MUNDO EDUCATIVO

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

Revista Digital de Educación
Febrero 2007

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

Número 20

Febrero 2007

Índice de Contenido:

"HABÍA UNA VEZ..."
Silvia Delgado López

"DICTAGLOSS- AN ANSWER TO WRITING PROBLEMS?"
Alistair Watson

"TIC'S EN LAS AULAS"
Jesús Costas Santos

"UNA MIRADA RESTROSPECTIVA HACIA UNA INTEGRACIÓN NECESARIA"
Adrián Castilla Marín

"DÍA 30 DE ENERO: DÍA DE LA PAZ"
Adrián Melero Galindo

"ATENCIÓN Y MEMORIA"
Alonso García Téllez

"U.D. MI ABUELO Y MI ABUELA ME MIMAN EDUCACIÓN INFANTIL (5 AÑOS)"
Ana Belén Medel Cerpa

"ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE APRENDIZAJE ACTIVO Y APRENDIZAJE COOPERATIVO"
Ana Belén Solera Castillo

"LAS VENTAJAS QUE TIENE LA COLABORACIÓN ENTRE EL PROFESORADO Y LAS FAMILIAS PARA UNA ADECUADA EDUCACIÓN EN VALORES"
Ana Isabel Rodríguez González

"LA DIVERSIDAD: ¿UN PROBLEMA EN EL AULA O UNA FORMA DE APRENDER DENTRO DE ELLA?"
Ana Lozado Criado

"EL MAGISTERIO COMO PROFESIÓN"
Ana María Rodríguez Melero

"LA CREATIVIDAD EN EL LENGUAJE DE LA MANO DE GIANNI RODARI"
Ana Pérez Villalba

MUNDO EDUCATIVO

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

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

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

"LITTLE BLUE RIDING HOOD IN THE XXI CENTURY"
Ángeles Morales de la Vega

"LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN COGNITIVA COMO MÉTODO PARA ESTIMULAR LA INTELIGENCIA"
Antonia Oliver Martínez

"SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN NO ORAL"
Antonia Tristán Geniz

"¿SABEMOS JUGAR?"
Antonio Iglesias Morón

"LAS FUNCIONES OCULTAS DE LA ESCUELA"
Antonio Jiménez Alcalá

"EL FÚTBOL Y LAS CASITAS; PORQUÉ LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS SON COMO SON"
Antonio Manuel Mora López

"LA IMPORTANCIA DE LAS RUTINAS EN EL AULA DE INFANTIL"
Beatriz Ayllón Vidal de Torres

"¿CÓMO PODEMOS RECONOCER A UN ALUMNO/A BIENDOTADO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL?"
Beatriz Gallego Noche

"EXPERIENCIA EN A.T.A.L. (AULA TEMPORAL DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA) EN VILLAFRANCO DEL GUADALHORCE"
Beatriz García Gómez

"LA CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (LO QUE TODOS NOS PREGUNTAMOS SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA)"
Beatriz Parra Cabrera

"PROGRAMA DE LECTO-ESCRITURA PARA ALUMNOS DE INFANTIL Y PRIMARIA"
Laura Aguilar Castro / Beatriz Vergara Rojo

"COLABORACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA: UNA APLICACIÓN DIDÁCTICA"
Carmen María Rodríguez Bey

"LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN VALORES"
Celia Díaz Jiménez

"INTERCULTURALIDAD EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL"
Concepción Hernández Rodríguez

"ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS: NUEVAS MANERAS DE EDUCAR"
Cristina Berraquero Vera

"ESTIMULEMOS EL LENGUAJE ORAL EN LAS AULAS"
Cristina Pielfort Asquerino

"EL MIEDO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INFANTIL"
Cristina Sánchez Ríos

"LA CREACIÓN DE RESILIENCIA EN LAS ESCUELAS"
Cristina Carrasco Sánchez

"LA CANCIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO"
Elena López Macías

"UNIDAD DE PROGRAMACIÓN: ME GUSTA COMO SOY"

www.ecoem.es

MUNDO EDUCATIVO

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

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

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

Elena Medina Silva

"EL MITO DE DON JUAN EN EL AULA"
Eliana Fernández Míguelez

"LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA"
Eloisa Ortega Pozo

"EL FOLKLORE GRANADINO"
Elvira Castro Arriaga

"EL RINCÓN DEL ORDENADOR EN EDUCACIÓN INFANTIL"
Encarnación Alberjón Galán

"EL SINSENTIDO EDUCATIVO"
Enrique Carratalá Llopis

"NUEVO CURSO, NUEVAS BECAS PARA LOS ESTUDIANTES"
Esperanza Macarena Álvarez-Rementería Narváez

"LA INTEGRACIÓN ESCOLAR"
Estefanía Peña Badillo

"EVALUACIÓN DEL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA"
Estíbaliz Romero Molina

"APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN INFANTIL"
Fátima Laffitte Puch

"HOW TO STIMULATE ORAL COMPREHENSION WITH THE YOUNGEST STUDENTS?"
Fátima Lozano Monge

"APORTACIONES DE LA PSICOMOTRICIDAD AL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA"
Fátima Sánchez González

"EVALUAR EN PRIMARIA: AREA DE LENGUA EXTRANJERA"
Fernando Escrig de la Paz

"EL SÍNDROME DE ASPERGER, EXPERIENCIA EDUCATIVA EN UN CENTRO ORDINARIO"
Flor Pérez-Serrano Vázquez

"CONVIVENCIA ESCOLAR"
Francisca Sánchez Gallardo

"¿QUÉ HA PASADO CON LOS JUEGOS TRADICIONALES?"
Gloria García Lluch

"¿POR QUÉ QUE ES IMPORTANTE EXPLICAR NUESTRA FERIA A LOS ALUMNOS DE PRIMARIA?"
Gloria Porras Martínez

"ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE RIESGOS LABORALES EN EL DOCENTE, MEDIDAS DE PREVENCIÓN ADOPTADAS, CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO Y DEL ENTORNO"
Guillermo Ripado Freire

"ESCUELA INCLUSIVA: UNA ESCUELA PARA TOD@S"
Inmaculada Cortil Fernández

"LOS TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO"

MUNDO EDUCATIVO

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

Revista Digital de Educación
Febrero 2007

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

Inmaculada Gandul Gallego

"FORMAS DE PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA ESCUELA"
Inmaculada Pavón García

"ALTERACIONES EN LA COLUMNA VERTEBRAL, DESDE EL PUNTO DE VISTA MÉDICO Y DOCENTE EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA"
Irene Jiménez Martín / Antonio Jiménez Martín

"SANTA TERESA DE JESÚS, UNA PROPUESTA COEDUCATIVA PARA 3º DE E.S.O."
Isaac García Guerrero

"EL FOMENTO DE LA LECTURA COMO RESPONSABILIDAD DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA"
Isabel Copado Muñoz

"EL RECHAZO A LA INMORTALIDAD"
Isabel Fernández Naranjo

"RESPUESTA EDUCATIVA A NUESTRA REALIDAD EN PRIMARIA"
Isabel María Barba Sánchez

"UNIDAD DIDÁCTICA 3º PRIMARIA"
Isabel María Palos Cañasveras

"ORIENTACIONES PARA LA RESPUESTA EDUCATIVA EN EL NIÑO CON PARÁLISIS CEREBRAL"
Jacinto Gutiérrez Arévalo

"CONFLICTOS EN LA ESCUELA Y VIOLENCIA ESCOLAR"
Jesús Suárez Galiano

"EDUCACIÓN PARA LA PAZ: UNA TRANSVERSAL IMPRESCINDIBLE EN LA ESCUELA"
Jorge Luis Gaitán Peinado

"GOLONDRINAS FEBRESAS"
José Antonio Acevedo Mora

"JUGUEMOS EN LAS BARRIADAS"
José Antonio Frusto Ruiz

"ESCUELA Y CAMBIO CLIMÁTICO"
José Antonio Gómez Salamanca

"INMIGRANTES"
José Antonio Moreno Cantonero

"LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN SOCIAL"
José Carlos Escobar González

"EVOLUCIÓN DE LOS ORDENADORES"
José Luis Criado Pizarro

"EDUCACIÓN AMBIENTAL DE BARRIO"
José Manuel Botana Santos

"CAMPEONATO DE AJEDREZ ESCOLAR"
José María González Sánchez

MUNDO EDUCATIVO

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

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

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

"EL PODER DE LAS INFERENCIAS EN EL LENGUAJE DE LA PUBLICIDAD"
Juan María Pérez Morón

"LA MÚSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL"
Judith Jiménez Escobar

"EL CUENTO EN EL ÁREA ARTÍSTICA"
Laura Carlota Guerrero Díaz

¿CÓMO IDENTIFICAR A UN ALUMNO CON SÍNDROME DE ASPERGER?
Laura Cuevas Maldonado

"NUEVAS TECNOLOGÍAS Y SU IMPLICACIÓN EN LA EDUCACIÓN"
Leticia Martín-López Guerrero

"CAMINANDO HACIA EL APRENDIZAJE"
Lorena Catalina Andreu Fernández

"¿QUÉ ESTÁ OCURRIENDO, MAESTRO?"
Lorenzo Parra Domínguez

"ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES"
Lucía María Rodríguez Armijo

"UNIDAD DIDÁCTICA INFANTIL: RELACIONES SOCIALES"
Luz María Valdivia Espinosa

"MI EXPERIENCIA COMO MONITORA DE TERAPIA ECUESTRE"
Macarena Navarro León

"EL TEATRO EN LA ESCUELA: ¿JUGAMOS A SER OTRO/A?"
Manuel López Rodríguez

"LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ECOSISTEMAS"
Manuela Ruiz Ortega

"PROYECTO DE INNOVACIÓN: MÚSICA INTERCULTURAL EN LA ESCUELA"
María Ángeles Campos Delgado

"ESTIMULACIÓN FONÉTICO-FONOLÓGICA"
María Concepción Castro Cebrián

"LA SORPRESA DE LA ILUSIÓN EN NAVIDAD"
María del Carmen Cárdenas

"CUENTOS"
María del Carmen Díaz Muñoz

"FICHA PARA ALUMNOS DE SEGUNDO CICLO DE PRIMARIA"
María del Carmen Otero Núñez

"LA RED COMO INSTRUMENTO DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN Y DE COMUNICACIÓN"
María del Carmen Perejón Loza

"INTERNET COMO HERRAMIENTA"
María del Mar Toscano González

www.ecoem.es

MUNDO EDUCATIVO

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

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

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

"LA ESCUELA Y LOS ESTEREOTIPOS SEXISTAS"
María del Pilar Galán González

"OCIO Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL: EL OCIO COMO OPORTUNIDAD PARA LA INCLUSIÓN"
María del Pilar Ordaz Morales

"UNIDAD DIDÁCTICA: MY BODY"
María del Rocío Pradas Martín

"MÉTODOS PARA AUTISTAS"
María Escolástica Ruiz de Prada

"GLOBALIZAR A PARTIR DEL RECICLAJE"
María Eugenia Delgado Moreno

"CLASE TEMÁTICA: LA MÚSICA"
María Eugenia Molina Romero

"¡OTRA VEZ LUNES...!"
María Gómez Castro

"UNA HISTORIA RECIENTE DEL MOVIMIENTO VERDE"
María Inmaculada Álvarez Calderón

"VIOLENCIA Y AGRESIVIDAD EN LAS AULAS"
María Inmaculada Carrasco Bohórquez

"EL MALTRATO INFANTIL. ACTUACIONES DESDE LA ESCUELA"
María Jesús Vidarte Cisneros

"LAS NIÑAS CON SÍNDROME DE TURNER: SU RELACIÓN ESCOLAR Y SOCIAL"
María José Cruz Suárez

"EL ARTE EN LA EDUCACIÓN"
María José Montiel Molina

"IMPORTANCIA DEL TRATAMIENTO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS"
María José Peña Martínez

"LA ESCUELA ACTUAL, ¿UNA ESCUELA DEL SIGLO XIX?"
María José Romero Migueles

"CRITERIOS PARA VALORAR Y SELECCIONAR LOS LIBROS INFANTILES Y JUVENILES"
María Victoria Ibáñez Figueredo

"DIFERENCIAS SOCIALES Y DESIGUALDADES EDUCATIVAS"
Marina Martínez Ropero

"ÉRASE UNA VEZ... LA EDUCACIÓN EN VALORES"
Marta González Gutiérrez

"¿CÓMO PUEDE CRECER LA ESCUELA RURAL SIN PERDER SU IDENTIDAD?"
Marta López Burrezo

"PUNTOS CLAVES PARA LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL ANTE EL SIGLO XXI"
Marta Moreno Montero

"¿CÓMO TRABAJAR LOS COLORES EN EL ÁREA DE INGLÉS?"
Marta María Pérez Martos

www.ecoem.es

MUNDO EDUCATIVO

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

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

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

"EL PROFESOR ANTE LA CRISIS EDUCACTIVA"
Miriam Camacho Hernando

"EL AUTISMO, UN RETO EDUCATIVO"
Miriam García Cruz

"UNIDAD DIDÁCTICA: COMPORTAMIENTO PEANONAL"
Miriam Soler Peña

"LIBERTAD RELIGIOSA"
Mónica Martínez Camacho

"SINDROME DE RETT"
Montserrat Bernal Macías

"LA NATACIÓN EN PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES"
Natalia Benítez Tejero

"BASES Y PRINCIPIOS ORIENTADORES PARA UNA DIDÁCTICA ESCOLAR. POSIBILIDADES, LÍMITES Y DIFICULTADES"
Nella Sánchez Garrido

"SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA: EL CUENTO PSICOMOTOR"
Noelia Herrero Romero

"EDUCACIÓN PARA LA SALUD: ALIMENTACIÓN Y NUTRICIÓN EN EDAD ESCOLAR"
Nuria Burgos Carro

"CONTAR CUENTOS PARA REFORZAR EL AUTOESTIMA"
Nuria García Román

"ESCUELA Y VIOLENCIA"
Patricia Lucas Cuesta

"DÍA DE SAN VALENTÍN"
Carmen María Deli Atenciano / María del Pilar Deli Guzmán

"LEARNING STYLES"
Rafael de la Villa Garrido

"DOES MOTIVATION MAKE A DIFFERENCE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING?"
Raquel Pérez Ruiz

"ENSEÑANZA COMPRENSIVA Y CURRÍCULUM OCULTO"
Raquel Prats Aragüez

"CULTURA PROPIA Y NACIONALISMO"
Roberto Carnicer Fuentes

"AUMENTA LA OBESIDAD Y EL SOBREPESO EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: PROHIBIDO JUGAR A LA PELOTA"
Rosa María Domínguez Acuña

"PAUTAS EDUCATIVAS SOMETIDAS A EXAMEN"
Rosina Ruiz López

"LA EDUCACIÓN"
Sandro Pérez Cruz

"LOS GIROS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA"
Sara Blanco Corzo

www.ecoem.es

MUNDO EDUCATIVO

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

Revista Digital de Educación
Febrero 2007

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

"ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA"
Sara Pina Hernández

"BULLYING: ¿PROBLEMA EDUCATIVO O PROBLEMA DE DISCIPLINA?"
Serafín Portillo Súarez

"PEQUEÑAS AULAS BAJO LA LLUVIA"
Sonia Montenegro Guerrero

"PROBLEMÁTICA DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA"
Sonia Rodríguez Galán

"EL DEPORTE EN LA ESCUELA SÍ O SÍ"
Susana Benítez Jiménez

"LA ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE EN EL SENO FAMILIAR"
Vanesa Cupet Ortega

"EL PAPEL DE LA SALUD EN LA ESCUELA"
Vanessa Sánchez Ortiz

"LA MÁSCARA FACIAL: PROPUESTA PARA SESIONES DE EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN FÍSICA"
Víctor Medina Silva

"LAS DISCIPLINAS ESCOLARES"
Virginia Sánchez Muñoz

"CASO PRÁCTICO DE MARCOS (FICTICIO), EL CUAL PRESENTA UN PROBLEMA DE CONDUCTA Y VAMOS A TRABAJAR SOBRE ELLO"
Yolanda Pérez Romero

"HABÍA UNA VEZ..."

