estado"

De dicho precepto constitucional, se deben extraer las siguientes conclusiones:

A/ ÁMBITO INSTITUCIONAL

- 1) La expresión "Sector público estatal", incluye a todas las entidades territoriales en que se divide el Estado, ya sean Comunidades autónomas, Corporaciones locales, sociedades estatales, así como cualquier entidad institucional creada y dependiente del Estado.
- 2) El "ámbito de aplicación" de dicha Ley, se establece en el artículo 50 de la citada ley, en el que se incluyen:
 - El Estado
 - Los organismos autónomos de carácter administrativo
 - Los organismos autónomos de carácter comercial, industrial, financiero....
 - La seguridad Social
 - Las Sociedades estatales (hoy en declive por la progresiva privatización de las empresas públicas)
 - Los demás entes del sector público estatal, estableciendo así una cláusula abierta para dar cabida a los organismos que el Estado pudiera crear para el desarrollo de su política institucional.

B/ ÁMBITO TEMPORAL

- 1) El carácter "anual" de los PGE, se refiere a su promulgación para ser desarrollados en un año natural, salvo que no se hubieran aprobado los nuevos presupuestos en el límite de tiempo establecido para ello (ejemplo caro tenemos en los Presupuestos del País Vasco, ya que ante la falta de apoyo de los miembros de la Cámara, fueron prorrogados los Presupuestos del año 2000 para el 2001.)

5. CICLO PRESUPUESTARIO.

Las fases para la elaboración de los Presupuestos generales del Estado, recogidas en la Ley General presupuestaria aprobada por R.D-legislativo 1091/1988 de 23 de septiembre, se concretan en 4, que son:

- Elaboración
- Aprobación
- Ejecución
- Control.

Cada una de éstas, tiene una duración aproximada de 6 meses la fase de elaboración o preparación, 3 meses la de discusión y la de ejecución será del año al que se refieran los mismos.

- La fase de elaboración corresponde al Poder ejecutivo, teniendo más concretamente el gobierno la competencia para la definitiva aprobación en Consejo de ministros del Proyecto de ley de presupuestos elaborado por el Ministro de Economía y Hacienda y su remisión a las cortes, siguiendo las indicaciones recogidas en el artículo 134.1 de la Constitución española (ya mencionado anteriormente)
- La 2ª fase o fase de aprobación corresponde a las Cortes Generales, así como la enmienda o devolución del proyecto remitido por el Gobierno.
- Una vez aprobado por el poder legislativo, la ejecución corresponde al gobierno a través de los diversos órganos gestores, de acuerdo con la distribución de competencias establecida.
- El control (4ª fase) compete en su orden externo al tribunal de cuentas, que según recoge el art. 136 de la Constitución española " es el supremo órgano fiscalizador de las Cuentas y de la gestión económica del estado, así como del sector público, dependerá de las Cortes Generales y ejercerá sus funciones por delegación de ellas en el examen y comprobación de la Cuenta general del estado".

Además, en su apartado 4, el art. 136 establece que "Una ley orgánica regulará la composición, organización y funciones del tribunal de cuentas". Por este motivo se aprobó la Ley orgánica 2/1982, de 12 de Mayo, del tribunal de cuentas, así como la Ley 7/1988, de 5 de abril, que regula el funcionamiento del mismo. Tras el examen de la ejecución de los Presupuestos generales del estado, el Tribunal de cuentas remite su informe a las cortes generales para su aprobación.

- Con la aprobación de las Cuentas generales del estado se cierra el ciclo presupuestario. El control interno por parte del poder ejecutivo se realiza a través de la Intervención General de la Administración del Estado.

En cuanto a la duración de los mismos, cabe destacar que según el art. 134.3 de la Constitución española: "El Gobierno deberá presentar ante el congreso de los diputados los Presupuestos generales del estado al menos con 3 meses de antelación a la fecha de expiración de los del año anterior" y que " si no se aprobaran antes del primer día del ejercicio económico correspondiente, se considerarán automáticamente prorrogados los del ejercicio anterior hasta la aprobación de los nuevos"(art. 134.4)

5.1. ELABORACIÓN.

La elaboración corresponde normativamente al gobierno.

La Ley General presupuestaria marca el procedimiento de elaboración de los PGE, que se inicia cada año mediante una orden del ministerio de Hacienda, el cual dicta las normas a seguir por los diferentes departamentos ministeriales.

Los órganos constitucionales, los departamentos ministeriales y los demás órganos del sector público estatal con dotaciones diferenciadas en los presupuestos generales del estado, han de remitir al Ministerio de Hacienda antes del día 1 de Mayo de cada año, sus estados de gastos. Esta obligación se extiende también a los órganos autónomos. Las sociedades estatales tienen que elaborar su estado financiero antes de la promulgación de la orden ministerial que desarrolla el procedimiento de elaboración de los presupuestos generales del estado.

El Ministerio de Trabajo y asuntos sociales, conforme al artículo 148 de la Ley general presupuestaria, elaborará el anteproyecto de presupuestos de la seguridad social al gobierno para su aprobación e inclusión en el proyecto de Presupuestos generales del estado, que se presentará en el Congreso de los Diputados para su examen, enmienda y aprobación por las cortes generales.

El gobierno debe presentar el proyecto de ley de los Presupuestos generales del estado en las Cortes generales antes del día 1 de octubre de cada año, según se recoge en los artículos 134.3 de la Constitución española y el 55 de la Ley general presupuestaria

5.2. DISCUSIÓN PARLAMENTARIA Y APROBACIÓN.

Esta fase se inicia con la presentación del proyecto de ley de presupuestos generales de acuerdo con la tramitación de un proyecto de ley, siguiendo los pasos marcados en la constitución.

Tanto en el Congreso como en el Senado, el proyecto de ley de presupuesto goza de preferencia para su tramitación respecto de otras normas legales debido a la brevedad de los plazos – 3 meses- desde el 1 de octubre en que se presenta el proyecto de Ley ante las Cortes al 31 de Diciembre, fecha límite de aprobación. La tramitación del proyecto de ley comienza con el debate de totalidad que tendrá lugar en el pleno de la Cámara y , una vez aprobado, se remite a la comisión de presupuestos para su dictamen y su publicación en el boletín de las cortes generales.

Así, la discusión del Proyecto de ley para su posterior aprobación, se desarrollará en primer lugar, en el Congreso y posteriormente en el Senado, hasta la aprobación de los mismos por ambas Cámaras.

5.2.1. EN EL CONGRESO.

Los grupos parlamentarios pueden presentar enmiendas al texto del proyecto, bien a la totalidad del articulado de la ley (pidiendo la devolución al poder ejecutivo), o bien a las secciones que integran el presupuesto. Las enmiendas no podrán suponer un incremento o disminución del gasto, salvo conformidad del gobierno.

Los parlamentarios podrán solicitar la presencia de los responsables de la Administración para que expliquen de forma detallada el contenido de los presupuestos.

En el caso de que se presentan enmiendas a la totalidad de los presupuestos, se celebrará el denominado “debate de totalidad” del proyecto de ley de presupuestos generales del estado, que tiene lugar en el pleno del congreso. En dicho debate se fijan las cuantías globales de los estados de los presupuestos.

Una vez finalizado el debate, si las enmiendas son rechazadas, el proyecto de ley es inmediatamente remitido a la comisión de presupuestos. Posteriormente, la ponencia redacta el correspondiente informe sobre el texto del proyecto y las enmiendas presentadas. En el seno de la Comisión de presupuestos comienza el debate, en el que intervienen los enmendantes y los miembros de la Comisión. Ésta elabora un dictamen del proyecto, que se remite al presidente del Congreso.

El debate en el pleno comienza con la presentación del dictamen por parte de un diputado de la Comisión, pudiendo intervenir los grupos parlamentarios para defender sus votos particulares y las enmiendas que, habiendo sido votadas y defendidas en comisión, no hayan sido incorporadas al dictamen. El debate se desarrolla diferenciando el conjunto del articulado de la ley y de cada una de sus secciones.

Una vez aprobado el proyecto de ley de presupuestos generales del estado, el presidente del Congreso, lo remite al presidente del Senado.

5.2.2. EN EL SENADO.

El procedimiento es similar al desarrollado en el Congreso, pudiendo presentarse enmiendas al texto del proyecto. Las enmiendas que impliquen la impugnación completa de una sección se tramitarán como una propuesta de veto, en cuyo caso será necesaria la mayoría absoluta para su aprobación. El debate comenzará en la comisión con las propuestas de veto.

En el pleno se debate el dictamen de la Comisión, que a su vez, incluye el examen del articulado y el estado de autorización de gastos. Una vez aprobado, el presidente del senado lo comunica al presidente del gobierno y al congreso de los diputados.

Si el proyecto aprobado por el congreso de los diputados es enmendado por el senado, debe ser sometido nuevamente a la consideración del pleno del congreso; las enmiendas serán objeto de debate y votación, quedando incorporadas al texto aprobado por el Congreso las que obtengan mayoría simple.

Una vez que la Ley de Presupuestos Generales del Estado es aprobada por ambas Cámaras, es sancionada por el Rey y publicada en el boletín oficial del estado (BOE), como LEY DE PRESUPUESTOS GENERALES DEL ESTADO para el correspondiente ejercicio económico, con vigencia a partir del comienzo del ejercicio siguiente.

En el caso de que no se aprueben los Presupuestos generales del estado con anterioridad al 1 de enero, el artículo 134.4 de la constitución española – antes mencionado -, establece la prórroga automática de los presupuestos del ejercicio anterior hasta la aprobación de los nuevos.

La prórroga no afectará a los créditos para gastos correspondientes a programas o servicios que deban terminar en el ejercicio cuyos presupuestos se prorrogan.

6. ESTRUCTURA ECONÓMICA DE LOS PRESUPUESTOS.

Los Presupuestos generales del estado recogen la autorización del poder legislativo respecto al límite máximo que puede gastar el poder ejecutivo, y en que debe hacerlo, durante un año, así como la previsión de los ingresos que se espera obtener.

Los créditos autorizados en los programas de gastos tienen carácter limitativo y representan la cantidad de dinero que los Presupuestos asignan a cada programa de gastos.

Si surge la una necesidad no prevista en el momento de aprobar los Presupuestos, es necesario que el ente encargado de realizar el gasto solicite la autorización correspondiente..