Silvia Delgado López

Había una vez...palabra mágica que abre al mundo infantil un universo de sueños.

La fantasía, es un ingrediente escolar, indispensable para el desarrollo del niño y de la niña. Si los adultos, recordamos nuestra niñez desde los cuentos, vienen a nuestra imaginación fábulas, colores, movimientos, miedos, música, risas y en definitiva, sueños.

Los cuentos, son un elemento que permite la descarga emocional y nos proporcionan múltiples aprendizajes sobre la vida.

Los niños/as, entienden mejor las situaciones que acontecen y los modos de resolución a través de los cuentos.

Esta realidad, cobra vida en el aula de Educación Infantil cuando abrimos un libro, y utilizamos un inicio mágico como...Había una vez. Es por lo que, resulta necesario, presentar a nuestro alumnado experiencias diarias en este sentido.

Los materiales didácticos utilizados para desarrollar como fin básico, el gusto por la lectura y por tanto, la adquisición del hábito lector, deben ser de gran calidad. Es por ello, por lo que debemos saber elegir los materiales que ofrecemos al alumnado de una forma cuidadosa. Estos, deberán presentar una serie de características:

- Ser atractivos para los niños/as.
- Presentar un formato de pasta dura, para un uso diario y duradero.
- No encontrarse deteriorados.
- Presentar una historia clara.
- Estar adecuados a la edad del alumnado.

Una vez que hemos elegido unos materiales de calidad, el siguiente aspecto que debemos tener en cuenta, es la presentación al grupo clase de los mismos.

Para que los niños/as valoren los libros, resulta de especial relevancia que éstos se presenten de una forma organizada y sistémica. Esto requiere de una organización pormenorizada y clara, y además, que permita la autonomía.

En la medida en que nosotros, los docentes, dotemos de trabajo organizativo al rincón de biblioteca, será más interesante para ellos/as.

Los cuentos, deben ser trabajados en el aula de una forma global. Si sólo damos lectura al interior del mismo, limitamos las posibilidades que éste nos ofrece.

Podemos comenzar analizando la portada. En esta trabajaremos el tamaño del cuento, su forma, el tipo de pasta, los colores, las letras, el título, el autor/a, los dibujos, es decir, la ilustración. Ya en su interior, podemos observar la cantidad de páginas, si es largo o corto, si se encuentra numerado, si hay muchas letras o pocas, si posee representaciones gráficas, si existen letras mayúsculas o minúsculas, así como el relato. Y por último, la contraportada, donde observaremos los títulos de la colección, un resumen de la historia, el dibujo de un personaje principal etc.

También podemos analizar el relato y la historia que contienen desde paradigmas bien diferenciados como por ejemplo, el papel que habitualmente se atribuyen a los personajes de los cuentos, resulta curioso que el lobo siempre presente un carácter maligno, en contraposición con otros personajes como la tortuga que siempre resulta ser muy inteligente.

Además podemos abordar el rol que presentan los príncipes en los cuentos, en contraposición a las princesas y de este modo trabajar la igualdad, la justicia y por supuesto la coeducación.

Como elemento interesante, cualquier historia de cuentos nos permite analizar el número de personajes que intervienen, las cualidades y características definitorias de los personajes femeninos y masculinos, su ocupación, los valores que nos intentan enseñar y en definitiva, los estereotipos. Podemos partir de ellos, para modificarlos.

Como hemos podido comprobar, el cuento posee multitud e infinidad de aspectos que permiten una evolución en el desarrollo de las capacidades en los niños/as a través de conceptos básicos curriculares.

Para terminar, también hay que tener en cuenta, la preparación y el entusiasmo que debemos ofrecer los adultos a la hora de contar un cuento a un niño/a. Debe ser una labor de trabajo y preparación, ya que va a depender de este trabajo, en muchos casos, el disfrute de los niños/as. Por tanto, debemos ofrecer a nuestros niños/as gran calidad en el arte de contar cuentos, para hacerles disfrutar y divertirse y ofrecer la cultura de la mano de un libro.

Silvia Delgado López

"DICTAGLOSS- AN ANSWER TO WRITING PROBLEMS?"

Alistair Watson

With regard to writing activities, a particular problem faced by teachers is that, despite all the initial preparation- looking at model texts, brainstorming ideas, sequencing, work on micro-writing aspects such as linking and punctuation- students often then just go their own way. Useful phrases are ignored, paragraphing is unknown and literal translation the norm., in exams and in homework. In short, they ignore all the help given and write whatever comes into their head. This is perhaps unsurprising- in many cases they may be being asked to write a form of text of which they have little experience in their own language, while others feel they should not be shackled by the limitations of the target language usage- but it is naturally very dispiriting for teachers.

The originality and creativity of language is a taken for granted but this is far more so of the spoken than the written language. In fact, according to Erman and Warren (2000), anything between 52 and 58% of language analysed was formulaic, while Foster (2001) using different criteria calculated 32%. Everyday experience confirms that – creative writing such as novels and poetry aside-a large amount of writing is repetitive and deliberately so. Lawyers for years have used standard form contracts, taking them off the peg as it were and then simply filling in the details. Likewise, many formal letters in English, whether asking for information, applying for a job or making a complaint begin *Dear.... I am writing to* .... and finish *I look forward to hearing from you..* If asked to write a description of a man, many native speakers would begin *He's tall/short/medium height and fat/thin with .... hair and .... eyes,* to be followed by a description of the subject's personality, likes and interests.

This article proposes a means of solving the problem of students' going their own way by having them learn the basic skeleton.

Writing a description of a place

Skills: Listening, Writing (editing), Speaking

Timing: *about 45 minutes*

Materials: *Blackboard and chalk/OHP and pens*

Methodology

Pre-listening: as a warmer, have students brainstorm what they know about another city-e.g. London. We might expect comments about its population, monuments, the river Thames, its location. All of this can be noted on the board.

Listening / Writing

i) he teacher explains to the students that they are going to hear a description of London.

Their task is to listen to it carefully as, when it is finished, they will have to write it out. It is important that students do not attempt to write while listening- they should be focused only on listening to the text.

The teacher then reads the description at slightly slower than normal speed..

London is a big city on the river Thames in the south-east of England. It is the capital of the United Kingdom and has a population of about 7 million people. It is famous for its sites such as Big Ben, the Houses of Parliament and Buckingham Palace. If you come to visit, don't miss the British Museum or the London Eye. Oxford Street is also worth a visit.

In the evenings, people go to the pubs or to the restaurants near Leicester Square. I like London because it's so exciting.

(underlining represents target language)

ii) Once the text has been read, the students should try individually to reconstruct the text. Naturally the first time many students will claim to not remember anything, but the teacher should insist that they write down anything they remember. Their memories will be patchy, each student will have written down something different from their peers, one or two may be able to write a lot- this is to be expected, and time should be given to allow everyone to finish.

iii) Then the students put their pens down and listen while the teacher reads the text again, but this time the students look at what they have written.. Again, the students cannot begin to write until the dictation is finished. Having a (even slight) basis already,

the second attempt by the students to reconstruct the text will be better. They will remember more, realise what parts they have wrong and so be able to improve it. Again, students should be given time to allow everyone to finish.

iv) When they have finished, students should then work in pairs. This allows them to compare versions, correcting, editing (a skill at which students generally are not very proficient) and rewriting.

v) Now comes the third and final reading. Following this, the pairs try to improve their versions. Once finished, the pairs should be combined into groups of 4. (It's advisable to ensure there is at least one stronger student per group). Here they should be able to produce a near-perfect copy of the text.

vi) For the next stage, one student should come out to the board. The others in their group dictate the text for them to write on the board. The other groups pay attention and listen/look for errors. If they spot them, a member of their group comes out to continue writing (as an incentive to encourage them to pay attention, we suggest that the group that writes the final sentence gets less homework).

Memorisation

i) At the end, we will have our full text on the board. The teacher asks a student to read it out. Next the teacher begins to erase words from the text, leaving a line in their place. Begin with just three or four words erased then ask another student to read out the text. They should be able to remember the missing words without much problem.

ii) After each reading the teacher erases a few more words and asks another student to read the text. If a student is unable to remember a word, the rest of the class can help. The words to erase first should be our target language, that which is of most general use in descriptions *(.. is a city in the... of..... It has a population of..... etc).* After several readings, we will have a board covered only in lines – it's advisable to use a strong student to read this last version.

Follow-up

i) Now the teacher asks the students to retell the text but only writes back on the board the target language. This provides our skeleton, our standard form description into which we can add information about other places.

ii) The teacher then asks for information about another city, e.g. Madrid and the students copy the skeleton and insert the data appropriately.-

Madrid is a big city on the river Manzares in the centre of Spain. It is the capital of Spain and it has a population of 4 million people etc.

iii) For homework, the students have to write a description of their own town or city following the guidelines. The teacher should stress that this is a skeleton only, that they can add other information or explanations but the skeleton is there to be used. And since the students have seen and heard this skeleton several times in the class, it should be retained in the memory.

In the following class, the teacher begins to say the text and the students should be able to continue more or less from memory.

Other examples of texts that could be taught/memorised using this technique are:

Processes

First you peel and slice the potatoes. Then you beat the eggs....Next After that.. Finally, ...

Description –a friend

John is tall and thin with .... hair and .... eyes. He's in his early..... In his free time , he ..... The thing I like most about John is.....All in all, I'm glad we're friends

Informal letter (beginning and ending)

Dear Dave,

Hope you're well. Thanks for your letter. Sorry I haven't replied before, I've been very busy at work/university/school..... I was very pleased to.....

That's all for now. Got to finish so I can catch the post. Write soon.

Application

Dear Sir or Madam, I

I am writing to apply .for the position of.....advertised in.....on..... I feel that I am suitably qualified for the job.... I have considerable experience with... You will see from my enclosed C.V: that ..... I would very much enjoy the opportunity of working with .....I am available for interview ....

If you require any further information, please do not hesitate to contact me.

Note

John,
Just a quick note to remind/ask you to.....Thanks very much. See you later...

Letter of complaint (e g. Holiday)advanced level

Dear Sir or Madam,

I am writing to complain about the holiday to _____ I purchased with your company. Your brochure stated that ..... but nothing could be further from the truth..... You also claimed that ..... whereas.....

Furthermore, while your brochure says that ....., in fact .....

In view of the fact that the holiday did not live up to your promises, I would like a full refund. Should this not be forthcoming, I shall be obliged to take further steps.

Letter requesting information

Dear Sir or Madam,

I am writing to ask for more information about.....advertised in ..... I would like to know..... Could you tell me .....? I was wondering..... As to ..... I look forward to hearing from you.

Conclusion The activityIt may be objected that this method limits students' creativity, but in this author's experience, most students lack the resources to produce a coherent and cohesive text. Besides, the strong student can feel free to embellish the text while the weaker student has the safety net of knowing that if they follow the skeleton, they will have the basics right. It would be absurd that while the rest of the world uses uniform texts, students of ESO and Bachillerato do not.

References:

Erman B. and Warren B. (2000) The Idiom Principle and the Open-choice principle. *Text 20,19-62*

Foster, P. (2001) Rules and routines: consideration of their role in the task-based language production of native and non-native speaker. In M Bygate, P Skehan and M. Simon (eds) *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing.* Harlow: Longman

Alistair Watson

"TIC'S EN LAS AULAS"

Jesús Costas Santos

"El verdadero progreso es el que pone la tecnología al alcance de todos.".
Henry Ford (1863-1947)

Desde que se publicara el Decreto 72/2003, de 18 de marzo, de Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento en Andalucía. *BOJA num. 55 de 21 de marzo de 2003*, no hay duda de que algo está cambiando en muchos de los centros educativos de la comunidad autónoma.

El Decreto tiene por objetivo fundamental establecer las medidas necesarias para contribuir a que Andalucía se incorpore plenamente a la sociedad del conocimiento, para lograr una mayor calidad de vida de la ciudadanía, un mayor equilibrio social y territorial, y para ampliar el tejido productivo andaluz mejorar su competitividad. Lo que al ámbito educativo se traduce entre otros aspectos en utilizar las TIC's en los centros educativos.

Haciendo un breve repaso a estos 3 últimos años, podemos ver una progresión estadística de dinero invertido y recursos tecnológicos empleados, para la creación de centros TIC's en Andalucía. Desde la implantación de 100 centros en 2003-2004, pasando por 291 en el siguiente ejercicio, hasta los actualmente 543 centros TIC implantados. Un total de 122.845 alumnos, 9.042 profesores y 29.652 ordenadores.

Las nuevas tecnologías están aportando a todo el ámbito educativo nuevas concepciones sobre cómo educar mediante la utilización de instrumentos tecnológicos, como el ordenador e Internet. Proporcionan una fuente de conocimiento muy extensa y acercan la educación al uso de las tecnologías actuales, por tanto educación y realidad están más unidos. Nuestros alumnos estarán en el futuro más familiarizados con el uso de las nuevas tecnologías, y por tanto se adaptarán mejor a la sociedad de la información, en la que los procesos de aprendizaje se transforman muy rápidamente.

El uso de la informática como un medio y no como un fin en el aula, exceptuando por supuesto las materias propias de informática, permite adaptar contenidos, ritmo de aprendizaje y actividades a los distintos niveles que existan en el aula y disponer de una gran cantidad de recursos de todas la materias, ya realizados por otros docentes, muy elaborados y probados en ámbitos educativos. No se trata de empezar siempre desde cero, sino de utilizar y adaptar recursos ya realizados, disponibles por ejemplo en Internet.

Problemas subyacentes de colocar en las aulas ordenadores, muchos,

- Concienciación de los alumnos y familias, para responsabilizarse del material que usan, en caso de deterioro, ya que el uso de privilegios nunca debe estar exento de responsabilidad.
- Profesorado que no desea modificar su metodología docente, y emplear los ordenadores, debido a que muchos de los mismos no lo ven como herramienta útil, o aún así adaptar sus contenidos tradicionales a soporte informáticos, requiere un esfuerzo grande, pero los resultados de motivación obtenidos con los alumnos en ciertas actividades suelen ser muy positivos.
- Políticos que en su creencia de querer ayudar, solo se preocupan de número de ordenadores, centros, dinero, etc, y se despreocupan del uso real de los mismo, y el grado de implicación REAL por parte de los profesores, alumnos y familias.

Aún así existen soluciones a estos problemas, debemos saber que aunque no es una tarea fácil, esta implantación es de presente y futuro y debe ayudar a ese cambio de las metodologías tradicionales, poco adaptadas a los niveles y necesidades de los alumnos. El proceso será lento y las partes implicadas deberán de ir puliendo imperfecciones.

Como dice un proverbio africano con el que José Antonio Marina, gran filósofo español, en su libro "Aprender a vivir" intentó movilizar a todas las partes implicadas en el proceso educativo "Para educar a un niño hace falta la **tribu entera**". Para que este proceso en el que estamos embarcados sea exitoso, desde los docentes, alumnos, políticos, y familias deben concienciarse, de que los recursos informáticos desde el punto de vista educacional pueden ser muy beneficiosos utilizados como medio, y si se utilizan adecuadamente, suponiendo un recurso actual que puede ser soporte del aprendizaje, facilitando y estimulando al alumno.

Jesús Costas Santos

"UNA MIRADA RESTROSPECTIVA HACIA UNA INTEGRACIÓN NECESARIA"

Adrián Castilla Marín

Las interpretaciones otorgadas a la enseñanza de las nociones económicas en el currículum escolar han sido diversas dependiendo básicamente, de su orientación ideológica y del carácter prescriptivo adoptado a través del tiempo. Así, desde el marco legislativo, resulta difícil de creer que en España no se realizara la reglamentación de los programas oficiales para la enseñanza elemental hasta 1953, siendo éste un país con una absoluta tradición legislativa en todos los aspectos de la vida pública. Anteriormente a esta fecha se promulgaron diversas disposiciones en materia educativa, pero éstas en ningún caso pretendieron decretar el currículum oficial.

Según López del Castillo (1982), el origen de este vacío legal se puede encontrar, entre otros factores, en la falta de medios que padece la enseñanza desde el momento en que el Estado se plantea su obligatoriedad. Estas carencias obligan, quizás, a los distintos gobiernos a poner más atención en la creación de instituciones educativas y en el aumento de las retribuciones del profesorado que en la elaboración de un programa. Aunque, por otra parte, se estima que la causa principal puede estar en la lucha ideológica sostenida entre grupos políticos rivales, partidarios respectivamente del control de la enseñanza por el Estado o de la denominada libertad de enseñanza.

A principios del siglo XIX, se dan las primeras iniciativas legislativas para articular un plan de estudios con la finalidad de organizar racionalmente los contenidos de las materias escolares que se van a impartir, frente a criterios consuetudinarios; es, como se comprenderá, una de las adquisiciones propias de la modernidad que preconiza la Ilustración. El primer intento para articular un plan de reforma general de las escuelas se realiza a partir de la constitución de Cádiz de 1812.

Para el desarrollo de este primer programa, se crea una Junta que debía proponer los medios para proceder al arreglo de las diversas ramas de la Instrucción Pública.

Este plan de estudios, aunque proscrito momentáneamente, se implantará, de una u otra forma, en la legislación promulgada a lo largo del s. XIX mediante distintos decretos de enseñanza que fueron apareciendo como el *Plan Pidal, Plan Metódico de Primavera*, etc...

El cambio de régimen que introdujo el advenimiento de la II República fue parco en la legislación de disposiciones educativas y no decretó ningún programa de estudios, respetando, de esta forma el *Plan Romanones* aún vigente.

El gobierno republicano publica en 1937, el nuevo *Plan de Estudios Primarios* definiendo en su articulo 1º las enseñanzas que se impartirán, entre otras: Lenguaje, conocimiento de los números, estudio de la naturaleza...

Con idéntica finalidad y sentido opuesto, se publica en 1938 en la zona nacional, una nueva ley de educación inspirada en los principios del *Movimiento Nacional,* donde se especificaban las enseñanzas que se impartirían y que se estarían constituidas por Educación Religiosa, Educación Patriótica, Educación Cívica y Educación Física.

Terminada la guerra, la *Ley de Educación Primaria* de 1945, basada en el ultranacionalismo vencedor, organiza el currículum escolar a través de dos tipos de contenidos diferenciados: uno de carácter instructivo y otro formativo, en el que se incluye el estudio de la Geografía e Historia de España.

La *Ley General de Educación* de 1970, por último, implantó las enseñanzas de las Ciencias Sociales a imitación de las orientaciones educativas que los países desarrollados propusieron en los denominados "Estudios Sociales". Esta ley consagró, asimismo, un currículum de Área basado en el estudio de la Geografía e Historia como únicas ciencias referentes, aunque aglutinaba, además, contenidos puntuales de otras disciplinas sociales del campo de la Economía, la Sociología, las Ciencias Políticas y la Antropología.

De igual modo, al área en la segunda etapa de EGB y en el BUP se estructura en función de la lógica disciplinar. Así, en los temas dedicados al estudio de la Historia, se proponen algunas pinceladas sobre aspectos coyunturales de las situaciones económicas del pasado.

Es por ello, que la enseñanza económica que promueve la ley de 1970 impuso en la práctica un currículum eminentemente fragmentario y superficial: así en matemáticas se enseñan algunos conceptos y algoritmos relacionados con aspectos económicos que son aprendidos mecánicamente, en muchos casos y, al mismo tiempo, en Ciencias Sociales, se instruye sobre elementos aislados, hechos inconexos y ciertos conceptos económicos necesarios para explicar situaciones sincrónicas y diacrónicas de las ciencias referentes. Todo ello subrayaba la falta de un interés de la *Ley General de Educación* por tratar de dar respuesta a los problemas de la enseñanza económica que otros países habían regulado.

Adrián Castilla Marín

"DÍA 30 DE ENERO: DÍA DE LA PAZ"

Adrián Melero Galindo

Como todos los que nos dedicamos a la enseñanza ya sabemos, nuestro deber como profesores no es sólo enseñar en el ámbito del conocimiento, sino que también debemos educar en valores.

También sabemos que educar en valores es algo que debemos llevar a cabo durante todo el curso escolar, pero hay algunos días señalados en el calendario de los que nos podemos servir para hacer más hincapié en el tema de la no violencia y el respeto, ahora tan actuales.

Uno de estos días señalados es el día de la PAZ, que se celebra el 30 de Enero. Para este día, podemos llevar a cabo en la clase varias actividades muy motivadoras para los alumnos y que les pueden hacer pensar un poco sobre este tema tan importante.

Una actividad bastante interesante y fácil de llevar a la práctica puede ser una actividad llamada MENSAJES DE PAZ PARA MIS COMPAÑEROS.

En esta actividad, el maestro confecciona un buzón grande de cartón, decorado especialmente para esa ocasión con motivos propios del día de la paz. Una vez hecho, les da a los alumnos unos trozos de papel donde ellos pueden escribir el mensaje para sus compañeros e incluso decorarlos con dibujos, pegatinas, etc. A medida que los alumnos vayan acabando, van metiendo los mensajes en el buzón para, posteriormente, leerlos en clase.

Esta actividad, que a simple vista puede parecer sencilla o simple, puede ser variada de forma que pueda servir en cualquier tipo de clase.

En cuanto a escribir el mensaje, podemos hacer algunas variantes como:

- Los alumnos escriben el mensaje al compañero o compañera que ellos deseen.
- Pueden coger el nombre de un compañero/a al azar, para evitar discriminaciones.
- Pueden escribir un mensaje a todos sus compañeros/as, que es lo más aconsejable.
- E incluso pueden escribir un solo mensaje dirigido a toda la clase en general.

Además, y como el maestro o maestra debe predicar con el ejemplo, él o ella misma escribirá un mensaje personalizado a cada alumno (o a la clase en general, según se haya escogido antes). La sorpresa reside en que los alumnos no saben que el profesor/a les ha escrito mensajes hasta que no se abre el buzón, y esto generalmente les hace mucha ilusión.

En cuanto a la lectura de los mensajes, también se puede hacer de varias formas:

- Cada alumno lee sus mensajes para sí mismo.
- Los alumnos pueden salir a la pizarra y leer los mensajes que han recibido.
- O los leen, seleccionan el que ellos consideran que es más importante y explican porqué les parece tan importante.

Cuando acabemos la actividad también es interesante hacer una especie de debate o charla (dependiendo del nivel de los alumnos) que trate sobre el tema de la paz, no sólo a nivel mundial, sino que también a nivel de colegio y aula.

Como colofón final, el maestro puede preparar algunos premios tipo tarjetas, dibujos, diplomas, etc. del día de la Paz para todos los alumnos, e incluso un premio especial para el mensaje más bonito e ingenioso de toda la clase.

Lo que se pretende conseguir con esta actividad es que los alumnos participen en clase de forma que el respeto y la amistad este por encima de todo, usando siempre mensajes positivos y explicando muy bien cual es el objetivo principal en este día tan especial.

Los materiales que podemos necesitar en esta actividad pueden ser:

- Una caja de cartón mediana.
- Tijeras, pegamento, colores, pegatinas.
- Papeles tamaño cuartilla para escribir los mensajes.
- Y mucha ilusión y ganas.

Finalmente, y haciendo los cambios que hagan falta, esta actividad se puede llevar a cabo con niños desde primero o segundo hasta sexto de primaria.

Adrián Melero Galindo

"ATENCIÓN Y MEMORIA"

Alonso García Téllez

1. POBLACIÓN A LA QUE VA DIRIGIDA.

Este programa de intervención psicopedagógico va dirigido a alumnos con dificultades de atención y memoria. Estos alumnos pertenecen a la población de Rota (Cádiz). Concretamente se trata de tres alumnos que requiere un refuerzo educativo para poder adquirir un desarrollo adecuado de estas capacidades. Se trata de niños de clase media con un nivel sociocultural medio, no presenta dificultades de integración con respecto a los compañeros, aunque debido a una cierta impulsividad de sus actos, provocan pequeños conflictos con el resto de la clase en ocasiones pero que no implica rechazo por parte del grupo-clase. Se trata de niños de entre 6-7 años del primer ciclo de E.P.

2. OBJETIVOS.

a) Percibir datos en forma de detalles, formas visuales... a través de la vista y su coordinación con las habilidades grafomotrices.
b) Entrenarse para seleccionar la información sobre una tarea visual en función de la instrucción recibida.
c) Diferenciar las cosas manejando solamente algún criterio dado.
d) Localizar información solicitada de entre un conjunto de elementos que la distorsionan.
e) Entrenar al niño en el mantenimiento de la atención y fomentar su capacidad de escucha.
f) Ejercitarle en actividades de análisis y síntesis.
g) Capacitarle para reconocer y manipular sus elementos.
h) Comprender la necesidad de una observación analítica de las cosas.
i) Captar que las cosas pueden ser parecidas o idénticas y desarrollar el hábito de identificar lo común y lo diferente en estímulos sencillos.
j) Adquirir estrategias para repasar mentalmente la información y de agruparla para recordarla mejor.
k) Habituarle a visualizar mentalmente la información para recordar mejor.
l) Controlar la impulsividad del alumno.
m) Adquirir el hábito de recopilación cuidadosa y sistemática de la información.
n) Potenciar el uso de la memoria visual y auditiva.
o) Ser capaz de comprobar si ha logrado memorizar adecuadamente los distintos elementos a través de la memoria visual o auditiva.
p) Aumentar la confianza en sí mismo.

3. CONTENIDOS.

1. Observación sistemática.
2. Análisis y síntesis.
3. Atención perceptiva y auditiva.
4. Estrategias de repaso y agrupación de la información.
5. Visualización de la información.
6. Confianza en sí mismo.
7. Discriminación visual. Agudeza visual.
8. Discriminación auditiva. Agudeza auditiva.
9. Seguimiento visual.
10. Identificación de aciertos y errores.
11. Integración visual.
12. Adquisición de hábito de recopilación cuidadosa y sistemática de información.
13. Control de impulsividad.
14. Atención perceptivo-auditiva.
15. Desarrollo de la capacidad de escucha.
16. Técnica de expresión oral (puesta en común, método interrogativo, lluvias de ideas).
17. Memorización de ritmos, tonos y melodias.
18. Desarrollo de la memoria viso-espacial.
19. Memorización de trazos realizados en el espacio.
20. Repetición de gestos o expresiones dadas.
21. Reproducción de figuras complejas.
22. Reconocimiento de fonemas tanto visualmente como auditivamente.
23. Recuerdo de palabras anteriormente visualizadas.
24. Discriminación entre dos dibujos o fotografías similares.

25. Memorización y repetición de números, sílabas, palabras y secuencias rítmicas.
26. Percepción temporal y análisis secuencial.
27. Memorización de poesías, canciones, trabalenguas y adivinanzas.
28. Terminación de series, figuras y dibujos.