Como se ha establecido previamente, la presentación y elaboración de los Presupuestos generales del Estado están reguladas por una orden del Ministerio de Hacienda., tras ello, se analizará la orden del Ministerio de Hacienda que establece las normas para la elaboración de los P.G.E. y recoge la clasificación económica de los ingresos y gastos según la naturaleza económica, desarrollada por capítulos, artículos, conceptos y subconceptos

La estructura económica de los GASTOS públicos se puede clasificar atendiendo a :

A) Su destino:

- Gastos por operaciones corrientes
- Gastos por operaciones de capital
- Gastos por operaciones financieras

B) Por categorías:

- Capítulos (comprenden los grandes apartados de gastos: personal, financieros...)
- Artículos (desglosan los capítulos y agrupan gastos análogos)
- Concepto (clasificación de los gastos conforme a su naturaleza)
- Subconcepto (especificación de los gastos incluidos en un concepto)

C) Por secciones:

- Agrupan los créditos en función de los órganos que van a ejecutarlos.

Presupuestos por programas:

Es un sistema presupuestario integrado que permite la expresión anual de los planes de acción del gobierno, a través del conjunto de todos los programas de actuación, de los objetivos de carácter económico y social que se deban alcanzar durante su vigencia, de los medios físicos y humanos necesarios, así como de los financieros.

6.1. LOS INGRESOS PÚBLICOS.

Para que se pueda llevar a cabo el gasto público, las diferentes Administraciones tienen que tener unos ingresos suficientes para poder afrontar las obligaciones establecidas en los P.G.E y si estos son deficitarios tiene que buscar otras formas de financiación, como por ejemplo, obligaciones, bonos del estado, letras del Tesoro....

Los ingresos públicos pueden proceder de diferentes fuentes, aunque las más habituales son los impuestos, cotizaciones sociales, las tasas y las rentas del patrimonio.

A) TRIBUTOS:

Son prestaciones monetarias requeridas a los particulares o a las empresas por la Administración Pública con el fin de cubrir los gastos públicos. Son la principal fuente de ingresos del estado.

Se pueden dividir en:

- a) Impuestos directos.- gravan la renta o riqueza de las personas físicas o jurídicas de forma personal. suelen ser impuestos proporcionales.
Destacan entre éstos:
 - ↳ IRPF
 - ↳ I. Sobre el patrimonio
 - ↳ Impuesto sobre Sociedades.....
- b) Impuestos indirectos.- gravan hechos concretos, independientemente de las personas y de sus circunstancias. Suelen tener tipos impositivos impuestos.
Destacan:
 - ↳ IVA
 - ↳ ITPAJD
- c) Tasas.- son tributos que las distintas administraciones Públicas exigen a los particulares por el uso de éstos de un servicio o bien público en proporción a la utilidad que del mismo reciben.
Destacan:
 - ↳ Tasas académicas
 - ↳ Tasas municipales....
- d) Contribuciones especiales.- surgen cuando el Sector público realiza una actividad que va a satisfacer una necesidad colectiva, pero que beneficia más a un individuo que a otro.

B) COTIZACIONES SOCIALES.

Comprenden las cotizaciones de los trabajadores y empresas a la Seguridad Social y al seguro de desempleo. Con estos fondos se trata de cubrir las pensiones, los subsidios de desempleo y otras prestaciones familiares y asistenciales.

C) INGRESOS PATRIMONIALES.

En este apartado se recogen los ingresos producidos por el Patrimonio del Estado.

D) OTROS INGRESOS.

Por ejemplo los fondos provenientes de la Unión europea.

6.2. EL GASTO PÚBLICO.

Se entiende por gasto público toda aplicación que de sus caudales realiza el estado, cualquiera que sea el motivo que la produce; así podemos definir como PRESUPUESTOS CONSOLIDADOS al conjunto de gastos comprendidos por :

- Presupuestos Generales del Estado
- Presupuestos de la Seguridad Social
- presupuestos de Organismos autónomos y Entes públicos

6.2.1. CLASIFICACIÓN DEL GASTO PÚBLICO.

La clasificación se puede hacer atendiendo a diferentes criterios:

A) CRITERIOS ECONÓMICOS

Según éste , se pueden diferenciar 3 tipos de gastos:

- a) Gastos corrientes ordinarios: basados en la actividad ordinaria de la Administración
- b) Gastos extraordinarios: gastos extraordinarios de carácter esporádico.
- c) Gastos de capital: gastos de inversiones realizadas

B) CRITERIOS DE INCIDENCIA EN EL CONSUMO

Se dividen en :

- a) Gastos reales: son los realizados como consecuencia de la prestación de servicios que hace el sector público a la sociedad
- b) Gastos de transferencias: consisten en las ayudas que reciben los particulares y empresas sin entregar nada concreto a cambio

6.2.2. PRINCIPIOS GENERALES DEL GASTO PÚBLICO.

La Administración Pública actúa de acuerdo con los principios de eficacia, jerarquía, descentralización, desconcentración y coordinación, con sometimiento pleno a la ley y al derecho (Artículo 103 de la Constitución española)

A) PRINCIPIO DE LEGALIDAD

El artículo 133.4 de la Constitución establece que "las Administraciones Públicas sólo podrán contraer obligaciones financieras y realizar gastos de acuerdo con las leyes"

Esto supone la reserva legal en la materia y la sumisión del procedimiento a la ley.

B) PRINCIPIO DE CONTROL

El Parlamento realiza un control, tanto previo como posterior del gasto público.

El control previo se realiza mediante la aprobación por las Cortes generales de los PGE.

El control posterior está atribuido al Tribunal de cuentas, que es un órgano dependiente del Parlamento

El control interno y previo de la Administración a la realización del gasto lo lleva a cabo la Intervención General de la Administración del Estado

C) PRINCIPIO DE UNIDAD DEL PRESUPUESTO

Requiere que todos los recursos y gastos de la Hacienda Pública estén incluidos en un único presupuesto.

D) PRINCIPIO CONTABLE DE UNIDAD DE CAJA

Requiere que todos los recursos y gastos de la Hacienda Pública estén incluidos no solamente en un único Presupuesto, sino que dirijan o partan de una sola caja.

7. MODIFICACIONES PRESUPUESTARIAS.

Las modificaciones presupuestarias son los cambios en cuantía, finalidad o temporalidad de los créditos inicialmente aprobados por la Ley de presupuestos generales del estado.

Los artículos 59 y 60 de dicha ley, al referirse a los créditos y sus modificaciones, dicen lo siguiente: " Los créditos para gastos se destinarán exclusivamente a la finalidad específica para la que hayan sido autorizados por la Ley de Presupuestos o por las modificaciones aprobadas conforme a esta ley".

De esto se desprende que cualquier alteración en los créditos debe ajustarse a la legislación vigente, ya que en caso contrario serán nulos de pleno derecho.

El artículo 60 dice: "No podrán adquirirse compromisos de gasto por cuantía superior al importe de los créditos autorizados en los estados de gastos, siendo nulos de pleno derecho los actos administrativos y las disposiciones generales con rango inferior a la ley que infrinjan la expresada norma, sin perjuicio de las responsabilidades a que haya lugar".

Además la citada ley establece la competencia para autorizar las modificaciones presupuestarias, que corresponderán según su naturaleza a:

I. CONSEJO DE MINISTROS.

Corresponde al Consejo de ministros, a propuesta del ministro de Hacienda y por iniciativa de los departamentos ministeriales afectados:

- a) Autorizar transferencias de crédito entre uno o varios programas incluidos en la misma función, correspondientes a servicios u organismos autónomos de diferentes departamentos ministeriales.
- b) Autorizar transferencias de crédito entre programas, incluidos en distintas funciones, que correspondan a organismos autónomos o servicios de diferentes departamentos.
- c) Autorizar transferencias de crédito de las dotaciones no utilizadas en los programas de las distintas secciones del Presupuesto a los distintos conceptos del programa de imprevistos y funciones no clasificadas.

II. MINISTRO DE HACIENDA.

Se le atribuyen las siguientes facultades:

- a) Autorizar transferencias de crédito, cuando afectan a créditos de personal, así como entre programas incluidos en la misma o distinta función. También podrá autorizar las transferencias de crédito desde el programa de imprevistos y funciones no clasificadas a los conceptos y artículos de los demás programas de gasto, así como incorporaciones o ampliaciones de crédito.
- b) Resolver las modificaciones presupuestarias cuando existan discrepancias entre el Ministerio respectivo y el informe de la Intervención delegada.

III. TITULARES DE LOS DEPARTAMENTOS MINISTERIALES – MINISTROS -.

Podrán autorizar, previo informe favorable de la Intervención Delegada, las modificaciones presupuestarias siguientes:

- a) Transferencias entre créditos de un mismo programa que corresponda a un mismo o diferente servicio u organismo autónomo del departamento, siempre que no afecten a créditos del personal...
- b) Determinadas generaciones, incorporaciones y ampliaciones de crédito.

7.1. CLASES DE MODIFICACIONES PRESUPUESTARIAS.

Se basan en los criterios de cuantificación, cualificación y temporalidad.

7.1.1. MODIFICACIONES DE LA LIMITACIÓN CUANTITATIVA.

Son modificaciones en las cantidades asignadas a los créditos, es decir, las destinadas a financiar gastos que no se previeron en la ley de presupuestos y que no pueden demorarse hasta el ejercicio siguiente.

7.1.2. MODIFICACIONES DE LA LIMITACIÓN CUALITATIVA.

Son modificaciones motivadas por la necesidad de trasladar el importe total o parcial de un crédito presupuestado a otro diferente; no suponen, por tanto, aumento de los gastos presupuestados, sino que se trata de ajustes de créditos entre las diversas partidas de los presupuestos.

7.1.3. MODIFICACIONES DE LA LIMITACIÓN TEMPORAL.

Estas modificaciones se aplican a determinados gastos cuyo importe total se compromete en el ejercicio en que se inicia, pero cuya ejecución abarcará un período más amplio.

8. BIBLIOGRAFÍA.

- A) Medizabal. Derecho presupuestario. Editorial Colex. Año 2000.
- B) Rodríguez Bereijo. Presupuestos Generales del Estado. Editorial Carperi. Año 1999.

- C) Crespo, M.A. Contabilidad pública. Editorial McGraw- Hill, Madrid. Año 1995.
- D) Constitución española de 1978 (BOE, nº 31 de 29 de diciembre de 1978).
- E) Ley general presupuestaria. Editorial Civitas, Madrid. Año 1994.
- F) Internet.
- G) Miguel Jiménez y otros. Administración Pública. Editorial McGraw-Hill. Año 2001.
- H) M. Eugenio Ruiz y otros. Prácticas de oficina. Editorial McGraw-Hill. Año 1991.