4. METODOLOGÍA.

La metodología a emplear será contextual, globalizada e interdisciplinar. Contextual, ya que las actividades se adaptarán al entorno del alumnado, a sus intereses y necesidades; globalizada, ya que a la misma vez que se trabaja estas capacidades, se está desarrollando o potenciando otras; interdisciplinar, ya que se trabaja estas capacidades a través de distintas áreas de aprendizaje.

Los objetivos a alcanzar serán abiertos, expresivos y procesales dirigidos a que el niño adquiera un adecuado desarrollo de las capacidades de atención y memoria. En cuanto los contenidos, serán recurrentes, significativos y funcionales. Se situará estas actividades en la Z.D.P. del alumnado, siendo fundamental la graduación por dificultades de los contenidos y el sobreaprendizaje.

El aprendizaje será significativo y funcional. Siendo fundamental que el niño se erija protagonista del proceso de enseñanza- aprendizaje. Será importante no considerar la actividad sólo como un proceso de observación, exploración, experimentación, etc. Sino también como un proceso de reflexión y de análisis, para lo cual es imprescindible el uso de técnicas de expresión oral, así como trasladar los conocimientos adquiridos a otras situaciones mediante los distintos tipos de expresión (plástica, musical, expresión corporal, etc.). Es necesario tener en cuenta el componente lúdico, motivacional y afectivo. Dando una gran importancia al hecho de lograr en el niño una autoestima positiva.

El punto de partida lo marcan los conocimientos previos obtenidos mediante la evaluación inicial. Se utilizarán técnicas multisensoriales. Será importante una actitud comprensiva hacia el alumnado con dificultades y valorar sus esfuerzos y logros.

En cuanto a las sesiones de trabajo, serán 3 sesiones semanales entre 35 y 40 minutos de duración cada una de ellas. Los alumnos no podrán realizar nunca la tarea sin haber antes comprendido cual es el resultado final que se espera de los ejercicios.

A veces antes, y siempre después, se discutirá como se ha llevado a cabo la tarea.

La evaluación y el control deben recaer sobre el producto final pero también sobre el proceso seguido. El profesor orientará la autoevaluación de los alumnos mediante el uso de preguntas y la comparación con los criterios de corrección que deben realizar ellos mismos.

Será importante la incorporación de programas informáticos debido a su alto grado de motivación que tiene para los niños estos programas, además que facilita en gran medida la autoevaluación.

5. ACTIVIDADES A REALIZAR.

- **Las actividades a realizar a través de fichas:** Estas actividades tratan de promover una actitud reflexiva en la realización de tareas, que unida a las habilidades de observación sistemática y analítica y de comparación serán la base de una buena recopilación de datos, la cual, a su vez, es requisito para un buen rendimiento de la memoria. Al mismo tiempo, introducen algunas estrategias específicas de memorización, como son el repaso y, en menor grado, la organización previa de la información.

  Estas actividades serán:

  - ***Tacha los iguales y marca los iguales.*** La habilidad básica aquí es también la comparación y descansa en una observación sistemática y analítica. Los ejercicios se basan en dos conocidos tipos de tareas perceptivas y de atención, una que supone atender a los aspectos de orientación espacial de las figuras, y otra que implica identificar lo común/ diferente en los rasgos de un rostro esquemático.
  - ***Observa y memoriza.*** Agrupa y memoriza. Aunque las habilidades básicas son las ya mencionadas en las otras series, aquí se introduce las estrategias de repasar mentalmente la información y de agruparla para recordar mejor. También conviene ir habituando al alumno a visualizar mentalmente la información, cuándo ésta es icónica, para recordar mejor. Lo que no debe nunca descuidarse en su desarrollo es el control de la impulsividad por parte del alumno.
  - ***Observa y copia.*** Los ejercicios de esta serie pretenden, sobre todo crear una oportunidad para instruir al alumno en la necesidad de una observación analítica sistemática. Son 10 modelos gráficos complejos que el alumno debe copiar primero, y reproducir de memoria después. Al principio, los alumnos copiarán los dibujos de manera impulsiva, tratando el modelo poco a poco.

- ***Completa la serie.*** En esta serie la habilidad fundamental que se pretende desarrollar es la observación analítica, o recopilación cuidadosa y sistemática de las características de diversos objetos. La serie comienza con un conjunto de ejercicios en donde el alumno debe aplicar esta habilidad a figuras familiares; continúa con ejercicios en que debe, primero, memorizar los atributos observados, codificarlos y, después, completar frases sin recurrir al original. Aparecen después ejercicios de observación analítica sistemática de figuras geométricas simples en donde se ha de memorizar los atributos de color y tamaño y/ o posición, seguidos finalmente por otros en que primero se memoriza lo observado y luego se completan frases relativas a ello. Los últimos ejercicios son de memorización también, pero con figuras familiares: niños y niñas con prenda de vestir diferentes.

En la realización hay que detenerse el tiempo que sea necesario al presentar cada nuevo tipo de tarea. No se pasará adelante en tanto los alumnos no den muestra de haber comprendido las estrategias de solución.

- **Otros tipos de actividades:**

  - ***Actividades de atención perceptivo- auditiva:***
    - Contar historias breves, fábulas y cuentos. Mientras la contamos le hacemos preguntas.
    - Fomentar la audición de sonidos producidos por diversos instrumentos musicales.
    - Señalar con los ojos tapados, la fuente de ruidos y sonidos.
    - Etc.
  - ***Actividades de percepción y repetición:***
    - Reproducir el sonido que escucha.
    - Repetir trabalenguas, adivinanzas y refranes que escucha.
    - Etc.
  - ***Actividades de memoria viso- espacial:***
    - Repetición de ejercicios de mimo.
    - Reproducción de figuras complejas.
    - Visualización comentada de láminas con escenas de la vida cotidiana, modificación de algunos de sus elementos y comparación de ambas situaciones.
    - Recuerdo de palabras presentadas visualmente.
    - Etc.
  - ***Actividades de memoria verbal:***
    - Memorización y repetición de series de números, sílabas o palabras.
    - Audición y reproducción de secuencias rítmicas.
    - Etc.
  - ***Actividades a realizar a través de programas informáticos:***
    - Programas informáticos sobre memoria y atención como el "pingüe", donde se trabajan estas capacidades en algunas de las actividades que se sugiere en dicho programa.

6. MATERIALES.

- Los materiales a emplear serán:
- Fichas confeccionadas por mí para alcanzar los objetivos propuestos.
- Pizarra.
- Láminas con dibujos de objetos, de paisajes, etc.
- Tarjeta con dibujos completos; tarjeta con dibujos incompletos; tarjetas con letras, sílabas y palabras; tarjetas con dibujos de animales, plantas, etc.
- Instrumentos musicales como panderetas, triángulo, xilófono, maracas...
- Material de desecho como bolas, frasco de cristal, papeles de distintos tipos, etc.
- Otros tipos de materiales con imán, objetos de la clase, etc.

7. EVALUACIÓN.

Se basará en el rendimiento satisfactorio. Los rendimientos obtenidos se recogerán en una ficha de seguimiento a corto, medio y largo plazo, donde se aprecia los avances del niño en la consecución de cada objetivo establecido. Será formativo, procesual y cualitativa. Se evaluará todos los elementos de la programación (objetivos, contenidos, actividades, metodología y evaluación), así como mi intervención educativa.

Alonso García Téllez

"U.D. MI ABUELO Y MI ABUELA ME MIMAN EDUCACIÓN INFANTIL (5 AÑOS)"

Ana Belén Medel Cerpa

1. FUNDAMENTACIÓN.

Está comprobado que la incursión de la familia dentro de la escuela conlleva numerosos beneficios para el desarrollo integral del niño y la niña.

Hoy en día se hace patente en nuestra sociedad la pluralidad de estructuras familiares y como van asentándose aquellos cambios que suponen la necesidad de delegar funciones a otros miembros de la familia como son el cuidado y atenciones de los más pequeños.

Aquí entra en escena una figura muy relevante no sólo para el cuidado y la atención del los niños y niñas en edades infantiles, sino para complementar la labor educativa de los padres y madres ya que transmiten valores y tradiciones culturales, aportan modelos conductuales positivos, favorecen el desarrollo afectivo, suponen un vínculo de identidad y referencia y son una fuente inagotable de experiencias vitales que motivan a los más pequeños.

Ellos son *los abuelos y las abuelas,* que siempre han estado presentes en la Escuela Infantil: recogiendo a sus nietos a la salida de la escuela, dándoles de comer, ayudándoles en las rutinas diarias de aseo y vestido, aportándoles sus conocimientos a través de los cuentos..., ofreciéndoles, en definitiva, su tiempo y dedicación incondicional.

Por todo ello vamos a dedicar una unidad para introducir a los abuelos y las abuelas en el aula con el fin acercar y valorar su labor educativa y experiencias vitales para enriquecer aún más a los más pequeños.

2. OBJETIVOS.

- Adquirir progresivamente el sentido de pertenencia: mi abuelo y mi abuela.
- Reconocer la estructura familiar: el abuelo/a como miembro del núcleo familiar.
- Identificar los nombres de sus abuelos.
- Discriminar y reconocer las características físicas de los abuelos: el pelo, la piel, los ojos...
- Relacionar el parentesco de cada abuelo/a en función del papá o de la mamá.
- Describir algunas costumbres y actividades que los abuelos y las abuelas realizan con ellos.
- Reconocer las ocupaciones de los abuelos: oficios u otras ocupaciones (si no trabajan).
- Identificar y asociar las edades de los abuelos.
- Manifestar, expresar y reconocer sentimientos de afecto hacia sus abuelos.
- Conocer los aspectos más relevantes de la vida de sus abuelos.
- Valorar el cuidado de los abuelos en su vida cotidiana.
- Mantener una actitud positiva ante las experiencias a realizar con los abuelos y las abuelas.

3. CONTENIDOS.

- **Conceptuales:**
  - Sentido de pertenencia.
  - Estructura familiar.
  - Los nombres de mis abuelos.
  - Características físicas.
  - Parentesco (nieto/nieta).
  - Costumbres y actividades (en relación a los niños y niñas).
  - Ocupaciones.
  - Edad de mis abuelos.
  - Sentimientos de afecto hacia sus abuelos y abuelas.
  - Historia de los abuelos y abuelas.

- **Procedimentales:**
  - Adquisición del sentido de pertenencia: mi abuelo y mi abuela.
  - Reconocimiento de la estructura familiar: el abuelo/a como miembro del núcleo familiar.
  - Identificación de los nombres de sus abuelos.
  - Discriminación y reconocimiento de las características físicas de los abuelos: el pelo, la piel, los ojos...
  - Relación del parentesco de cada abuelo/a en función del papá o de la mamá.
  - Descripción de algunas costumbres y actividades que los abuelos y las abuelas realizan con ellos.
  - Reconocimiento de las ocupaciones de los abuelos: oficios u otras ocupaciones (si no trabajan).
  - Identificación y asociación de las edades de los abuelos.
  - Manifestación y reconocimiento de sentimientos de afecto hacia sus abuelos.
  - Conocimiento de los aspectos más relevantes de la vida de sus abuelos.

- **Actitudinales:**
  - Valoración del cuidado de los abuelos en su vida cotidiana.
  - Actitud positiva ante las experiencias a realizar con los abuelos.
  - Curiosidad por conocer aspectos de la vida de sus abuelos y de los compañeros.
  - Gusto por realizar actividades compartidas con los abuelos/as.
  - Aprecio e interés por las enseñanzas de los mayores.

4. ACTIVIDADES.

- Localizar las letras conocidas del nombre de los abuelos y después colocar el nombre completo en la pizarra magnética con apoyo del letrero del nombre del abuelo y la abuela.
- Escuchar la historia del personaje "Heidi" y visualizar un capítulo de la serie.
- Aprender la poesía "Mi abuelita me mima".
- Conversar en la asamblea cómo son físicamente los abuelos y como se portan con nosotros.
- Visualizar fotografías de los abuelos y comentar a qué se dedica cada uno (oficios) y cuáles son sus actividades y costumbres (aficiones, rutinas significativas).
- Aprender las adivinazas sobre los abuelos.
- Observar con atención tarjetas de familias con distintos miembros y donde aparezcan estructuras familiares con y sin abuelos. Preguntar: ¿Conocéis familias así?, ¿se parece alguna a la vuestra?, ¿con quién vivís?, ¿el abuelo o la abuela vive con vosotros?, ¿viven cerca o lejos de vosotros?, ¿los abuelos os traen al cole?, ¿por qué?, ¿os gusta que os traigan?...
- Hacer una lista de familias famosas de la tele que tengan abuelo o abuela como miembros de la misma: Los Simpson, Los picapiedras, La familia Adams,...
- Leer sencillos pictogramas donde aparezcan las palabras *"abuelo y abuela".*
- Comentar con el grupo la foto del abuelo o abuela del protagonista.
- Contar el abuelo o abuela un cuento tradicional en la asamblea.
- Cantar canciones tradicionales y bailarlas con los abuelos y abuelas.
- Jugar a juegos tradicionales con los abuelos en el patio: *"El teje", "El corro de la patata", "Pasé misí, pasé misá"...*
- Dramatizar "Caperucita Roja", dándole un papel protagonista a la abuelita.
- Imitar gestos y movimientos observados en los abuelos y expresiones de afecto que recibimos de ellos.
- Inventar una canción sobre los abuelos.
- Simular la relación de un abuelo y un niño cuando van al parque.
- Disfrazarse de abuelos y escenificar escenas cotidianas que hacen nuestros abuelos cuando están con nosotros.
- Expresar con distintos movimientos corporales y faciales qué ocurriría si los abuelos no pudieran cuidarlos.
- Elaborar un mural con la huella de la mano de un niño y de su abuelo.
- Realizar con fotos de tamaño pequeño el árbol genealógico donde aparezcan todos los abuelos y demás miembros.
- Dibujamos a los abuelos con diferentes técnicas plásticas.
- Construir un collage con diferentes recortes de fotografías de las revistas donde aparezcan abuelos y abuelas con o sin nietos.
- Realizar un regalo para los abuelos y abuelas: una tarjeta con la huella de la mano decorada y pegada en una cartulina con el eslogan: *"Gracias por quererme y cuidarme".*
- Construir con la ayuda del maestro o maestra, una pancarta y decorarla con diferentes técnicas plásticas para el día de la visita al centro de los abuelos/as donde diga *"Vivan los abuelos y las abuelas".*
- Decorar la clase con dibujos de los abuelos y abuelas, con objetos traídos de casa que pertenezcan a ellos y recortes de revistas traídos de casa con fotografías de los abuelos.
- Realización da comparaciones con los conceptos *"mayor que" y "menor que": "mi abuelo es mayor que mi padre", "mi madre es menor que mi abuela"...*
- Clasificar fotos de algunos compañeros y sus abuelos.
- Identificar los dígitos de la edad de los abuelos.
- Medir en el aula la altura del abuelo o de la abuela y colocarla junto a la nuestra.
- Buscar en la biblioteca de aula cuentos, textos o revistas donde aparezcan abuelos y abuelas.
- Componer un puzzle interactivo en el ordenador del rincón sobre una escena de los nietos con sus abuelos en una celebración, ayudándoles a vestirse, llevándolos al colegio...
- Participar en talleres como:
  - *Taller de cocina,* donde los abuelos y las abuelas realicen junto a los nietos recetas sencillas tradicionales.
  - *Taller de costura,* donde las abuelas y los abuelos realicen técnicas sencillas para confeccionar prendas y los alumnos y alumnas colaboren, dentro de sus posibilidades, en la confección.
  - *Taller de reciclado,* donde los abuelos y las abuelas enseñen a elaborar instrumentos sencillos con materiales de desecho: un cochecito, un lapicero, una caja para los juguetes, una muñeca de trapo...
- Visitar una residencia de ancianos cercana al centro y pasar un tiempo con los abuelos y abuelas que allí se encuentran.
- Realizar la fiesta de los abuelos, dedicando un día del desarrollo de la unidad para que entren en las aulas y realicen actividades conjuntas con sus nietos.