Cristina Núñez Ávila

LA VIOLENCIA ESCOLAR ¿CÓMO PODEMOS ABORDARLA DESDE LA CONVIVENCIA?

Fernando Gómez Jiménez

INTRODUCCIÓN: ANÁLISIS DEL CONTEXTO EDUCATIVO SOCIAL.

Podemos empezar señalando que estamos ante una sociedad violenta, que ejerce la violencia y hace uso de ella. En los medios de comunicación a diario somos testigos de las acusaciones, actuaciones de violencia que se ejercen. El uso descontrolado de Internet, por parte de los más pequeños, puede causar más daños que beneficios, y es que muchos de ellos/as juegan la mayor parte del tiempo con juegos donde se ejerce la violencia y algo más grave aún: se premia las actitudes violentas. "Cuántas veces hemos sido testigos, de cuanto más peatones se atropellen (niños, ancianos...), más puntos se nos conceden".

La familia como primer núcleo de socialización, tiene una responsabilidad importante en inculcar a sus hijos/as conductas de no-violencia. Además ha de ser un modelo de aprendizaje para sus niños/as. Victoria Camps (1999), plantea como una de las causas del aumento de conductas violentas, la nueva estructura familiar. No es desorbitado afirmar que la familia de hace algunas décadas no tiene nada que ver con las familias actuales. La incorporación de la mujer al mundo laboral, la falta de autoridad en los padres/madres, la falta de atención... han ido creando niños/as muy consentidos desde pequeños, que en muchos casos llegan a ser auténticos dictadores en el hogar. Es conocido como el síndrome del emperador.

La escuela como institución social, no puede quedar al margen de tal circunstancia. Es más la institución educativa, es el segundo núcleo de socialización y es por ello que su papel en el desarrollo de los discentes, es muy importante.

Francisco Cascón (2006), reivindica el papel del EDUCADOR/A. En los centros educativos será muy importante la figura del Educador/a. Este concepto más allá del profesor instructor, que se limita únicamente a impartir los contenidos de una determinada materia. Se ha de volver a un educador/a que asuma su papel de agente de cambio social, que enseñe al alumnado con la colaboración de sus familias, de valores democráticos y cívicos, que les ayuden a desenvolverse con autonomía y desarrollo crítico dentro de la sociedad actual. Hoy en día en una sociedad tan cambiante como la nuestra, no tiene sentido seguir inculcando conceptos obsoletos, sino que se ha de formar al alumnado, para que sea un agente activo en la búsqueda y construcción de la información, que en cada momento se le vaya requiriendo.

LA ESCUELA: UNA ORGANIZACIÓN QUE EDUCA.

Los cinco pilares en los cuales se apoya una organización que educa son los que a continuación detallamos:

1. La flexibilidad.
Hemos de señalar que con el Diseño Curricular Base, se establece las premisas comunes para todos los centros y es, partiendo de esas premisas y este nuevo concepto de flexibilidad, como se tiene en cuenta la realidad social, cultural y económica del entorno del centro. Lo mencionado anteriormente tiene estrecha relación con el concepto de autonomía. Es importante que los centros adapten sus prácticas educativas a la realidad social que rodea el centro. Ello es posible gracias al segundo nivel de concreción, es decir el Proyecto de Centro.
2. La autonomía.
La autonomía ha de ser real y concreta, ya que también hay que tener presente que los centros educativos por sí solos no deben tener la libertad para actuar según le convenga. Ha de existir una coordinación con la Administración educativa.
3. La permeabilidad.
Este concepto es muy importante y hace referencia a la necesidad de que, las escuelas estén abiertas al exterior. Autores que defienden la propuesta de centro educativo abierto son entre otros Ángel Pérez Gómez o Martín Moreno. La escuela ha de ser una institución que salga al exterior, ha de conocer el contexto que la envuelve (social, económico, productivo...). Con ello podrá diagnosticar sus necesidades y responder lo mejor posible a ellas. Pero la escuela también ha de recibir las influencias externas, ha de mantener sus instalaciones abiertas y al servicio de la comunidad.
4. La colegialidad.
La colegialidad ha de formar parte de la estructura de funcionamiento de los centros educativos, para ello es imprescindible la colaboración de todos sus miembros. Una herramienta básica será el diálogo, como base para la resolución de conflictos.

5. La racionalidad.

Este concepto implica la idea de que hay que dar una respuesta a todo nuestro alumnado, respetando el principio de igualdad de oportunidades. A veces se complica porque, la propia organización escolar muestra algunas de las siguientes características:

- No es fácil que haya una adecuada interacción entre el alumnado, cuando la propia distribución del aula lo dificulta.
- La elevada ratio que nos encontramos muchas veces, también es un inconveniente.
- Hacen falta más y nuevos espacios. Como por ejemplo aulas de mediación, de convivencia...

HAY QUE APRENDER A CONVIVIR CON EL CONFLICTO.

Los conflictos forman parte de nuestra vida, no podemos eliminarlos de un plumazo, además no es conveniente. Asumir tal cuestión es un paso hacia delante, porque nos permite tener un punto de partida y saber dónde estamos y qué es lo que queremos. Es muy importante **aprender a convivir con el conflicto**, hacer de este una oportunidad para mejorar.

Hemos de dotar a nuestro alumnado del conjunto de estrategias, para que sean ellos mismos quienes puedan afrontar los conflictos de forma autónoma y positiva. Siempre contando con el apoyo y asesoramiento de sus familias, educadores... etc, para que el proceso se desarrolle con garantías.

Francisco Cascón, nos dice que el conflicto es inherente a la propia condición humana y que además es positivo. A primera vista nos puede parecer algo contradictorio. ¿Cómo va a ser un conflicto positivo?. Pues bien siempre que ayude a un grupo a conocerse, a desarrollar actitudes empáticas, a dialogar, debatir ideas distintas será algo que ayude a la construcción y afiance las raíces de un grupo.

Tenemos que ver a los conflictos como un proceso. Cuando se producen conflictos no empiezan en un momento y terminan al instante, todo lo contrario. Si sus ramificaciones se extienden y llegan a implicar a más personas, pueden tener consecuencias negativas para todos los implicados. De ahí la necesidad de intentar solucionar e intervenir en las situaciones conflictivas cuanto antes.

Tenemos que intervenir en los comienzos del problema e intentar satisfacer las necesidades e intereses de todos/as.

Johan Galtung diferencia entre tres tipos de violencia: la violencia directa, la estructural y la violencia cultural. Vamos a continuación a señalar los principales rasgos de cada una, para que tengamos un conocimiento más profundo:

Violencia Directa.

La violencia directa es aquella en la que se producen agresiones expresas, violentas, que todo el mundo ve.

Violencia Cultural.

Es aquella que tiene que ver con los propios actos de cada cultura, como las manifestaciones religiosas, el arte... etc.

Violencia Estructural.

La estructural la podemos observar por ejemplo en la manera de disponer el espacio. En un centro educativo es fácil de comprobar, cuando analizamos la distribución del patio, los pasillos.... dónde se genera una violencia de género.

INTERVENCIÓN. ¿QUÉ PODEMOS HACER Y CÓMO PODEMOS ACTUAR DESDE LOS CENTROS EDUCATIVOS?

Francisco Cascón propone que, hay que construir desde el primer día de clase lo que él denomina una pirámide. Como las buenas construcciones egipcias hay que comenzar por la base, darle consistencia desde el principio e intentar por todos los medios no llegar a la cúspide.

Los pasos que propone el autor son los siguientes:

7. SANCIÓN.
6. JUICIO.
5. ARBITRAJE.
4. MEDIACIÓN.
3. AYUDA ENTRE IGUALES.
2. ANÁLISIS Y NEGOCIACIÓN.
1. PREVENCIÓN.

Pasemos a reflexionar sobre la propuesta planteada, ya que nos puede ofrecer muchas claves para poder actuar en nuestros centros. Voy a comentar cada uno de los pasos, realizando una reflexión crítica de cada uno de ellos.

En primer lugar vamos a explicar ¿por qué el autor denomina **Provención**? Pues porque los conflictos como hemos comentado al principio, no se pueden ni deben prevenir. Es por ello que hemos de proveer a la comunidad educativa de estrategias que les permitan afrontar los conflictos que surjan.

Pero; ¿de qué tipo de estrategias estamos hablando?. Pongamos algunos ejemplos:

Es importante que el grupo sea un auténtico grupo. Los objetivos que perseguimos son:

- Crear relaciones de confianza entre los alumnos/as
- Desarrollar actividades de comunicación, saber escuchar y hablar.
- Establecer la toma de decisiones por consenso.

Como todos sabemos el grupo – clase, es una construcción artificial y es por ello que desarrollaremos un conjunto de actividades, para conseguir que el grupo este cohesionado.

Actividades de (PRESENTACIÓN, CONOCIMIENTO, AFIRMACIÓN (conocimiento de las personas), APRECIO-CONFIANZA (se mezclan sentimientos), COMUNICACIÓN Y CONSENSO-COOPERACIÓN). Han de ser desarrolladas en todos los grupos.

Los planes de acogida.

Los momentos en los cuales se produce el tránsito de una etapa educativa a otra, por ejemplo el paso de la primaria a la secundaria. Constituyen momentos cruciales para desarrollar actuaciones que tengan como objetivo, la adaptación y la adaptación de todo el alumnado.

La dotación de espacios.

La distribución de espacios en los centros ha de cambiar, no podemos seguir en un contexto donde chicos y chicas tienen diferentes espacios. Un ejemplo que nos aclare tal situación, es la ocupación de las pistas por los niños y el jardín por las niñas. El centro es de todos y como tal ha de ser compartido. Otro aspecto también importante, es la creación de nuevos espacios como el aula de mediación (con la dotación material adecuada: mesas, sillas.. etc).

También se irán trabajando desde el principio las habilidades de comunicación, el diálogo. La finalidad es que el alumno/a utilice la palabra para solucionar sus diferencias y no las manos.

En cuanto al segundo paso: **la negociación**. A la cual pasaremos si no ha resultado efectivo el primer paso.