Ana Belén Medel Cerpa

"ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE APRENDIZAJE ACTIVO Y APRENDIZAJE COOPERATIVO"

Ana Belén Solera Castillo

El aprendizaje activo o active learning, también conocido como aprendizaje experiencial, aprendizaje manual o incluso aprender haciendo, intenta facilitar la participación del alumnado en su propio aprendizaje. Entre sus características más relevantes podemos citar:

- Es un modo de aprender en el que las personas se comprometen seriamente con su propio aprendizaje.
- No es la forma natural de aprender de cada persona, se desarrolla como respuesta a una estrategia de enseñanza comprensiva.
- Tampoco es la forma natural de enseñar en las escuelas ya que se enfrenta a numerosas dificultades de la inercia generada en la escuela.
- Se opone al aprendizaje pasivo: el alumno en el aula tiene que hacer algo más que escuchar o realizar ejercicios en el cuaderno, es decir, debe leer, escribir, discutir, solucionar problemas.
- El alumno además se tiene que comprometer en tareas estimulantes y reflexionar acerca de los resultados obtenidos.
- El principio que caracteriza este tipo de aprendizaje es: "Dime algo y lo olvidaré. Muéstrame algo y lo recordaré. Déjame hacer algo y lo comprenderé."
- "El hacer" tiene una gran importancia en este tipo de aprendizaje.
- Existe una relación directa entre el conocimiento adquirido y el conocimiento por adquirir: el alumno es el constructor de su propio conocimiento, es agente activo de su aprendizaje.

Por su parte, el aprendizaje cooperativo o enseñanza mutua cuenta con los antecedentes de las escuelas lancasterianas y sus principales características son:

- Interdependencia positiva: los miembros de un grupo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él o ella mismo sino también a los y las demás miembros.
- Responsabilidad individual y grupal en el aprendizaje: el grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda.
- Interacción estimuladora (cara a cara): los grupos de aprendizaje son, a la vez, un sistema de apoyo escolar y un sistema de respaldo personal.
- Técnicas interpersonales y de equipo: los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, ... y deben sentirse motivados a hacerlo.
- Evaluación grupal: tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar.
- Elevado grado de Igualdad: debe existir un grado de simetría en los roles que desempeñan los participantes en una actividad grupal.
- Grado de Mutualidad Variable: Mutualidad es el grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de las transacciones comunicativas. Los más altos niveles de mutualidad se darán cuando se promueva la planificación y la discusión en conjunto, se favorezca el intercambio de roles y se delimite la división del trabajo entre los miembros.

Este tipo de aprendizaje se basa en los fundamentos de Vygotsky y su "Ley de doble formación" y "Teoría del desarrollo potencial" según las cuales la mejor forma de aprender es en grupo, interactuando ya que se estimula y se actúa sobre la zona de desarrollo potencial (ZDP) que es el espacio entre lo que puedo resolver solo/a y lo que resuelvo con ayuda de los otros.

En cambio, el aprendizaje activo se basa en el modelo cognitivo de Piaget y en Ausubel. Según el primero, existen limitaciones en el aprendizaje por las estructuras del desarrollo, es decir, algunos conceptos si son muy complejos solo se pueden aprender cuando el alumno tiene la edad mental necesaria. Ausubel destaca la instrucción como elemento esencial en el aprendizaje. También da especial relevancia a la organización del conocimiento en estructuras y reestructuras que son fruto de la interacción del nuevo conocimiento con las estructuras de conocimientos anteriores del sujeto (relacionar lo nuevo con lo que ya sabíamos). La clave para un buen aprendizaje activo es que el conocimiento está jerarquizado en forma de pirámide, desde las ideas más inclusivas (ápice) a las ideas más amplias. Así pues, señala la existencia de tres procesos clave para que el aprendizaje tenga lugar:

- Subordinación o integración de las nuevas ideas con las anteriores. Puede ser derivativo cuando el material se entiende con un ejemplo específico ya existente, o correlativo si es una extensión, elaboración o modificación de las proposiciones previamente establecidas.
- Supraordenación o integración de las nuevas ideas en las anteriores como un proceso que ordena todas las teorías. Una idea facilita el reordenamiento de las anteriores.

- Combinación según el cual el conocimiento adquirido no se integra en el conocimiento anterior de ninguna de las dos formas anteriores, porque presenta singularidades que no permiten identificarlo con ninguno de los conocimientos existentes.

En lo que a los tipos de actividades se refiere, el aprendizaje cooperativo propone:

- Conexión con las ideas previas: cuando se disponga en proceso un nuevo proceso de aprendizaje es importante realizar una conexión con las ideas previas que posee el alumno, de esta manera podrá desarrollar una línea de pensamiento lógico.
- Actividades para la Motivación: se trata de actividades que puedan estimular a los alumnos a centrar su atención y despertar su interés por lo que van a aprender.
- Actividades para la comprensión e interiorización de los contenidos: los contenidos deben ser dosificados dependiendo del proceso de enseñanza y aprendizaje, combinando el pensamiento inductivo y deductivo. Hay que estimular la investigación y el descubrimiento.

Por su parte, en el aprendizaje activo hay que dejar tiempo a los alumnos para que puedan desarrollar un ritmo de aprendizaje que les permita pronosticar, analizar y reflexionar sobre cómo la nueva información afecta a su conocimiento anterior. Cuando el alumno asimila lo estudiado es capaz de abordarlo desde diferentes perspectivas, resolver problemas, comparar ideas, representar gráficamente las ideas, etc. Entre las actividades propias de este estilo podemos mencionar:

- la superación de tareas diarias en el aula;
- el profesorado debe fijar grandes líneas por las que va a transcurrir el curso;
- generar tópicos que favorezcan la suficiente profundidad, trascendencia, conexiones y variedad entre todos los contenidos del curso.

- Mapas conceptuales (MC), que ayudan al profesorado a que el material sea conceptualmente claro y sencillo, y que requieren que el alumnado tenga un conocimiento previo del que se va a tratar, es decir, predisposición por parte del alumno para aprender significativamente. Ayudan a presentar el conocimiento y a asimilarlo. Para ello, los mapas conceptuales deben permitir al alumno distinguir bien los conceptos de las proposiciones, diferenciar con claridad el nuevo concepto del anterior, seguir un orden lógico, así como la posibilidad de reconocer cualquier elemento y su relación con los demás y utilizar el mapa para mejorar cualquier aspecto de la enseñanza.
- Organizadores previos, que ayudan a los alumnos a centrarse en las ideas principales, anticipar los puntos más importantes que se tienen que aprender y son bastante motivadores. Es una representación visual y gráfica que muestra las relaciones entre los hechos y los términos y las ideas.
- El plan de clase con el aprendizaje activo comprendería las siguientes fases: organizador previo, diferenciación progresiva y reconciliación integradora.

Según el aprendizaje activo, los criterios de evaluación deben ser claros, integrados en los procesos de aprendizaje, coherentes con los objetivos, relevantes para el aprendizaje y conocidos por el alumnado. Propone dos tipos de evaluación:

- Diagnóstica: evaluación inicial al principio de cualquier tipo de acción para valorar las condiciones en las que se va a desarrollar la acción.
- Formativa: a lo largo del curso, para comprobar si se consiguen los requerimientos iniciales.

La evaluación se completa con una entrevista a los alumnos para que hablen de su propio aprendizaje, así como con el “portafolio” como técnica de recogida de información.

Por su parte, para el aprendizaje cooperativo se requiere la existencia de una evaluación del avance personal, la cual va haciendo tanto el individuo como el grupo. De esta manera el grupo puede conocer quien necesita más apoyo para completar las actividades, y evitar que unos descansen con el trabajo de los demás. Para asegurar que cada individuo sea valorado convenientemente se requiere:

- Evaluar cuanto del esfuerzo que realiza cada miembro contribuye al trabajo de grupo.
- Proporcionar retroalimentación a nivel individual así como grupal.
- Auxiliar a los grupos a evitar esfuerzos redundantes por parte de sus miembros.
- Asegurar que cada miembro sea responsable del resultado final.

Como instrumento de evaluación, vamos a utilizar cuadros de registro que permite observar el trabajo de un miembro concreto de un grupo y sus aportaciones a las tareas grupales. Para ello el docente siempre supervisará a los grupos mientras están trabajando, centrando su atención en conductas positivas. Una vez que los alumnos entienden la dinámica, pueden convertirse en observadores para ofrecer al profesor datos más completos sobre el funcionamiento de cada grupo.

Se pueden distinguir, también, dos tipos de evaluación:

- diagnóstica, para reconocer el valor educativo de un determinado artificio educativo y, de este modo, establecer los necesarios ajustes entre las condiciones existentes y las necesidades educativas del alumnado;

- formativa, para valorar las condiciones creadas y el proceso seguido en su creación y conocer así, y valorar lo que se ha hecho.

El aula debe favorecer el intercambio de ideas y el trabajo en grupo en el aprendizaje activo, mientras que en el aprendizaje cooperativo el aula es algo más que un lugar de encuentro, es un clima y ambiente activos donde existen múltiples elementos que constituyen el entorno para el aprendizaje; es un espacio ecológico donde el individuo se forma socialmente, un sistema abierto y dinámico, en resumen, un agente educativo activo. Por ello, los alumnos deben sentarse juntos para mirarse cara a cara, ver al docente con comodidad, separar los grupos para que no se molesten, permitir un fácil acceso a todo el aula (materiales, otros miembros del grupo, docente, etc.) y debe haber flexibilidad para cambiar de posición.

En el aprendizaje activo, el alumno trabaja principalmente individualmente ya que la mejor forma de aprender y asimilar nuevos conocimientos es haciendo, experimentando, actuando. Trabajando individualmente el alumno aprovecha todo el tiempo y no tiene que compartirlo con otros compañeros.

Por su parte, el principal patrón de agrupamiento para el aprendizaje cooperativo es en grupos heterogéneos compuestos de cuatro o cinco miembros ya que así los alumnos se benefician y aprenden unos de otros interaccionando. En este tipo de aprendizaje, el profesor cumple principalmente con el rol de facilitador del aprendizaje y como tal, según Gilberto Brenson y la Fundación Neo-Humanista, su misión es contribuir con sus conocimientos, destrezas y energía, a que los seres humanos y los sistemas sociales puedan convivir en paz y trabajar juntos para su mutuo beneficio, bienestar y desarrollo. El/la facilitador/a debe realizar su labor teniendo siempre como marco su misión y que debe ser, saber y hacer lo mismo que los buenos facilitadores que trabajan con otras metodologías, además de conocer, valorar y manejar adecuadamente la metodología vivencial. Para trabajar con esta metodología son características particularmente importantes:

- profundo interés, gusto y experiencia en el manejo de grupos
- reconocimiento de la sabiduría y capacidad de cada grupo para impulsar su propio desarrollo y actuación de manera coherente con ésta
- facilidad para el establecimiento de relaciones interpersonales empáticas, respetuosas y de apoyo mutuo, y para promoverlas dentro del grupo
- creatividad, facilidad para crear y manejar metáforas, flexibilidad, y gusto por el juego y la aventura

El facilitador/a tiene la posibilidad de “entregarse” totalmente al grupo o no, pero hay que tener en cuenta que aquel que más se entrega aporta más y recibe más.

Por su parte el alumno debe aprender a conformar un grupo y a funcionar dentro de él, es decir, debe desarrollar habilidades sociales para convivir dentro de la clase.

El establecimiento de roles debe de ser de manera interconectada y rotativa entre los miembros de cada grupo. Según Johnson, Johnson y Holubec, debería de ser los siguientes roles:

- Compendiador: se encarga de resumir las principales conclusiones o respuestas generadas por el grupo.
- Inspector: se asegurará que todos los miembros puedan decir explícitamente como llegaron a las conclusiones o respuestas.
- Entrenador: corrige los errores de las explicaciones o resúmenes de los otros miembros.
- Narrador: pide a los integrantes del grupo que relacionen los nuevos conceptos y estrategias con el material aprendido previamente.
- Investigador-Mensajero: consigue los materiales que el grupo necesita. Se comunica con los otros grupos y con el profesor.
- Registrador: escribe las decisiones del grupo y edita el reporte del trabajo.
- Animador: refuerza las contribuciones de los miembros.
- Observador: cuida que el grupo esté colaborando de manera adecuada.

Dependiendo del tamaño del grupo un alumno puede asumir uno a más funciones.

En cambio, en el aprendizaje activo, el profesor aparece como clarificador de los objetivos, presentador, organizador, fuente de conocimientos para el alumno, facilitador del proceso de aprendizaje así como promotor de la reconciliación integradora.
En cuanto a los roles del alumno, podemos destacar: observar, comprender, responder y, sobre todo, actuar.