En la negociación se han de aprender estrategias que impliquen un desarrollo de la comunicación, tanto verbal como gestual. Además hemos de contar con espacios en los cuales poder negociar. Parece ridículo que por ejemplo el orientador/a esté negociando con algunos alumnos en un pasillo. Los centros han de ser dotados con nuevos espacios donde poder desarrollar tareas que hasta ahora, han estado olvidadas.

¿Qué es la ayuda entre iguales?

Rafael Sanz Oro (2001), es uno de los autores que más han investigado en nuestro contexto, las ventajas de la ayuda entre iguales, o como él denomina; la tutoría entre iguales.

Es una de las estrategias que más resultados positivos está dando en los centros educativos. Consiste en que los propios compañeros, amigo especial e incluso algún profesor/a, tutoriza a otro compañero/a. Le ayuda en las tareas escolares (si tiene un importante desfase curricular), le ayuda para que se integre en el grupo (si tiene graves problemas de socialización y comunicación), e incluso son formados en tareas de mediación para que puedan intervenir ante determinadas situaciones conflictivas (peleas en el patio, agresiones en los pasillos... etc).

Las ventajas son muchas ya que no sólo se mejora la calidad de vida de muchos/as alumnos/as, sino que además las personas que asumen tareas de tutorización al ser preguntados, manifiestan una gran satisfacción por su labor dentro de la institución educativa.

¿Cómo podemos definir a la mediación?

Pues bien la mediación es un paso que se ha de desarrollar en los centros cuando las estrategias desarrolladas anteriormente no han dado sus frutos.

Es importante que los alumnos y alumnas aprendan a resolver de forma autónoma sus conflictos, pero también han de ser capaces de poder pedir ayuda cuando la situación se les va de las manos. Además ante estas situaciones que se pueden producir, el centro educativo ha de estar preparado para hacer frente a tales situaciones problemáticas.

Por ello considero necesario que en los centros se creen Equipos de mediación entre iguales. En tales equipos podrán participar el alumnado, profesorado o miembros de la comunidad educativa en general, con conocimientos para resolver de la forma más pacífica las situaciones conflictivas, que exijan una intervención más técnica.

Como podemos observar hasta aquí hemos ido subiendo los peldaños de la pirámide de forma paulatina y aportando soluciones. Tales estrategias desarrolladas hasta ahora, enfatizan la importancia de la autonomía de las partes, las actuaciones se adelantan a situaciones críticas, se forman a diferentes personas y se las implican en el desarrollo y consecución de una auténtica cultura de paz y no-violencia. Podemos decir que son las soluciones más satisfactorias que debemos de perseguir

La cúspide de la pirámide (**arbitraje, juicio y sanción**), la vamos a desarrollar de forma conjunta y estableceremos para su adecuada comprensión una serie de características como son:

- Son medidas que dependen más de terceros.
- Se llega a estas medidas cuando las situaciones de crisis son muy acusadas.
- A diferencia de las estrategias anteriores, las que ahora nos ocupan no implican la formación de personas. Es decir todo queda en manos del personal directivo y profesorado del centro, que son los que hacen un juicio y sancionan ante conductas no apropiadas para el normal desarrollo de la vida del centro.
- Es por ello que estas tres estrategias son soluciones menos satisfactorias y son las que debemos de evitar. Aunque en algunas circunstancias no queda más remedio que aplicarlas.

Voy a concluir el presente artículo resaltando la importante labor que han de desempeñar los profesionales de la orientación educativa.

Los orientadores/as de los EOE (Equipos de Sector) como de los Departamentos de Orientación, son profesionales formados para realizar tareas de asesoramiento, formación, apoyo técnico, mediación... en aspectos tan importantes en nuestros días como la prevención y mejora de la convivencia escolar.

Hemos de seguir avanzando al respecto e ir reforzando la acción tutorial (tanto en primaria como en secundaria) al igual que la orientación. Es importante que se siga consolidando la orientación en secundaria, pero también es hora de que se empiecen a crear los departamentos de orientación internos en primaria. Hemos de trabajar por conseguir un sistema de orientación vertical, que impregne toda la vida escolar y que salga de las frías paredes del aula y bañen todos los aspectos de la sociedad en busca de una sociedad que trabaje por; una paz positiva, un desarrollo humano sostenible y una participación democrática.

BIBLIOGRAFÍA.

- ÁLVAREZ, MANUEL / BISQUERRA, RAFAEL (2000). "Manual de Orientación y Tutoría." Ed. Praxis. Barcelona.
- CALVO, I. y otros (1993). "Educar para la tolerancia". Madrid, Editorial Popular.
- DÍAZ AGUADO, MARÍA JOSÉ (2003). "Aprendizaje cooperativo y prevención de la violencia".
- DÍAZ AGUADO, MARÍA JOSÉ (2004). "La convivencia escolar".
- ORTEGA RUÍZ, ROSARIO y colab. (1999). "La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla".
- PLAN PARA LA PROMOCIÓN Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.
- SANZ ORO, RAFAEL (2001). "La orientación psicopedagógica y calidad educativa". Pirámide.
- VAELO ORTS, JUAN (2003). "Resolución de conflictos en el aula". Santillana.

REFERENCIAS WEB.

- www.psicopedagogia.com
- www.orientared.com
- www.brujulaeducativa.com
- www.pangea.org/pacoc/documentos
- www.juntadeandalucia/educación

Fernando Gómez Jiménez

EL RATÓN PRESUMIDO

Juan Manuel Villa Romero

Son muchas las personas relacionadas con el ámbito educativo, que en sus investigaciones se han centrado en la coeducación, sirviendo de referencia para esta experiencia. Para darle un aspecto más práctico y favorecer la comprensión, nos hacemos ciertas preguntas: ¿cómo se trabaja la coeducación desde infantil?, ¿qué se puede hacer desde la escuela para favorecer la igualdad y evitar estereotipos sexistas?, ¿la educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad?

Éstas son algunas de las cuestiones a las que pretendemos dar respuesta.

Justificación

Hoy en día se entiende que la literatura infantil es básicamente indispensable para los niños y niñas, ya que responde a sus necesidades e intereses que éstos presentan por conocer historias, y también porque es un excelente medio de motivación para el alumnado hacia la lectura. Sobre todo porque desarrolla la creatividad, la expresión, la fantasía, la comprensión, produciendo cercanía al mundo escrito, etc. Pero no sólo se trabajan estos aspectos tan interesantes desde el punto de vista educativo, sino que también implican el tratamiento del tema transversal de coeducación, ya que a través de los cuentos se transmiten mensajes subliminales en los que fomenta la desigualdad y discriminación sexista.

De ahí, que se haga hincapié en este aspecto siguiendo un proceso educativo (descrito a continuación), y que tiene como finalidad **“potenciar y favorecer una actitud crítica en el alumnado”**, y que sepan valorar y discriminar los rasgos sexistas que se encuentran inversos en lecturas tan asiduas por los niños/as y familias como son, los cuentos tradicionales.

Desarrollo

Este artículo se basa en tratar la coeducación a través de la literatura infantil, en concreto, a través de los cuentos tradicionales. Las fases que se han llevado a cabo durante la experiencia son las siguientes:

1. Elección del cuento:
Comenzamos con un sondeo sobre aquellos cuentos que más interesaban al alumnado. La elección fue: “La ratita presumida”.
2. Lectura del cuento:
La primera lectura la hace el maestro/a captando la atención del alumnado. Seguidamente se realizan otras lecturas a través de pictogramas y secuencia de imágenes. Todo ello con la intención de que los alumnos/as reconozcan a los personajes, las escenas más significativas, diálogos principales.
3. Debate
Posteriormente realizamos el debate que consta de dos partes:
 - a) Primera: guiamos el debate, en el cual se les presentan ciertas cuestiones relacionadas con el cuento para que ellos y ellas las analicen. Ejemplo: número de personajes masculinos y femeninos, importancia del personaje y sexo al que pertenecen, profesiones que realizan hombres o mujeres, qué valores y actitudes representan hombres y mujeres, etc.
 - b) Segunda: debate libre, donde se anotarán todas las aportaciones del alumnado mediante la observación directa.

Los aspectos que se transmiten son: la ratita es la que limpia, quiere a un ratón con dinero, sólo se fija en la bella física y el poder adquisitivo, etc. Se observa como hay desigualdad en las tareas que se llevan a cabo, como ella quiere a alguien con dinero, las tareas del hogar que realiza la ratita, entre otros aspectos que se han sacado como conclusión de su lectura, sin olvidar las aportaciones de **Brunno Betteheim, (1988)** en su obra “Psicoanálisis de los cuentos de hadas”.

4. Recavar las primeras aportaciones
Las aportaciones realizadas por el alumnado se resume en cambios como:

- será un ratón el personaje principal,
- cantará y limpiará el ratón
- el personaje principal es quién limpia y cuida la casa,
- se enamorará de alguien sin mucho dinero,

Lo que se pretende es que junto a los alumnos/as se analice el cuento, evidenciando los rasgos discriminatorios entre los dos

sexos de sus imágenes, acciones, contenidos y escenas.

Son los propios alumnos/as quienes cuestionan esos aspectos y quienes optan por cambiarlos para conseguir la igualdad mediante la reconstrucción del cuento elegido.

5. Reconstrucción del cuento

Una vez que hemos recopilado toda la información hemos decidido, en equipo, reconstruir el cuento, haciendo uso de las técnicas que en su día propugnó **Rodari, (1984)**: permutar roles, cambiar finales, cambiar características de los personajes, introducir nuevas claves espacio-temporales, cambiar título, introducir objetos diferentes, etc.

Por tanto, el alumnado ha sido quien ha decidido cambiar ciertos elementos y aspectos que hacen que sea un cuento totalmente distinto, pero conservando la historia original. ¿Cómo es posible este proceso?

6. "El ratón presumido"

Con este título intentamos contestar a la pregunta anterior. Así, comenzamos a describir como se ha llevado a cabo la reconstrucción del cuento para evitar personajes, elementos y escenas que estén tipificadas y asociadas a rasgos estereotipados como femeninos o masculinos.

El alumnado decidió cambiar el título del cuento, por uno más sugestivo: "El ratón presumido", cambiando a los personajes los cambia de sexo, que aparezca un ratón, que limpie el ratón, etc.

Otros aspectos que se incorporan tras los cambios anteriores son:

- el formato del cuento, ya que la técnica utilizada es el modelaje de los personajes, objetos,
- el cuento está secuenciado en escenas fotografiadas y no sólo en símbolos y signos convencionales.
- se les introduce una nueva estrategia divertida de leer a través de fotografías y en el ordenador.
- fomenta el interés del alumnado, tras ver como sus producciones toman cuerpo a través de la impresión de las fotos por el ordenador.