Ana Belén Solera Castillo

"LAS VENTAJAS QUE TIENE LA COLABORACIÓN ENTRE EL PROFESORADO Y LAS FAMILIAS PARA UNA ADECUADA EDUCACIÓN EN VALORES"

Ana Isabel Rodríguez González

Durante las etapas de Educación Infantil y Primaria, los niños y las niñas viven inmersos en una "minoría de edad", por una doble razón, porque legalmente no son mayores de edad hasta que no cumplen 18 años y porque, según como decía el filósofo Kant, cuando hacía alusión a este término, las personas viven en "minoría de edad" mientras que otras deciden y eligen por ellas, que actúan como tutores de éstas, o sea, viven en "minoría de edad" cuando no tienen un juicio propio de valor que les capacite para opinar, decidir, elegir, ante cualquier situación que la vida les plantea.

Puesto que al finalizar la Primaria los niños y las niñas alcanzan a tener 12 años, ó 13 (se puede dar el caso), se puede afirmar que durante el transcurso de dichas etapas, necesitan de unos tutores que les guíen en su camino y que tomen o les enseñen a tomar decisiones.

Estos tutores son principalmente, los padres y las madres y los profesores, cuyas figuras son representativas (aunque hoy en día es un tema muy discutible) de respeto, de orden, de enseñanza (de todo tipo), de afecto, de protección..., por lo que para ellos son como sus "dioses" de referencia.

A medida que el niño o la niña va creciendo se le van enseñando unas serie de pautas y normas para actuar, las cuales deben ir acompañadas de unos valores, para que las acciones se realicen adecuadamente, en cualquier ámbito que la vida les plantea.

Para ello, necesitan personas que se los enseñen, que en mi opinión tienen que ser los padres y las madres los principales maestros y maestras en este arte, además de la colaboración de los profesores en la escuela.

¿Son padres y madres los principales maestros y maestras? SÍ, puesto que están junto a los niños y niñas desde que nacen y pasan (en teoría) más tiempo con ellos que los profesores. Por tanto, son ellos los que tienen que comenzar a educar, enseñándoles valores, que es la educación bella y correcta, y no desentenderse de ello, es decir, de una gran responsabilidad que han asumido o deberían de haber asumido en el momento de ser padres y madres, desentendiéndose y dejando que lo realicen otros en lugar de ellos, que serían los profesores.

No es coherente maleducar a los hijos y simultáneamente solicitar (que en algunos casos es "exigir") al profesorado que los transforme y los rectifique para que sean unos buenos individuos, correctamente socializados. Y, cuando no se logra formar una persona tolerante, respetuosa, disciplinada..., adjudicar y distribuir la culpabilidad a la escuela.

Entonces, llegados a este punto, lo idóneo sería que tanto la familia como la escuela fueran fuentes de enseñanza de valores para niños y niñas, aunque en marcos diferentes de actuación, pero con una conexión similar para los menores.

Y digo "conexión" porque es muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño o la niña esta palabra, en cuanto a la relación que se de entre el colegio y la familia.

Un centro puede dar mucha importancia a la "educación en valores", incluyéndolo en su Proyecto Educativo de Centro, y, por tanto, reflejándolo a la hora de enseñar en sus alumnos y alumnas, pero si cuando éstos llegan a sus casas y allí vivencian por los miembros de sus familias actuaciones que son totalmente contrarias a las que han sido enseñadas como correctas en la escuela, pues el niño o la niña entra en un estado de confusión, no sabiendo a quien atender o creer (si al padre o la madre o al profesor), o simplemente califica como positiva la actuación de su casa, desechando o no dándole importancia alguna a lo que le han enseñado en el colegio.

Éste es un claro ejemplo de lo que ocurre, a menudo, en cuanto a la no-correspondencia familia-escuela, unido a que, como se comentó en los primeros párrafos, el niño o la niña vive en "minoría de edad", esto es, se deja guiar por tutores.

Resulta una tarea, a veces costosa, en cuanto a tiempo, dedicación, por ejemplo, difícil..., pero en la que hay que hacer mucho hincapié y en la que no se puede olvidar que a quien se está educando no es a una mesa o a una pared, sino a una persona, y que en el producto de persona que se vaya obteniendo, tendrá mucho que ver o considerase el esfuerzo que se haya hecho por que poco a poco se vaya formando, es decir, adquiriendo unos buenos principios y valores que utilice como armas de defensa en el largo camino de la vida.
Por tanto, es muy positivo y ventajoso que las familias y la escuela mantengan contacto y compartan los mismos valores para poder guiar al niño a la niña por "la ruta más rápida: EL CAMINO CORRECTO", como dijo la Madre Teresa de Calcuta.

Ana Isabel Rodríguez González

"LA DIVERSIDAD: ¿UN PROBLEMA EN EL AULA O UNA FORMA DE APRENDER DENTRO DE ELLA?"

Ana Lozado Criado

Una sociedad nunca será libre hasta que hombres y mujeres sean iguales.

Uno de los principales problemas que se plantea la escuela, desde sus docentes es cómo atender a la diversidad;

En primer lugar, definiremos según el diccionario de la real Academia Española, el término DIVERSIDAD. Este término se define como el conjunto de personas o cosas distintas. En relación con la escuela, es la cantidad de niños/as diferentes que se encuentran dentro de ella, cada uno y una de manera individual.

Haciendo referencia a los principios psicopedagógicos en los que se fundamenta la LOGSE, debemos atender de manera individual a cada uno de los niños y niñas que se encuentran en nuestras aulas, dándole la metodología adecuada, recursos, y actividades para que se puedan desarrollar de manera autónoma e individual.

Existe un código ético y moral como docentes, en relación con los Derechos humanos, por el cual debemos atender a esa diversidad, como es: "Derecho a la igualdad, sin distinción de raza, religión o nacionalidad", y como derecho constitucional, que aparece en la constitución Española de 1978, por ello desde la educación en las escuelas no debe existir discriminación de tipo social, cultural, étnica, física, económica y mental.

Partiendo de la sociedad en la que nos ha tocado vivir, y la gran diversidad que existe en nuestras aulas, debemos plantearnos si la diversidad es un problema o es una forma de encaminar a nuestros alumnos/as en aras a una sociedad demócrata, justa y liberal, en la que todos podemos aprender unos de otros.

Muchos docentes a favor de las escuelas homogéneas, consideran la diversidad como un retraimiento en sus aulas y no como un avance en el que sus alumnos/as, van a aprender unos de otros, y se van a desarrollar como personas autónomas, globales, que van a aceptar las diferencias como algo natural, y van a ayudar a que la sociedad sea más demócrata y justa. Van a comprender que existen desigualdades y que debemos paliarla. Es la única forma de cambiar la sociedad, desde las escuelas, ya que nunca una escuela tiene como finalidad, la de reproducir los cánones y estereotipos tan arraigados e injustos, sino de transformarlos hacia un sociedad libre y solidaria. Por lo tanto siempre seremos defensores y defensoras de una escuela heterogénea, donde el sistema educativo, a través de sus leyes, en primer lugar, y desde las practicas educativas por parte de los docentes en segundo lugar, deben fomentar la DIVERSIDAD COMO FORMA DE APRENDIZAJE.

La LOE(2006), en su preámbulo ya nos insiste en que; "la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía demócrata, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas.

Debemos partir siempre con la premisa de que para educar la igualdad, debemos reconocer que existen desigualdades de tipo social, con respecto a las diferencias culturales, económicas, raciales, físicas, cognitivas o de otro tipo de índole que hacen que las aulas se conviertan en contextos individuales en los que cada alumnos/a es diferente y debe ser educado por igual, dentro de sus posibilidades y necesidades educativas, por lo cual, nuestro sistema se debe adaptar a los niños y niñas de la actual sociedad y no al contrario. Por este motivo el currículo abierto y flexible que promulga la LOGSE, debe partir de las necesidades e intereses de cada niño/a dentro de un aula, centro y contexto concreto de cada zona, pueblo o ciudad.

"Una escuela que favorece a un niño/a sobre otro, le está dando una educación corrupta, a la vez que lo favorece social, cultural y económicamente sobre los demás"(Juan Fernández Sierra, en su libro, Aprender o rendir,2000).

Las escuelas deben hacer frente a las demandas de la gran diversidad que se encuentran en sus aulas, afrontar lo diferente como positivo, sin miedo, sin ignorar que ese es el presente de la escuela, aceptando la diferencia como algo natural, en el que podamos convivir unos con otros, aprendiendo en cada momento del resto de los demás. Una finalidad que pretende convertir en la sociedad un cúmulo de sensaciones positivas hacia la tolerancia, el respeto y la solidaridad.

Con este argumento, los docentes debemos ser los primeros en promover esos valores dentro de nuestras aulas, con organizaciones flexibles donde todos y todas los alumnos y alumnas se puedan integrar, con actividades globales, abiertas e individuales, donde cada niño y niña pueda aprender de sí mimo y del resto de los demás. En realidad lo que se pretende es que los alumnos/as desde pequeños acepten las diferencias como algo normal, convivan con diferentes culturas, que aprendan a respetarlas, y que nunca rechacen a un

compañero/a, por ser diferente, es algo que si desde pequeños en la educación se inculca, fuera de ese contexto en años sucesivos, se reflejará en la sociedad. Como dice el slogan AVANZAMOS HACIA LA DIVERSIDAD, CAMINAMOS HACIA EL FUTURO.

Esa actitud tolerante que debemos tener como docentes, es una voluntad activa de comprender otras formas de actuar, sentir y pensar, otras conductas, sentimientos e ideas, son el resultado de experiencias de vida distintas a las que compartimos con nuestro mundo más próximo. Esta voluntad de respeto y aceptación nace del convencimiento de que la vida de todas las personas tiene el mismo valor.

Según palabras de Gloria Pérez Serrano, "tolerancia es la capacidad de aguante, sufrimiento y resignación ante una cierta adversidad o contrariedad" (Como educar para la democracia).

Por eso hoy en día, en la sociedad que nos ha tocado vivir, debemos crear escuelas heterogéneas, tratando la diversidad como una forma de encaminar la sociedad, como una forma de aprendizaje, nunca como un problema, en la que todos y todas los niños y niñas del mundo tengan cabida dentro de un aula, sin que exista discriminación de ningún tipo.

En mi opinión es el camino a seguir en aras a una sociedad demócrata, justa y liberal.

Por último, para concluir, debemos plantearnos cada día como docentes en nuestras aulas y escuelas, y en la vida en general, qué pretendemos cambiar y cómo debemos tratar esa diversidad.

En palabras de J. Ruskin, "En las escuelas no se trata de enseñar algo que no sabían, sino hacer de ellos alguien que no existían".

Bibliografía:

- Ángela María Molina Bernáldez, Juan José Navarro Hidalgo, Alfonso Luque lozano, "Educar la tolerancia", Diada, 2000.
- Decreto 107/92 del 9 de junio, por el cual se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación infantil.
- Juan Fernández Sierra,"Aprender o rendir", 2000.
- María J. Carvalho, "Nuestro Derechos", Everest, 2003.
- LOGSE, 1990, Ley Orgánica General del sistema educativo.
- LOE, 2002, Ley Orgánica de Educación.
- Real Diccionario de la Lengua Española.

Ana Lozado Criado

"EL MAGISTERIO COMO PROFESIÓN"

Ana María Rodríguez Melero

Una profesión es una actividad socialmente productiva y encuadrada dentro de un sistema de división del trabajo. Se llaman profesiones las ocupaciones que reúnen las siguientes características:

- Desarrollan una actividad orientada a prestar servicios a la sociedad, cubriendo necesidades vitales o básicas.
- Se eligen por motivos altruistas o de vocación y no por razones de lucro.
- Es la principal ocupación de la persona, que la realiza a tiempo completo, y que se caracteriza por ser una actividad:
  - Realizada sobre la base de la licencia que concede un saber sistemático y especializado, transmitido por miembros de la profesión y adquirido en una institución universitaria.
  - Regulada por códigos y reglamentos elaborados por los propios interesados.
  - Desempeñada con autonomía técnica (son profesiones aquellas ocupaciones que pueden determinar el contenido de su trabajo, y que tienen capacidad para autorregularse.
  - Libre del control y evaluación del cliente, con el que mantiene una relación de dominación basada en una superioridad técnica.
- Las personas dedicadas a esta actividad crean una organización corporativa que regula los aspectos políticos, jurídicos, económicos y fiscales del colectivo; determina e interviene en las normas sobre formación y acceso a la profesión, y dota a los facultativos de un código ético que los protege de sus clientelas, organismos públicos e instituciones sociales.
- El colectivo posee una subcultura profesional integrada por una ideología, una terminología y una práctica comunes.
- La ocupación goza de un prestigio social elevado.

Las ocupaciones que no cumplan estas características se llaman paraprofesiones, cuasiprofesiones y semiprofesiones.

Sus características son:

1º Requieren una formación más corta.
2º Tienen un cuerpo de conocimientos menos especializados.
3º Gozan de menos prestigio en la sociedad.
4º Feminización: La mayoría de las semiprofesiones aparecen empleadas en organizaciones donde la mayoría de la fuerza de trabajo es femenina.
5º Burocratización: no hay ejercicio liberal de la profesión, ya que se emplean en organizaciones burocráticas donde dependen de una estructura jerárquica.
6º Poseer menor autonomía técnica.

El magisterio es una semiprofesión.

<u>Facetas positivas de la profesión.</u>

Humanidad: Casi todas las profesiones se distinguen por ejercer una actividad de carácter "humano".
Algunas con todo sobresalen en este sentido, como el sacerdocio, la medicina, la magistratura; entre ellas ocupa un lugar de honor el magisterio.

Se ha dicho que ser maestro supone más que una profesión una misión, el maestro encarna la tradición, la cultura, los valores y la comunidad; el maestro aparece como mandatario de las grandes instituciones educadoras que son la familia, estado y sociedad. Para cumplir esta misión el maestro debe sentirse profundamente atraído por la labor educadora, debe poseer vocación, además no puede contentarse con ser un funcionario que cumple sus obligaciones como un simple medio para subsistir. La obra del maestro, como la de los padres, es obra desinteresada, de amor y de abnegación.

Lo que es un maestro concreto depende de su actitud.

Puede haber tres clases de maestro:

- Maestro intelectual es el profesor de una asignatura.
- Educador de la personalidad es el que vive centrado en el alumno.
- Maestro misionero es el apóstol en el sentido que sea, que pretenda servir a un ideal y hacer el bien a los individuos o a la sociedad.