Seguidamente, se comienza con la creación del cuento. Los pasos son:

- 1º) Se forman grupos pequeños con tareas: modelar a ratoncitos, escobas, lacitos rojos, pájaras, árboles, flores, el camino hacia la casa del ratoncito, la casa, las camas,...
- 2º) Se colocan las figuras en orden secuenciado formando la historia de "El ratoncito" completa.
- 3º) Entre todos y todas se cuenta el cuento grabando las voces y con fotografías.
- 4º) Por último, se ve en el ordenador y se escucha. Se observan las fotos realizadas y se hacen una selección de las mismas. Todo a gusto del alumnado.

En definitiva, la historia es la misma, pero se ha pasado de aquella historia de "La ratita presumida" creada por los **Hermanos Wilhelm y Jacob Grimm** donde predominaba la transmisión de los rasgos patriarcales y androcéntricos a, "El ratón presumido" creado por el alumnado de Ed. Infantil donde se han cambiado: los personajes, el lenguaje utilizado, los materiales, los espacios, etc. tratando de enmarcar rasgos coeducativos.

¿La ratita o El ratón?

Tras la lectura de nuestra experiencia puede pensarse que nuestra intención es cambiar radicalmente el cuento. Y nada más lejos de la realidad, puesto que nuestro punto de vista no se centra en la eliminación y sustitución de la historia, sino en cambiarla partiendo del análisis y juicio del cuento original, cuestionando los estereotipos que se transmiten con mucha potencia educativa a través de los cuentos infantiles y que tienen como efecto la asunción de comportamientos y actitudes sexistas para niños y niñas, pero donde ellas son las que pongan el precio más elevado.

Bibliografía

- **Betteheim, B:** "Psicoanálisis de los cuentos de hadas". Ed. Grijaldo. Barcelona, 1988.
- **Browne, N y France, P:** "Hacia una educación infantil no sexista". Ed. Morata. Madrid.
- **Michel, A:** "Fuera moldes". Ed. La Sal. Barcelona, 1987.
- **Ministerio de Educación y Ciencia:** "La coeducación", 1990.

Juan Manuel Villa Romero

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

Laura Camacho Barquero

Desde el artículo 27 de la Constitución Española, se establece el derecho de todos los españoles a la Educación, y se empiezan a desarrollar diferentes intentos de atender a las desigualdades en la educación.

En el Título V de la LOGSE trata de la compensación de las desigualdades en la Educación derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Este proceso desemboca en la década de los años 90 en la Ley, de carácter autonómico, 9/99 de Solidaridad en la educación, que tiene sus consecuencias en el Decreto 148/2002 en el que específicamente se trata la atención a la diversidad que podrá paliarse con la realización de adaptaciones curriculares que se aparten significativamente de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo y que van dirigidas a alumnos/as con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.

Al final del año 2002, aparece la Ley orgánica la atención a las necesidades educativas especiales, la LOCE (paralizada y sustituida por la LOE) que define las desigualdades educativas como necesidades educativas específicas: desfavorecidos socioculturales, superdotados, inmigrantes y disminuidos físicos, psíquicos, sensoriales.

Teniendo en cuenta la legislación vigente, podemos establecer los siguientes apartados de alumnos con necesidades educativas específicas:

- Alumnos/as Discapacitados intelectual, afectiva, psíquica, etc.: DIS
- Alumnos/as Desfavorecidos socioculturalmente: DES
- Alumnos/as con Dificultad en el Aprendizaje: DIA
- Alumnos/as con sobredotación intelectual.

A) Discapacitados Intelectual, Afectiva, Psíquica, etc.: DIS

Este primer apartado está sirviendo a la Consejería de Educación para establecer las necesidades de personal de apoyo a la integración en los IES, con profesores de pedagogía terapéutica y logopedia.

- a) En este apartados aparecen las deficiencias de tipo perceptivo, oído y visión, que van a situar al alumno/a en una situación de desigualdad que van a requerir una compensación de dicha desigualdad de tipo educativo.

Los problemas que generan estas deficiencias son, entre otros, los siguientes:

- Necesidad de lenguajes alternativo (gestual o Braille)
- Inseguridad
- Aislamiento

- b) Deficiencias mentales

Se pueden catalogar como:

- Leves, con coeficiente de inteligencia entre $50 < CI < 70$
- Moderado, $35 < CI < 49$
- Grave, $20 < CI < 34$
- Profundo, $CI < 20$

- c) Deficiencias de tipo motórico

Alumnos/as que presentan sus capacidades cognitivas intactas, pero tienen otro tipo de problemas, como rigidez en movimientos, sentido espacial defectuoso, se sienten inseguros, son sumamente dependientes, y mucho de ellos carecen de control físico y emocional.

- d) Deficiencias afectivas y/o caracteriales.

Alumnos/as diagnosticados de autismo, hiperactividad, y desajustes afectivos.

B) Desventajas Socioeconómicas y Culturales: DES

En este apartado se incluyen alumnos/as, con problemas derivados de su situación familiar de marginación social, cultural y/o étnica, como es el caso genérico de muchos emigrantes, y también el de etnias autóctonas, por ejemplo la etnia gitana.

Existe un denominador común en este apartado, que suele ser el absentismo escolar.

C) Dificultad en el Aprendizaje: "DIA".

En este apartado podemos relacionar a alumnos/as, con los siguientes trastornos,

a) Trastornos del lenguaje:

- Afasia: ausencia del lenguaje, no hay problemas articulatorias. Puede ser congénita a adquirida por una lesión cerebral.
- Disfasia: elaboración tardía del lenguaje sin problemas neurológicos. Estos trastornos influyen en la organización del discurso. Hay un dominio insuficiente de la sintaxis y un empobrecimiento de los aspectos semánticos,

b) Trastornos del Habla y Voz:

El retraso de la articulación (dislalia). Se manifiesta por un error constante y sistemático en la pronunciación de ciertos fonemas de vocales o consonantes. Si el problema es por una- malformación se denomina Disartria.

- Disfonía: problema de la voz por hipotonía o hipertonía de los órganos fonatorias.
- Disfemia o Tartamudez: interrupción del ritmo en la lengua hablada. El caso contrario, la precipitación al hablar, el cerebro se adelanta al habla se denomina Taquialalia o Taquifemia.

c) Los disléxicos:

Es un trastorno de la adquisición de la lectura. No son únicamente los medios de expresión los que se encuentran perturbados en el disléxico, es el conjunto de la comunicación lo que es deficiente. Además presentan trastornos de la motricidad, de la representación espacial, de la lateralidad, retrasos del lenguaje, trastornos del carácter y tendencia a fracasar en todas las pruebas que exigen una atención al mundo de los sonidos. Se puede pensar entonces que la capacidad de integrar las informaciones auditivas y visuales juega un papel fundamental en el aprendizaje.

d) La disortografía:

Es un trastorno en la escritura, dificultad de situarse en posición de escucha, de coger el ritmo que distribuye a las sílabas, las palabras, las frases. Para la disortografía, la unión entre el ritmo y la relación es evidente.

Tanto en este apartado, (DIA), como en el anterior, (DES), sólo se atienden en el aula de apoyo a la integración, a alumnos, con un retraso curricular, de al menos dos cursos lectivos,

D) Alumnos con sobredotación intelectual.

En este apartado tienen cabida únicamente, aquellos alumnos/as, con un CI \geq 130, oportunamente diagnosticado.

INTERVENCIÓN EDUCATIVA DIRIGIDA A LOS ALUMNOS/AS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS. A.N.E.E.

Una vez diagnosticadas las distintas necesidades educativas específicas, que se han relacionado en los apartados anteriores, bien por el EOE, de la zona, en los centros de Educación Infantil y Primaria, que remiten los correspondientes informes, al IES, al que están adscritos, bien por el propio departamento de orientación de los IES, con el visto bueno del EOE de la zona, se establecen las prioridades educativas en la atención a la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Antes del comienzo del curso, el departamento de orientación, asesorará una vez estudiados los expedientes de los nuevos alumnos matriculados, a la Jefatura de Estudios, sobre la relación de a.n.e.e. que oportunamente habrá que remitir a la Delegación provincial y grabar en el soporte informático del programa Séneca, en sus distintos apartados, antes relacionados, con indicación de las medidas educativas a tomar, en lo que se refiere tanto a las adaptaciones curriculares individualizadas (ACIs) no significativas, como a las significativas.

En cuanto a las ACIs no significativas relacionar las modificaciones de acceso al currículo, que habrá que tenerse en cuenta para cada caso concreto. Como por ejemplo la ubicación de un alumno/a con problemas motóricos en la planta baja del edificio y en zona cercana al ascensor, para el caso de optativas que tuviera que cursar el alumno.

Por lo que se refiere a las ACIs significativas, habrá de realizarse reunión de los equipos educativos implicados, una vez constituidos, para su realización, así como la correspondiente entrevista con los padres o tutores legales del alumno/a, y remitirse copia a la Inspección Educativa, para su correspondiente aprobación.

Laura Camacho Barquero

EDUCAR A LOS/AS HIJOS/AS EN SOLITARIO, VIUDOS. EL CENTRO EDUCATIVO PROVEEDOR DE APOYO Y ORIENTACIÓN A LA NUEVA SITUACIÓN FAMILIAR.

Luz María Blanco-Morales Díaz

La familia es el primer núcleo donde se enseñan las normas básicas para la convivencia no sólo en el hogar sino también en la sociedad, es en el círculo familiar donde se desarrolla la identidad del niño. Por norma general es la madre la que se encarga de la enseñanza de estos valores, los cuales ayudan al niño a desarrollar responsabilidades y les muestra cómo contactar, tratar con los demás.

Tradicionalmente los padres han estado en la periferia de la familia, alejados del rol parental. Debido a la socialización diferencial de los niños y niñas, a las niñas se les entrega juguetes como muñecas, cocinas, para desempeñar el rol de cuidadora y madre mientras que en los chicos no.

El estereotipo que prevalece en nuestra sociedad sostiene que la mayoría de los hombres nunca han tenido ni el talento ni la inclinación para llevar a cabo el rol de padre. Históricamente los valores culturales y las expectativas han determinado los roles parentales, recientemente el cambio en el rol de la mujer ha supuesto un cambio en el rol del hombre, adoptando éste un nuevo papel, con mayor participación en la educación y cuidado de los hijos. En la mayoría de los casos los hombres cuidan de sus hijos en circunstancias muy especiales, por ejemplo en la viudez, separación, enfermedad de la madre, etc.

Por necesidad, tras la muerte de la esposa, el viudo se convierte en el principal agente socializador. Pasa de ser un simple proveedor a ser un educador. Para desempeñar este nuevo papel deberá incrementar sus habilidades de comunicación, incremento en la capacidad para mantener la disciplina, desarrollar la escucha afectiva, etc.

La sociedad considera que los hombres no son aptos para desempeñar el papel de cuidador, cuando un padre pierde a su esposa se les apremia para que vuelvan a casarse para así cuidar de los/as hijos/as.

Sería imprescindible que desde la educación infantil se socializara de la misma forma a niños y niñas, para acabar así con las diferencias de género, de esta forma cuando esos niños varones se hicieran adultos y tuvieran que enfrentarse a una situación como la de la viudez encontrarían menor dificultad para asumir el papel de padre en solitario.

Sin embargo estudios recientes ponen de manifiesto que el género, a pesar de la socialización, no es un determinante exclusivo de las habilidades de los padres para proveer cuidado a los/as hijos/as, los hombres además de ser proveedores del hogar están capacitados para dar cariño, compasión y comprensión para satisfacer las necesidades físicas y emocionales para sus hijos.

La mayoría de los viudos encuentran muy poco apoyo o guía para enfrentarse a este nuevo rol que han adquirido, la mayoría hacen un trabajo admirable sobre todo en explicar a los/as hijos/as la muerte de la madre y que van a ser queridos y que siempre van a ser cuidados. Cuando se les da la oportunidad demuestran su capacidad para desempeñar el rol de padre en el sentido más completo de la palabra. Por lo general los padres que compartían el cuidado y educación con la madre tienden a tener más éxito en este nuevo rol parental.

Por todo ello la escuela también debe realizar algunos ajustes. Debe estar más atento a esos niños que se enfrentan a una situación especial, como es la pérdida de un ser muy importante y querido. Es necesario también que se intente un acercamiento al padre o madre viuda. A través de este contacto padres y profesores intercambiarán información que resultará positiva para ayudar al niño a que comprenda y acepta con mayor facilidad los cambios. Así la escuela será una de las principales fuentes de apoyo para que no sólo los hijos/as sino también los padres, puedan adaptarse a la nueva situación familiar a la que se enfrentan. El centro puede ofertar dicha ayuda a través de entrevistas concertadas con los padres, donde se fomentará la escucha atenta por parte del profesorado, tutores y orientadores (en la forma que establezca el centro y según demanda del padre), y se intentará dar respuesta a las principales necesidades y dudas que se pongan de manifiesto, se podrá ayudar en la adquisición de habilidades para un mejor desempeño del nuevo rol de cuidador, asumido por el viudo.

En una primera entrevista debemos ayudar a redefinir su nuevo rol parental.

Encontrará dificultades en un primer momento reconocerse como total y único responsable de sus hijos pero le debemos hacer ver que se adaptará y tendrá éxito, para ello es necesario que conozca información específica para afrontar la nueva situación. Podemos aconsejarle la búsqueda de información en grupos de apoyo para desarrollar una nueva conciencia sobre los problemas existentes en sus relaciones con sus hijos así aprender habilidades comunicativas con sus hijos. Podemos ponerle en contacto o facilitarle información sobre la existencia de grupos de ayuda formados por personas en su misma situación, (y en el caso que fuera necesario hacerle comprender la necesidad de acudir a un psicoterapeuta.)

Seguendo a Burger, los nuevos roles que van desempeñar son los siguientes:

El rol terapéutico, el rol socializador y el rol de cuidado de los niños

Rol terapéutico.

Ayudar a sobrepasar el dolor de sus hijos por la pérdida de la madre, si el padre esté muy triste va ser muy difícil aconsejar a sus hijos, el viudo deberá trabajar sus propios sentimientos de dolor de rabia de soledad, deberá reconocer sus emociones y hacer frente a ella, el consejo y programas de educación pueden asistir a los padres a sobrellevar el dolor, y en algunos casos la psicoterapia puede estar recomendada tanto para los padres como para los hijos cuando sus problemas emocionales y las reacciones ante la nueva situación no sea la apropiada.

Muchos padres desconocen los verdaderos sentimientos, porque están consumidos con su propio dolor. Para ayudar es necesario que explique la circunstancia de la muerte de forma clara y realista para que el niño comprenda la muerte y pueda sobrellevar el proceso del dolor de forma más adecuada. Es importante para los niños que puedan y sean capaces de expresar los sentimientos de enfado y de odio. Una conducta que nos pueda resultar desmesurada, escandalosa es señal de que el niño echa afuera, hacen públicos los sentimientos de dolor, tras esto se hace necesario el análisis de dichos sentimientos y por último dejarlos atrás. El odio de un niño en estos duros momentos nos pueden parecer que no son razonables, pero es imprescindible que el padre reconozca que estos sentimientos son normales y necesarios durante los primeros momentos de la pérdida de la madre. Al igual que el adulto busca el camino, la forma de sobrellevar su dolor, de expresar sus emociones, a los niños se les debe permitir alguna forma de expresar sus propios sentimientos, a su manera y en el tiempo que sea necesario. Nunca deben ser apremiados para que comuniquen sus pensamientos, sentimientos. Por otro lado, un error bastante frecuente, es creer que los hijos son demasiado pequeños para comprender la muerte y que en un futuro lo harán. Los adultos deben decir la verdad pero además comprender que no quieren en un primer momento aceptar la realidad. En definitiva cuando la pena se apodera de la vida del padre, es fácil para el adulto pasar por alto los sentimientos reales de sus hijos. Los adultos deben permitir expresar a sus hijos sus emociones honestamente.

Otro aspecto que deben resolver los padres viudos dentro del rol terapéutico, es ayudar a los hijos a superar y sobrellevar la muerte de la madre. El padre debe asegurar su presencia y amor especialmente en los primeros momentos de la pérdida. Él debe intentar hablar de la muerte de la madre y dar la oportunidad a los hijos de hablar de ella, de recordarla, de compartir esos buenos recuerdos. Un padre jamás debe sentir miedo de llorar delante de sus hijos, de llorar con sus hijos/as, para los hijos ver el dolor de su padre les hará sentirse libres para expresarse. Observar que un adulto llora les hará sentir que el dolor profundo no es malo, el dolor es un sentimiento por la pérdida de un ser amado y perfectamente normal y comprensible.

El rol de socializador. Típicamente en las relaciones entre los padres varones y sus hijos/as existe una barrera emocional que impide la comunicación sobre áreas de la vida íntima y sensible. Tienen miedo (en caso de la muerte de la madre) de abrir la herida del otro. En estos casos puede resultar necesario la ayuda de un terapeuta para abrir las conversaciones entre padre e hijos/as. Es muy importante que el dolor se comparta en la familia. Por ello es esencial, que los hijos no sean enviados a casas de familiares o vecinos durante el velatorio y entierro, esto puede intensificar los sentimientos de soledad e incrementar la dificultad para asimilar la nueva situación. Cuando el rol socializador por parte del padre se desempeña adecuadamente, los viudos señalan que los hijos se hacen más independientes, más responsables a la hora de tomar sus propias decisiones sobre su vida, ayudan más en casa, sienten la necesidad de cooperación familiar, situación que cuando la madre vivía no ocurría.

El rol de cuidador de los hijos.

Los hombres que antes de la muerte de su esposa estaban implicados en el cuidado de los hijos (alimentación, higiene, escolaridad, etc.), les resulta menos estresante adquirir este nuevo rol en su vida de cuidador principal. Si por el contrario solo se encargaban en el hogar de ser proveedores materiales (el dinero para el bienestar del hogar) este nuevo rol de cuidador les resulta más difícil de asumir y tratan de delegarlo en algún familiar (abuelos, tíos de los hijos, etc.). Pero una vez que hacen frente a la nueva situación, una vez viudos, que se hacen responsables, descubren que pueden ser cariñosos, amables y cuidadosos con sus hijos. Los padres viudos descubren que recortando y dejando de lado algunas actividades habituales pueden hacerse cargo de sus hijos y obtener, por lo general, éxito en su nuevo rol, familiar, llenándoles de nuevas sensaciones como ser humano y haciéndoles sentir la vida más plena y más satisfecha.

En resumen según Bauchbam(1990) señala cinco funciones parentales específicas para que el hijo afronte la muerte de la madre o de un padre, el dolor:

- proveer un ambiente familiar estable
- explicar la muerte de forma clara y realista
- comprender que las emociones y comportamientos del niño en el duelo son necesarios
- incentivar que el niño experimente el dolor a su manera como algo necesario
- tener tacto con las nuevas relaciones que pueden surgir tras la muerte de la madre.

Debemos dejar claro al padre (en las entrevistas - reuniones) que su habilidad para lograr las cinco funciones anteriores afectarán profundamente a la comprensión, adaptación y sufrimiento ante la muerte, por parte del niño. Y en definitiva influirán en un desarrollo integral positivo del niño/a.

Luz María Blanco-Morales Díaz

IGUALDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

María de las Mercedes Mancebo Moreno

Muchos son los movimientos migratorios que nos encontramos en la sociedad actual. En años pasados esta inmigración era temporal y ejercía una gran influencia en el ámbito económico del país, pero hoy día, nos enfrentamos ante un segmento de la sociedad visible que se debe tener en cuenta desde todos los ámbitos ya sea político, social, económico, moral, educativo... ya que las familias inmigrantes forman parte de nuestro sistema y por tanto, de nuestras vidas.

Este trabajo se centrará en uno de esos ámbitos que conforman la encrucijada de nuestro sistema como es el educativo. Desde la comunidad educativa debemos favorecer la convivencia, el respeto y la tolerancia, conocer otras realidades, fomentar la sensibilización intercultural, reflexionar sobre las experiencias de vida de personas inmigrantes y no inmigrantes (autóctonas), etc.

Pero, ¿cómo abordar la inmigración desde la Ed. Infantil?

Justificación

Los centros escolares resultan fundamentales para conseguir espacios interculturales donde se reconozca, se potencie y se comprenda la diversidad cultural, evitando las discriminaciones y la exclusión de los colectivos de inmigrantes y minorías étnicas.