Para el sociólogo americano Riesman el maestro ejerce un contrapeso a los males de nuestra época, ya que se enfrenta a los valores morales de nuestra sociedad decadente y trata de elevar el nivel intelectual de la sociedad.

Respecto a cómo ve la sociedad el rol de educador, éste posee tres rasgos:

1. Relación profesor-alumno: se espera que el profesor no ceda a favoritismos, pues ha de querer y ayudar a todos sus alumnos.
2. La manera de enseñar: el profesor debe resaltar las cosas más importantes y asignar tareas adecuadas a sus alumnos.
3. En relación con su clase, el profesor ha de controlarla manteniendo el orden y la tranquilidad.

Aspectos negativos:

Asistimos hoy día a una disminución de la importancia concebida a la función magisterial. Se diría que el conjunto de los mass media puede enseñar más que ciertos maestros. Además, el prestigio social del magisterio se ha visto minado por otras causas entre las que cabe mencionar las siguientes:

1) Los medios de comunicación de masas pueden enseñar más que ciertos maestros.
2) Las máquinas de enseñar y los manuales permiten expresar con más claridad el proceso de aprendizaje y la manera más adecuada de comunicar la información.
3) El mal equipamiento de las escuelas.
4) Los conocimientos que imparte el maestro, que son de nivel elemental.
5) La poca unión entre padres y educadores.
6) El pluriempleo del maestro.
7) La procedencia social de los alumnos estatales, que suelen venir de las clases económicamente más débiles.
8) La gratuidad de la enseñanza, que hace que sea poco apreciada.

La posición profesional del maestro a menudo ha sido incómoda y precaria. En el aula suele hallarse en una situación dependiente. El maestro se encuentra en el centro de una red de fuerzas, algunas de las cuales proceden del exterior, otras se hallan en su interior y otras son inherentes al sistema educativo.

Riesgos psicológicos:

La profesión docente tiene sus riesgos psicológicos, siendo el más común una cierta “deformación profesional”; el desempeño continuo del rol tiende a configurar la personalidad según ese rol, y así, en general, encontramos maestros que se comportan habitualmente como correctores, enseñantes y amonestadores.

A algunos les es difícil abandonar cuando se hallan en la vida social normal las actitudes que mantienen con sus alumnos, y es que, de hecho, el educador juega un papel muy peculiar, porque durante muchas horas del día no pertenece ni a la sociedad de los adultos, ya que convive con niños y participa de su mundo, ni a la de los niños, ya que no puede ser uno de ellos, sino que hay que coordinarlos, conducirlos y, a veces, enfrentarse a ellos.

Se suelen apreciar al menos dos roles distintos. Por un lado es un benefactor de sus alumnos, en tanto que los socializa, los instruye, los ayuda a adaptarse a la vida. Por otro lado, debiendo calificar los resultados escolares de sus alumnos, efectúa una selección para las distintas posiciones sociales, lo que da un sentimiento de oposición al alumno, de ahí que su oposición sea contradictoria, porque por una parte posee el mando absoluto en el aula, pero por otra carece del prestigio, salario y el poder de decisión de muchos otros profesionales. Como consecuencia de estas tensiones se habla de un cierto desequilibrio mental.

Los atractivos y recompensas de la docencia:

Según Lortie, los atractivos son:

1. El tema impersonal que se refiere al contacto con gente joven y sana.
2. El ideal de servicio o desempeño de una actividad altruista en la sociedad (realmente debes de querer hacer el bien).
3. La enseñanza ofrece la continuidad o permanencia en la institución.
4. Los beneficios materiales (salario, prestigio, seguridad de empleo) son factores atractivos para personas procedentes de ocupaciones que ganan con el acceso a la docencia.
5. La compatibilidad de tiempo hace que la enseñanza sea atractiva porque se puede combinar con otras actividades.

Respecto a los incentivos (recompensas), toda ocupación ofrece recompensas de tres tipos:

1. Extrínsecas: Aquellas que suponen unas recompensas materiales para la realización del trabajo: (dinero o nivel de prestigio sobre otras personas).
2. Intrínsecas: Referidas a la satisfacción por el trabajo bien hecho (porque los niños aprendan, por colaborar con otros).
3. Anexas: Aquellas recompensas que se obtienen al entrar a la profesión (vacaciones, seguridad económica,...).

En la enseñanza, las recompensas que se reconocen son básicamente las intrínsecas. Las extrínsecas tienden a ser negadas y las anexas actúan más como disuasión ante la idea de abandonar la docencia que como reforzamiento de la moral cotidiana.

En los años 90 se han realizado varias encuestas a profesores en las que se incluyen preguntas sobre su satisfacción personal. Algunas conclusiones son:

1. El profesorado manifiesta tener un grado de satisfacción medio-alto.
2. Los profesores de enseñanza primaria están más satisfechos que los de secundaria, bachillerato o FP.
3. Los profesores de centros privados están más satisfechos que los de centros públicos.

Conclusión:

Al profesor le gusta su profesión, pero al mismo tiempo no le gustan muchos de sus componentes, desea seguir enseñando pero en otra etapa educativa, siente interés por la educación pero cree que sus alumnos son cada día más complicados y tienen menos motivación, cree que es una profesión que merece la pena, pero percibe que la sociedad no la valora. En resumen, quiere ser docente pero en otro tipo de docencia, con otro perfil, con alumnos más interesados, con un nuevo status y con un reconocimiento mayor.

Ana María Rodríguez Melero

"LA CREATIVIDAD EN EL LENGUAJE DE LA MANO DE GIANNI RODARI"

Ana Pérez Villalba

Gianni Rodari fue un escritor, maestro y pedagogo italiano (Omegna, 23 de octubre de 1920- Roma, 14 de abril de 1980) con una amplia y variada producción literaria a sus espaldas, que abarca novelas y cuentos fantásticos, obras en verso, ensayo y alguna obra teatral

Contribuyó a renovar profundamente la literatura destinada a los niños y niñas, con la aportación de temas nuevos y la presencia de humor y fantasía.

Su creación fue reconocida con el Premio Hans Christian Andersen en 1970.

Los libros de Gianni Rodari, llenos de creatividad y humor rompen los esquemas preestablecidos, ayudan a pensar sin prejuicios, a formularse siempre nuevas preguntas.

Algunos de ellos son: "Cuentos por teléfono", "Cuentos para jugar", "El libro de los por qué", "La tarta voladora", sin olvidar "Gramática de la Fantasía" del que hablaré más adelante.

A través de sus libros Rodari defiende la capacidad de los niños como creadores activos, inventando y reinventando el mundo a través de su imaginación.

1. CONCEPTO DE CREATIVIDAD.

La creatividad innata de los niños es un tesoro que los adultos deben saber potenciar o, al menos, no reprimir.

Para concretar el término creatividad se tienen en cuenta los siguientes aspectos esenciales:

- La creatividad es hacer algo nuevo en referencia a lo ya existente.
- Es un proceso que involucra la solución de problemas.
- No se limita al ámbito de las artes, sino que en nuestra vida cotidiana puede jugar un importante papel.

Intentar acotar y definir qué es la creatividad ha sido una labor en la que se lleva trabajando desde mediados del siglo pasado.

El primero en determinar los factores que intervienen en la creatividad fue Guilford (1959), quien da nombre a un test que mide el pensamiento divergente. Según Guilford, el pensamiento divergente –"abierto" o "libre"– se caracteriza por desvincularse de los patrones preestablecidos, lo que permite que las ideas fluyan sin restricciones. Esta forma de pensar constituye un importante factor de la creatividad y se halla en la raíz de una forma brillante y original de resolver problemas.

En 1962, Torrance sintetizó los conceptos básicos para la definición de creatividad. Torrance apuntaba que la creatividad es el proceso de descubrir problemas o lagunas de información, formar ideas o hipótesis, probarlas, modificarlas y comunicar los resultados. Los factores que intervienen en ese proceso creativo, según Torrance, son cuatro:

- **La fluidez,** entendida como la producción de un gran número de ideas.
- **La flexibilidad,** referente a la producción de una gran variedad de ideas.
- **La elaboración,** que atiende al desarrollo, adorno o embellecimiento de una idea.
- **La originalidad,** definida como el uso de ideas que son inusuales.

2. LA GRAMÁTICA DE LA FANTASÍA.

La principal obra de Gianni Rodari es *Gramática de la fantasía;* a través de ella el autor nos presenta sus estudios sobre "cómo contar historias".

Rodari nos ofrece infinidad de aplicaciones didácticas, con las que se fomenta la creatividad de los niños y niñas a través de las palabras.

A continuación, voy a explicar algunas de las técnicas que he encontrado más interesantes:

- **La piedra en el estanque.**

Rodari parte de la idea de que: *"una palabra lanzada a la mente por azar, produce ondas de superficie y de profundidad, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, atrayendo en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños…".*

Se trata de proponer a los niños una palabra y trabajar con los contenidos que les sugieran.

Elegimos una palabra como por ejemplo "pera". A partir de ella podemos realizar distintas actividades:

1. Ver las asociaciones mentales que les sugiere. Narrar alguna historia o sensaciones que les produzca
2. Afinidad de sonidos con otras palabras que empiezan por pe, como <perchero>, <pellizco>, o riman con era, como <papelera>, <enfermera>.
3. Afinidades semánticas: manzana, verde, plátano, fruta
4. Trabajar con acrósticos:
   p - pequeños
   e - enanos
   r - roncaban
   a - anoche

Una vez trabajadas estas posibilidades, pueden surgir buenos textos, ya que su imaginación ha sido estimulada.

- **Binomio fantástico.**

Dos palabras son capaces de generar una historia. Sólo hay que juntarlas y dejar que entren en juego en nuestra imaginación.

Favorecen la creatividad en la medida en que tienen más distancia semántica; que una sea extraña a la otra, y que su acercamiento sea insólito. Así por ejemplo: Caballo-perro no es en realidad un binomio fantástico. Si ocurriera esto, convendría cambiar el binomio.

La elección de las palabras debe ser con ayuda del azar:

- Las dos palabras son dictadas por dos niños, sin que ninguno de los dos sepa la del otro.
- De un diccionario, abierto al azar, la primera palabra que se señale con el dedo.
- De un montón de palabras recortadas.
- Con objetos que hemos puesto en un saco y que extraemos al azar.

Los ejemplos que propone Rodari son: Ladrillo-canción, Caperucita-helicóptero, Luz-zapatos, Perro-armario.

La forma de trabajar con este binomio puede ser:

1. Narrar libremente historias que contengan las dos palabras.
2. Establecer relaciones entre las palabras colocando preposiciones y los artículos correspondientes:

El perro *con* el armario.
El armario *del* perro.
El perro *sobre* el armario.
El perro *en el* armario...

- **Historias para reír.**

La posibilidad más simple de inventar historias cómicas nace de la explotación del error.

Se pueden obtener efectos cómicos por medio de la sorpresa, utilizando dichos comunes, como "a raja tabla". Si oímos que alguien cumple con lo que promete "a raja tabla", no nos produce ninguna sorpresa pero si puede ser nueva una situación en la que utilicemos "rajar tablas" en su sentido literal de "cortar o partir leña". Por ejemplo:

"Había una vez un individuo que hacia todo a raja tabla. Se sentaba a comer y partía la mesa en dos. Iba a buscar un diccionario a su librería y el estante, rajado, producía desmonoramiento de libros...".

Otra posibilidad es introducir un personaje trivial en un contexto extraordinario o a la inversa, un personaje extraordinario en un contexto trivial. Este mecanismo suelen utilizarlo los niños para "desacralizar" las diversas formas de autoridad (meter al maestro en la jaula de un zoo, los fantasmas en el cubo de la basura...)

También se puede "cosificar" personas. Ejemplo: El tío Roberto trabaja en un guardarropa de un restaurante de perchero.

Me parece importante que el autor no sólo se dedique a exponer sus ideas, sino que muestre todos los estudios realizados y nos ofrece un amplio abanico de posibilidades didácticas para introducir a los niños y niñas en este "mundillo". Creo además que el autor nos ayuda a comprender al niño y ahonda en las utilidades de las actividades, más allá de fomentar la imaginación.

Para predicar con el ejemplo en eso de "ser creativos", a partir de la lectura del libro he creado una actividad.

- ***Título:*** Creando con el diccionario.

- ***Objetivos:***

  1. Que el niño sea capaz de familiarizarse con el uso del diccionario.
  2. Que el niño sea capaz de desarrollar la imaginación.
  3. Que el niño sea capaz de diferenciar los distintos tipos de palabras.
  4. Que el niño sea capaz de aprender nuevas palabras, nuevos significados.

- ***Fundamentos de la actividad:*** La lectura del libro en general me ha servido para inventar esta actividad pero, concretando, creo que hay dos capítulos fundamentales:

  - *"Caperucita en el helicóptero",* en el que se describe una actividad consistente en dar a los niños 5 palabras que forman una serie y sugieren la historia de caperucita y añadir una sexta, para formar una historia.
  - *"Binomio fantástico",* en el que dos niños de la clase escogen dos palabras, cada uno la escribe por un lado de la pizarra de manera que no saben que ha escrito el otro, y con esas dos palabras tienen que inventar una historia.

- ***Descripción:*** Los niños y niñas tienen que escoger tres palabras del diccionario (el número dependerá de la edad de los niños, el número de participantes…). Tienen que ser un verbo, un sustantivo y un adjetivo.

  Abrirán el diccionario y, según el tipo de palabra que busquen, les escogerán la primera que aparezca; es decir, si abrimos el diccionario y estamos buscando un verbo y la primera palabra que nos sale es un sustantivo, seguiremos hacia abajo, hasta encontrar un verbo. Si la palabra tiene más de una acepción se escogerá la primera.

  Una vez elegidas las tres palabras, se escribirán en la pizarra con su correspondiente definición.

  Con esas palabras deben crear una historia.

  ** Los niños pueden pedir ayuda a la maestra o maestro en caso de que no entiendan alguna palabra o encuentren dificultades.*

- ***Material:*** Diccionario.

- ***Evaluación:*** Se valorará la participación, el trabajo en grupo, la imaginación y el interés.

  Para ejemplificar la actividad, me he atrevido a escribir una pequeña historia, con estas tres palabras elegidas cómo antes he explicado:

  - *Pinchar:* Poner inyecciones.
  - *Legumbre:* Toda clase de frutos o semillas que crecen en vainas.
  - *Malvado:* Se dice de la persona capaz de hacer mal y de las cosas propias de estas personas.