Se deben asegurar las bases para la igualdad de oportunidades en la escuela, el trabajo y la sociedad, atendiendo a la diversidad de géneros, etnias y culturas a partir de un reconocimiento entre iguales basado en el respeto a la diversidad.

La educación intercultural se entiende como una actitud pedagógica que favorece la interacción entre las diferentes culturas, convirtiéndose en la mejor forma de prevenir el racismo y la xenofobia.

Todo estos aspectos vienen recogidos en el "Plan andaluz de educación de inmigrantes" y en el Proyecto de la "Ley Orgánica de Educación" (L.O.E), aunque, principalmente, se observa en la realidad educativa y su práctica diaria.

Pero, ¿cómo podemos favorecer la igualdad e integración atendiendo a esa diversidad?, ¿cómo se puede trabajar desde la Ed. Infantil?, ¿y por qué se debe trabajar desde las primeras edades?

"Los otros" y la escuela

En las escuelas actuales conviven diariamente grupos de diferentes sexos, clases sociales, culturas e incluso etnias, con capacidades, habilidades, intereses y expectativas diversas. Y a pesar de esta diversidad, y mientras que en la sociedad se imponen unas pautas y valores que fabrican la exclusión social, la insensibilidad, la apatía, la insolidaridad o la violencia, la escuela está demostrando continuamente su capacidad de resolución de conflictos basándose en la tolerancia, el respeto a la persona y a sus derechos y promoviendo el reconocimiento entre iguales.

La institución escolar se convierte así en un lugar privilegiado de formación para la convivencia, por ser un escenario ideal para que el alumnado y adultos concreten y se ejerciten en los valores democráticos. Desde esa perspectiva, la escuela debe ser una institución donde hombres y mujeres aprendan aquellos valores y actitudes que aseguran una convivencia libre, pacífica, tolerante y no discriminatoria.

¿Cómo abordar la integración desde la educación?

Es necesario cambiar la perspectiva desde la que se suele abordar la integración de los inmigrantes. Para ello todos los que forman parte de la comunidad educativa deberían admitir que los inmigrantes representan unos valores culturales legítimos y respetar los comportamientos inspirados por ellos. Por su parte, los inmigrantes deben reconocer no sólo la validez de la cultura de la sociedad a la que se incorporan sino la necesidad de adaptarse en alguna medida a ella. Planteado así el problema, la acción que debe desarrollar la escuela no puede tener por objetivo exclusivo a los inmigrantes sino que debe implicar a todas las partes que forman la comunidad educativa. Siendo la base principal el respeto, la tolerancia, el interés, la reflexión...

Algunos autores han centrado sus investigaciones en como abordar la integración desde la educación, tal es el caso de **Gimeno (2001)**, el cuál incide en la importancia de educar para hacer posible la adquisición de competencias que nos cualifiquen para una convivencia y unas relaciones entre ciudadanos muy diversos, entre pueblos y culturas diferentes. Otro autor define la "Educación Intercultural" como la educación centrada en la diferencia y pluralidad cultural más que una educación para los culturalmente diferentes (**Jordán, 2001**).

Centrándonos en el enunciado de este apartado, el proceso para abordar la integración de alumnos/as inmigrantes contiene tres fases o pasos:

- 1º Información, asesoramiento y orientación. Todo ello a través del servicio técnico de apoyo a la sensibilización intercultural, ciclos sobre la inmigración, conferencias, ayuda de especialistas, etc.
- 2º Toma de conciencia y de influencia. Se parte de la realidad educativa: si existen alumnos/as inmigrantes, cantidad, que influencia ejercen, cultura que tienen, etc.
- 3º Difusión y documentación. A través de documentos, impresos... se conocerá aún más la realidad cultural a la que nos enfrentamos.
- 4º Puesta en práctica. Se conocerán las otras culturas y también la nuestra.

Teniendo en cuenta que los tres primeros puntos son prácticamente teóricos y que nuestra intención es centrarnos en la realidad educativa, pasamos a la puesta en práctica, planteando ciertas pautas para desarrollar actitudes como la tolerancia, el respeto e interés hacia otras culturas.

ACTIVIDADES

En primer lugar, no debemos olvidar nuestra intención de trabajar la igualdad cultural desde la Ed. Infantil, por ello es importante plantear un glosario de actividades indicadas para estas edades. Algunas son:

1. **"Las esquinas del mundo":**
Aprovechamos la existencia de otras culturas para hacer un mural donde aparezcan los lugares a los que el alumnado pertenece, y así nos ubicamos. Se puede dibujar o pegar imágenes de las casas, calles, entorno, formas de vestir, etc. de cada zona.
2. **"La vuelta al mundo en 80 días":**
En este rincón conoceremos diferentes partes del mundo a través de diferentes imágenes fotografiadas, bits, láminas... Se aprovecharán todas aquellas fotos que se puedan recabar de las familias de los niños y niñas inmigrantes del aula.
3. **"¡Música maestro!":**
Siempre tendremos músicas diferentes a la regional. No sólo se llevarán a cabo audiciones de las mismas sino también reproducciones. Podremos invitar a los familiares del alumnado para que nos regalen canciones tradicionales, nanas de cuna... de su comunidad o región.
4. **"Mueve tu cuerpo":**
Se trabajará la coordinación general, equilibrio, lateralidad... y otros aspectos de suma importancia, gracias a las danzas folclóricas. Se podrían bailar las canciones típicas por lo que se podría poner la Música y la Danza, en un mismo rincón.
5. **"El mercadillo":**
En este rincón tendremos disfraces típicos, adornos, vestuarios, etc. Se podrán dramatizar escenas típicas que hayamos visto en los documentales, dibujos, de los cuentos e historias que nos hayan contado familiares y amigo.
6. **"El cuenta- cuentos":**
El psicólogo alemán **Nossrat Peseschkian**, dice: "los cuentos son un estímulo vital para establecer puentes entre diferentes culturas".

Se tendrán cuentos e imágenes secuenciadas de distintas culturas. Por ejemplo: "Los cuatro dragones" (chino), "El mundo de Sofía" (noruego), "La hiena y la liebre" (africano), etc.
7. **"El chef del cole":**
Para esta actividad se invitarán a los familiares de todos los alumnos y alumnas, y cada uno nos deleitará con un plato típico de su zona, comunidad, región o nación.

Estas actividades se llevarán a cabo durante todo el curso, trabajando los contenidos relacionados con el Tema Transversal de la Ed. en Valores.

Estas actividades están indicadas para todo el ciclo de Infantil, e incluso algunas de ellas se podrían hacer en común para toda la escuela, con la intención de motivar a todos los alumnos/as y docentes por conocer otras culturas, respetarlas y que sirvan de pretexto para fomentar la igualdad cultural.

Conclusión

Sería un error pensar que ha sido el actual fenómeno migratorio el que ha introducido la diversidad en la escuela. La diversidad cultural y lingüística, además de social, se viene dando cita en nuestras aulas, como en las demás esferas de la vida, desde siempre. Esta presencia multicultural y lingüística no ha estado exenta de tensiones y conflictos en un modelo de enseñanza que se ha distinguido históricamente por su rigidez y por el hecho de ser heredero y reproductor de un estilo de educación tendente a la uniformidad, celoso de lograr la unidad ante el miedo a la diversidad.

Se podría resumir con la aportación de Siguan (1998, 139) el cuál dice: "la insuficiencia de estas medidas para alcanzar los resultados propuestos ha llevado progresivamente al convencimiento de que no se trata sólo de unos déficits lingüísticos o de conocimientos sino que la integración de los inmigrantes encuentra una dificultad de fondo y es la distancia cultural que no sólo dificulta su adaptación a las prácticas escolares sino que produce en la población de acogida una actitud de superioridad o de rechazo".

Bibliografía

- **Besalú, X:** *"Diversidad cultural y educación"*. Editorial Síntesis. Madrid, 2002.
- **Carbonell, F:** *"Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación"*. Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.
- **Gimeno, J:** *"Educar y convivir en la cultura global"*. Ediciones Morata. Madrid, 2001.
- *"Minorías étnicas, migración e integración social"*. Revista de estudios de Juventud. Injuve. Junio 2000.

María de las Mercedes Mancebo Moreno

¡HE ACABADO! ¿QUÉ HAGO AHORA? FAST FINISHERS

María del Mar Ortiz Guardoño

Este artículo pretende transmitir la experiencia docente llevada a cabo con los alumnos de sexto de Primaria. El objetivo primordial era el de completar aquellos momentos en los que algunos alumnos habían finalizado la tarea (fast finishers) y dedicárselo a aquellos otros que no conseguían terminarla sin la ayuda del maestro o cuyo ritmo era más lento.

Los objetivos planteados fueron:

- Revisar y aumentar el vocabulario del alumnado.
- Elevar el grado de motivación hacia la asignatura de inglés y comprobar la utilidad de su aprendizaje a corto plazo.
- Ser capaz de realizar juegos sencillos en inglés con la autonomía personal suficiente como para poder dedicar más tiempo a los estudiantes con mayores dificultades o ritmo de trabajo más pausado.
- Usar la lengua extranjera como medio de comunicación entre los compañeros de clase.

Se trataba de que los alumnos y alumnas de sexto, crearan una serie de juegos de lenguaje en inglés tales como:

1. Order the letters. (ordenar las letras para formar palabras relacionadas con un tema determinado)
2. Odd one out (se presentan varias palabras y una no tiene relación con las demás)
3. Chain games (palabras encadenadas, escribir una nueva que empiece por la última letra de la palabra anterior)
4. Wordsearch o sopa de letras.
5. Read and draw. (dibujar las palabras escritas en el juego)
6. Words beginning with... (escribir palabras en inglés que empiecen por una letra determinada)
7. A secret message. (un código secreto expuesto será utilizado para mandar mensajes en inglés, el alumno lo transcribirá en español)
8. Crosswords o crucigramas.
9. Join the dots. (uniendo los números o letras descubrirán un dibujo y escribirán su nombre en inglés).

Una vez seleccionadas las tareas, organicé la presentación y el formato en el que iban a realizarse. Se trataba de un archivador con dos secciones, una para los juegos nuevos y la otra para los que se iban resolviendo. Los juegos se realizarían en fichas rayadas, tipo archivador de biblioteca, en cuya parte delantera, se elaboraría el juego y en la de atrás se especificarían el nombre del autor y el de la persona que lo había resuelto. De este modo, ellos sabrían a quién preguntar si tuvieran alguna duda y la devolución una vez finalizado, sería mucho más fácil.


Por otro lado, la presentación debía ser progresiva, así que, en el primer trimestre realizarían actividades similares y así conocerían de antemano su funcionamiento. El resto, presentar los juegos de una forma motivante e ir resolviendo poco a poco, las dificultades que se presentasen. ¿Serán capaces de hacer juegos en inglés y que tus propios compañeros los resuelvan?. La acogida fue satisfactoria pero con cierta incertidumbre, así que, les presenté los juegos en la pizarra y les di tiempo para que inventaran uno en parejas. A continuación, dejé colgados los modelos en dos lugares diferentes del aula, para que los consultasen en cualquier momento.

Toda actividad tiene sus reglas y aquí lo importante era que la presentación fuese clara, revisar antes de entregar y crear un juego nuevo por cada uno de los resueltos. Finalmente, se repartirían los juegos ya resueltos a sus creadores y los añadirían a sus libretas como una actividad más de clase.

Este fue uno de los creados por los alumnos y alumnas de sexto:

Order the letters :

1. BHUAMGRER	_____
2. ZAZIP	_____
3. REBAD	_____
4. PALEP	_____
5. MWEAEORLNT	_____
6. HECSE	_____



(cara A)

CREATED BY _____	(cara B)
SOLVED BY _____	

Se fueron introduciendo nuevas actividades y con un grado de dificultad mayor e incluso algunas fueron sugeridas por los propios alumnos y alumnas. Una de ellas fueron preguntas acerca de otras asignaturas, como geografía, deportes o repaso de vocabulario y estructuras en inglés:

- What's the capital of France? A. Lisboa B. Berlín C. Paris.
- Rafa Nadal is a ... A. footballer B. swimmer C. tennis-player
- What time is it? It's ... (esta pregunta es acompañada por un reloj y tres posibles respuestas en inglés).
- Draw the flags of Italy, USA and France.

Como conclusión, la experiencia ha sido bastante positiva y se han cumplido todas las expectativas, hasta tal punto, que he pensado en llevar esta experiencia a los alumnos de quinto, a nivel de palabra y proseguir en sexto a nivel de frase. Además, publicar en el periódico escolar, una selección de los juegos creados por ellos mismos para que el resto de la comunidad escolar los resuelva y así encuentren un motivo más para comunicarse en inglés.

Bibliografía:

- Cant, A and Superfine, W. 1997. "Developing resources for Primary". Richmond Publishing.
- Libros de texto de las editoriales: Burlinton books and Oxford University Press.

María del Mar Ortiz Guardado

PLAN DE REVALORIZACIÓN DE LA FIGURA DEL MAESTRO Y LA MAESTRA

María Félix Méndez Domingo

INTRODUCCIÓN

En el CEIP "Miguel de Cervantes" (Castilblanco de los Arroyos, Sevilla) tenemos muy presente que la responsabilidad de educar es una responsabilidad compartida por la familia, la escuela y la sociedad. La tolerancia, el respeto mutuo, el juicio crítico y el deseo de aprender son, entre otros, valores que difícilmente se adquirirán en la escuela si no existe una influencia familiar y social adecuada.

Como reconoce el Consejo Escolar de Andalucía *"En la sociedad y en las familias existe en este momento un elevado nivel de permisividad en relación con las actitudes y los comportamientos de los jóvenes y esta situación, con independencia de la valoración que en sí misma merezca, hace que se debilite la capacidad de los jóvenes para asumir el orden escolar, necesariamente caracterizado por el sentido de la obligatoriedad"*

En este contexto, consideramos fundamental que la comunidad educativa en su conjunto entienda que si el alumno o alumna no valora y respeta a su maestra o maestro, no es posible que se desarrolle con éxito la labor que éstos y éstas deben realizar en la escuela.

Por este motivo, tan simple y tan evidente, es por lo que creemos que se hace necesario potenciar la imagen del maestro y la maestra, deteriorada en los últimos tiempos.

OBJETIVOS QUE NOS PLANTEAMOS

Con la puesta en marcha de esta iniciativa pretendemos:

- Mejorar la idea que los alumnos y alumnas tienen de la figura del maestro y de la maestra.
- Conseguir el apoyo de las familias y del resto de la comunidad educativa para mejorar dicha imagen.
- Aumentar la autoestima del profesorado en relación a su percepción de la valoración social que recibe.
- Favorecer el clima de convivencia y entendimiento en la escuela.
- Posibilitar la creación de un clima favorable, que permita la adquisición de los aprendizajes programados.

ACTIVIDADES QUE PROMOVEMOS

- Nota informativa a los padres y madres.
- Carteles con eslogans a favor del trabajo y el respeto en la escuela.
- Pegatinas que los alumnos y alumnas pegarán en sus libros.
- Dibujos y textos para que los escolares realicen con sus familias.
- Exposiciones con los trabajos realizados.
- Encuesta y reflexión sobre las normas del Centro.
- Gymkana deportiva.

METODOLOGÍA

Se intentará que la mayor parte de las actividades puedan realizarse en sesiones de 15 minutos que no alteren el desarrollo normal de las clases, de forma que se puedan integrar con facilidad en el currículo. Procuraremos realizar una actividad cada semana o cada dos semanas, para que no se olvide el tema, pero sin resultar pesados.

Habrán actividades individuales, en grupo o para realizar con la familia, de forma que las reflexiones propuestas se vean beneficiadas tanto por la interiorización de conceptos como por el intercambio de ideas.

¿CÓMO NOS DIRIGIMOS AL RESTO DE MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA?

Los padres y madres son también objeto de colaboración en el desarrollo de esta campaña, ponernos en contacto con ellos y ellas es un factor muy importante para que nuestros objetivos se consigan, por ello creemos convenientes dirigirnos a ellos y ellas con este escrito.

Nos dirigimos a la totalidad de la comunidad educativa con el siguiente escrito:

"Desde hace tiempo, los docentes somos conscientes de que la figura del maestro y la maestra ha perdido el respeto y la consideración en la que se tenía por parte del alumnado, la familia y la sociedad en general. Si bien son muchas las voces que se levantan para

reivindicar el reconocimiento a la labor que desempeñamos, creemos que igualmente son demasiadas las que perjudican la imagen del profesorado y en especial, las que hacen que el alumnado cuestione de forma inadecuada nuestro trabajo y nuestra autoridad. No se trata de pensar que todo lo que hacemos está bien y que todas nuestras acciones y decisiones son incuestionables, pero sí canalizar las críticas por los cauces adecuados y de realizarlas de forma constructiva, intentando mejorar la escuela y la sociedad de la que formamos parte.

Desde el centro se ha decidido poner en marcha una campaña que dignifique nuestra labor como docentes, pues estamos convencidos de que alcanzar este objetivo supondrá la mejora de muchos aspectos de la vida en la escuela y se facilitará también la educación de los hijos e hijas en el hogar.

Con este fin se van a colgar carteles en el colegio y en otros lugares públicos, los escolares van a realizar pegatinas y se propondrán a las familias un trabajo para realizar en familia, consistente en dibujos y frases, para exponerlos posteriormente, y que esperamos que sirvan para promover la reflexión, colaboración y diversión en familia."

A través de esta experiencia, claustro, alumnado, AMPA, padres y madres, Ayuntamiento, todos a una por el respeto hacia la figura del maestro y la maestra.

María Félix Méndez Domingo

¿A QUÉ MEDIDAS PODEMOS RECURRIR PARA EVITAR LAS RETICENCIAS DE ALGUNOS PROFESIONALES PARA FORMARSE EN NUEVAS TECNOLOGÍAS?

María Trinidad Ramos Sánchez

Una de las mayores reticencias de algunos profesionales para formarse en Nuevas Tecnologías procede de las estructuras de pensamiento que éstos poseen. Obviamente el uso de las Nuevas Tecnologías en la educación requiere un cambio tanto a nivel personal y actitudinal como profesional lo que implica un cambio en el rol del profesor y en la organización espacio-temporal del aula, entre otros factores. Por tanto, para superar y/o evitar esos mecanismos de resistencia o reticencias se deben cambiar los modelos formativos y la manera de acercarse a los recursos tecnológicos, modificando los factores que crean el pensamiento sobre los mismos.

Del mismo modo, sería aconsejable seguir los siguientes criterios con el objetivo de evitar dichas reticencias:

- Considerar que los procesos de aprendizaje de los profesores resultan muy distintos a los empleados en otras edades.
- Enfocar los desafíos de las Nuevas Tecnologías como retos temporales y asumidos en grupos.
- Enfocar los procesos de formación en diversos medios y no solamente en el único medios. Se trate de conseguir enseñantes que integren de forma racional los medios que estén a su alcance.
- La formación del docente debería dar respuesta a los problemas contextuales, y desde las estructuras donde se hace realidad el currículum.
- Cambiar la mentalidad, más que manejar las técnicas para utilizar los diferentes recursos a emplear. Especialmente esto es difícil en el caso de la organización de la producción del conocimiento, la organización temporal y espacial, la gestión de los datos... que estas tecnologías permiten frente a los viejos hábitos de trabajo.
- Ofrecer una metodología mixta que se adapte a las distintas situaciones y circunstancias particulares. Por un lado, habría que ofrecer una formación en grupos de trabajos donde elaborar los programas curriculares a través de procesos de innovación y de experimentación. Por otro lado, habría que ofrecer fórmulas que permitan incorporar los recursos bajo procesos de formación más individuales tales como talleres y cursos.

Entre otras técnicas formativas, a parte de las mencionadas anteriormente (cursos y talleres), podríamos mencionar las que siguen a continuación:

- Microenseñanza.
- Simulaciones (tanto por ordenador como en papel, juegos...)
- Tutorización con otro profesional de mayor experiencia.
- Estrategias dirigidas al análisis de la práctica como la observación de vídeos, los diarios, los procesos de investigación-acción, etc.
- Estrategias en grupos como el análisis y discusión grupal, la realización de diarios, etc.
- Confrontación de proyectos e innovaciones curriculares (análisis de documentos, de biografías...)
- Actividades en pequeños grupos como minicursos, talleres, seminarios, etc.
- Actividades en grandes grupos como los simposios, jornadas, congresos, exposiciones, etc.
- Formación en el centro como el desarrollo curricular, proyectos de centro, proyectos de áreas, etc.
- Seminarios de formación y de elaboración de materiales.
- Proyectos de innovación y experimentación.

María Trinidad Ramos Sánchez