- ***Cuento:***

  *Érase una vez 2 **legumbres** llamadas Garbancita y Habichuela que vivían en la Aldea de las Legumbres, justo al lado de la Aldea de los Dulces.*

  *Garbancita y Habichuela eran sirvientas de la **malvada** Doña Lenteja, una legumbre muy, muy, muy fuerte, que conseguía esa fuerza a costa de la población de lentejas.*

  Doña Lenteja capturaba a las demás lentejas, les quitaba el hierro (una sustancia que se encontraba en el interior de las lentejas) y las dejaba en libertad.
  El problema era que las lentejas perdían su fuerza y con ella sus ganas de vivir y hacer cosas, enfermaban a menudo y eran infelices; mientras tanto Doña Lenteja aumentaba su fuerza y con ella su dominio.

Ante esta situación, Garbancita y Habichuela idearon un plan, este consistía en robar a Doña Lenteja todo su hierro.

Las dos sirvientas ayudadas por Fidea la farmacéutica, durmieron a Dª Lenteja echándole unos polvos mágicos en una de las comidas y una vez dormida, la ***pincharon*** *y le sacaron todo el hierro, que devolvieron a la población de lentejas, que recobraron de esta manera su felicidad y salud.*

Cuando Dª Lenteja se despertó se sintió muy débil y al enterarse de lo que había ocurrido, estalló de furia y disgusto, acabando así con su existencia.

Aquí termina la historia de Garbancita y Habichuela que con su valentía salvaron a las lentejas y a la Aldea de la Legumbres.

Un niño creativo es un niño capaz de imaginar e inventar soluciones a los pequeños grandes problemas que se le presentan en la vida.

3. BIBLIOGRAFÍA.

- Rodari, G. (2001). Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de contar historias. Barcelona. Ediciones El Bronce.
- www.neuronilla.com

Ana Pérez Villalba

"LITTLE BLUE RIDING HOOD IN THE XXI CENTURY"

Ángeles Morales de la Vega

This tale INVENTED BY ME, is included as a bilingual project where students will improve their knowledge according to their communication necessities in a technological word. "Little Blue Riding Hood in the XXI century" will be be used for the third cycle 5/6 grade in Primary School. Center of interest: New technologies.

Timing: seven sessions.

1. Contents:

- Concepts:
  - Grammar: Answer W- questions.
  - Vocabulary new technologies instruments.
  - Use of simple future sentences.

- Procedures:
  - Learning a new vocabulary within a famous tale.
  - Drawing in groups will make consensual decisions in each group.
  - Singing a rap song.
  - Creating sentences in future related to the tale will motivate them.
  - The students will answer w- questions ,after acquiring the meaning of each one.
  - Using simple future sentences to talk about the tale.
  - Miming and gestural movements, will motivate them in the rap song.

- Attitudes:
  - Participation in their groups activities.
  - Tolerance to others` opinion.
  - Accept and respect roles.
  - Appreciate their nowadays technologies.
  - Take care of the material used in the theater.
  - Share stories with their relatives.
  - Enjoy a traditional tale transformed into a modern one.

2. Objectives:

- To learn new vocabulary related to new technologies.
- To recognize w- questions meanings.
- To appreciate and accept differences between their cultures and others one.
- To take into account changes in their nowadays lives and appreciate their relatives ones (grandmothers or grandfathers).
- To work with simple sentences

3. Methodological guideline:

- Motivational situation with a very famous tale .
- Participation actively.
- A variety of exercises and strategics to achieve the aim.

4. Evaluation:

- The student participation and motivation.
- Comprehension of the w-questions meaning.
- Groups and individual work. Behavior and attitude .
- Acquisition and use of future sentences in the exercises and other situations.

TALE: "LITTLE BLUE RIDING HOOD IN THE XXI CENTURY"

Once upon a time there was a very nice village lost in the countryside, it was winter and there was a beautiful cottage where three little grandmothers lived in. Many children from the village went to the house in order to listen the fairy tales, adventure stories, fantasies, and ghost stories that grandmothers told, but there was a favorite and special grandmother they most loved: The interactive grandmother. She seemed to be a futurist robotic grandmother with many buttons to press by children each time they wanted to change the tale she told. Children sat down around the chimney pot to listen and enjoy the tales she told, and they were ready to take part in the story. That day the interactive grandmother started like this:

Dear children , today I´m going to start with Little Red Riding Hood story!

No! Said one child suddenly, he stood and pressed a button with the blue color written on it.

All right-- said grandmother

She was Little Blue Riding Hood ! Children clapped their hands in an amazing and enthusiastic way

Once upon a time Little Blue Riding Hood went to visit her grandmother ...Another child dialed the grandfather´s button...

Went to visit her grandfather, to bring him a frozen fast food her mother has bought for him at TESCO´S. In the way to her grandfather's house , she met a wolf.

...A girl dialed the Dragon button , and the interactive grandmother continued:

She met a dragon who suggested Little Blue Riding Hood, to take another way in order to arrive earlier.

...Another girl dialed the mountain bike button. ..

The dragon offered Little Blue Riding Hood a mountain bike to get earlier to his grandfather´s house.

She took the mountain bike and rode through the wild countryside but suddenly a wheel broke down, and then the second one. The dragon had already broken the wheels in order to get to Little Blue Riding Hood grandfather´s house before her. And started to sing this song: (RAP-SONG)

Little Blue Riding Hood me "the Dragon " is waiting you!

When you ask me for my mouth

I will eat you without doubt!

When the Grandfather saw the dragon , he run away.

...another boy dialed three or four buttons at the same time...

When the grandfather saw the dragon he climbed to the highest branch of a tree and dialed , with his last generation mobile phone with blue tooth and web-cam, her daughter´s number.

Little Blue Riding Hood , arrived to her grandfather´s home and asked the dragon, who was on her grandfather´s bed:

Grandpa: What big ears you have!

The better to hear you with- Answered the dragon.

Grandpa: What big eyes you has!

The better to see you with.

Grandpa: What big ears you has! - insisted Little Blue Riding Hood,

You have already said it, the better to hear you with- Answered the dragon.

Grandpa: What big eyes you have! insisted Little Blue Riding Hood

The better to see you with! As I have already told you ...

Children dialed the big mouth button but then the interactive grandmother laughed and said:

I have been programmed to be dialed only few times per minute, so you will not be able of using my buttons until I finish Little Blue Riding Hood tale.

Children looked at each other and waited for listening the last part of the story without saying any single word, the interactive grandmother continued:

Little Blue Riding Hood said again:

Grandpa: What big ears you have!

Then, the dragon started to cry and cry desperately,and with its face full of tears said:

Little Blue Riding Hood, you never ask me for my mouth and I´ll have to change my job! And left grandfather´s house crying,then Dragon met three computer programmers who could listen everything with the anti-robbery system the grandfather had hire to them in his house, at the same time, grandfather went down the tree he had climbed when he saw his daughter. The five people , stared at the dragon´s tears ,and feeling pity for him, they offered the Dragon a new job: Being the security guard who will take after children in the village. And they lived happily ever after in the village.

Children´s applause lasted five minutes, and they promised not to press so many buttons the next time, one by one they left the cottage and in their way home, even when it was cold and dark, because of the winter, they were not afraid as they knew that the dragon hiding in the woods was taking care of them.

THE END.

How will I work the UNIT ?

First of all to introduce the tale, I show flash cards with few characters and I will ask children to participate and imagine what is going to happen, which character appears first, after ordering the flash cards in the blackboard as they decided . –

Secondly , I will ask simple questions such as:
What color is Little Red Riding Hood dress? What does Little Red Riding Hood carry into his bag? Why do you think a dragon appears in this tale?

What kind of grandmother is telling a story?

What for the buttons are needed? Which differences do you find from the classic tale?...

Then I will summarize the story with the flash cards support and I will put them into the correct order (in case it is needed)

Finally I will read the story helped by the flash cards ordered .

How will children work the unit?

In groups of five they will make a draw thinking about the interactive grandmother shape:

Teacher will help each group giving examples, for the draws such as: How big she is, her Metal color, does she have hairs? Which color? Is she sitting down a chair or is she standing up the hole time? How many legs she has? How many arms? How many fingers? Is the grandmother face angry /happy? How many buttons will your group draw?

After showing the class their draws, their will decide (as well in the same groups) another button to deal, answering: When are they going to use it and how is the tale going to change.- What else do you thing the tale can offer us in future?

What kind of new technologies you see in the tale, and which ones would you add ?
The tale is divided into four sections and each group will choose two sentences to talk about the section they have. The four sections are the following:

1. Little Blue Riding Hood goes to visit her granddad.
2. Little Blue Riding Hood met the dragon in the wood.
3. Little Blue Riding Hood gets to her grandfather´s house.
4. Dragon dressed like granddad gets out the house crying.

Extra: The end of the story.

It is important that students introduce the new technologies vocabulary in the sentences they are going to work with.

Teacher sings the rap and students pay attention to the underlined words of the Dragon´s Rap Song making rap movements.

As the class is divided into four groups of five children each, each group will invent a sound for:

1 st group: Sound of winter, the broken wheels of the bike and the grandfather´s mobile sound.
2 nd group:Buttons to dial in the interactive story.
3 rd group: The dragon cries desperately and Rap sounds.
4 th group:Children applause at the end of the story and Rap sounds.

As a final task, children will work in a theater using six characters: Little blue Riding Hood, Her mother, Her grandfather, the dragon and the three computer programmers, children will perform using their own sentences worked in the previous exercises. The rest of the class will use the sounds track (with their invented instruments) and will draw the scene and will create the atmosphere were the story is going to take place. - Motivate students and make them participate in the tale, is the main objective dealt in this TALE ACTIVITY. Specifically it make them improve their learning procedures and communicate in a Foreign Language without causing any anxiety or stress, as they will learn at the same time they are playing.

Ángeles Morales de la Vega

"LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN COGNITIVA COMO MÉTODO PARA ESTIMULAR LA INTELIGENCIA"

Antonia Oliver Martínez

Actualmente cada vez se hace más hincapié en la idea de que el alumno/a ha de jugar un papel activo en su propio aprendizaje, ajustándolo de acuerdo con sus necesidades y objetivos personales. Por tanto, se aboga por introducir estrategias de aprendizaje en el currículum escolar, para que el alumnado se beneficie aprendiendo a utilizarlas.

El alumno debe ser un sujeto activo en el proceso de aprender, resultando de especial utilidad la enseñanza de habilidades del pensamiento, las cuales ayudan a planificar, regular y evaluar el aprendizaje, con esto se persigue que el alumno domine una serie de estrategias de aprendizaje, y que llegue a ser capaz de auto-regular su actuación en respuesta a las demandas de la tarea y de la situación, es decir, que se convierta en un alumno estratégico, reflexivo, autónomo y capaz de desarrollar aprendizajes significativos.

El desarrollo de las habilidades de pensamiento ha sido en los últimos años, un tema de especial interés para científicos, educadores y público en general. En la década de los 70 surgen dudas e inquietudes por los síntomas que se observaban, las generaciones de jóvenes universitarios en muchas instituciones de prestigio, y si se quiere en general, estaban mostrando descensos en el desempeño intelectual y las causas no estaban claramente establecidas. Como consecuencia se plantean estudios sobre la detección de dificultades de los estudiantes para aprender, resolver problemas, tomar decisiones, etc., (Arons, 1976).

Coincidiendo con el auge de la Psicología Cognitiva, han ido apareciendo algunas aplicaciones mucho más optimistas acerca de la mejorabilidad de la inteligencia, y en consecuencia han surgido multitud de programas que pretenden mejorarla. En conjunto, estos programas se pueden clasificar en:

- Programas de enseñanza de procesos y operaciones cognitivas básicas.
- Programas de enseñanza de heurísticos para solucionar problemas.
- Programas que facilitan el acceso al pensamiento formal, en el sentido piagetiano.
- Programas de enseñanza de habilidades del lenguaje y manipulación simbólica.
- Programas de entrenamiento de la adquisición de conocimientos a partir de textos.
- Programas de enseñar a pensar sobre el pensamiento.

En estos programas se entrenan una serie de habilidades cognitivas que se consideran básicas: observar, recordar, comparar, seriar, clasificar, razonar inductiva y deductivamente, etc. Se considera que la dificultad de realizar las operaciones anteriores de modo eficiente y generalizado se debe, no a que el niño no tenga capacidad para ello en absoluto, sino a que la activación de tales procesos u operaciones de modo generalizado es algo que se aprende, viéndose facilitado o dificultado por la intervención de los adultos.

Por otra parte, el hecho de que tales operaciones sean consideradas como básicas hace que se las sitúe en el origen de los fracasos en tareas y actividades más complejas como son las que el niño debe realizar en la escuela, razón por la cual se proponen como objetivo de entrenamiento en el caso de sujetos escolarizados en que se observa especiales dificultades a la hora de conseguir los objetivos marcados en el currículo.

Después de haber presentado parte de los programas para enseñar a pensar, se van a mostrar algunos de ellos. Los programas escogidos son programas que, en conjunto, ofrecen instrucción en una amplia variedad de habilidades de pensamiento y utilizaran métodos de instrucción distintos y variados. Estos programas han sido probados y están suficientemente documentados.

El Proyecto Inteligencia Harvard (PIH), el Enriquecimiento Instrumental (EI) de Feuerstein y el PROGRESINT de Yuste son los programas más representativos que tratan de mejorar un conjunto de habilidades básicas. Son programas que aceptan la modificabilidad del coeficiente intelectual y se sustentan en teorías o ambientalistas o de algunos sectores del procesamiento de la información. Tratan de medir los resultados obtenidos con alguna prueba de coeficiente intelectual para comprobar las mejoras de los grupos controlados experimentalmente.

El PIH fue ideado con el objetivo de reproducir materiales y métodos que pudiesen incrementar las habilidades del pensamiento, en particular habilidades que facilitasen la adquisición de otras habilidades pensantes. Las investigaciones realizadas con este proyecto se han dirigido a evaluar los efectos de la utilización del PIH en el desarrollo de las aptitudes intelectuales medidas a través de las pruebas estandarizadas al uso.

En las Jornadas de "Divulgación e intercambio de experiencias sobre el Proyecto Harvard" se pusieron de manifiesto algunas hipótesis que iban en la línea siguiente:

- El Proyecto Harvard incide poderosamente en los procesos cognitivos, mediante una estructura sistematizada hacia el desarrollo del pensamiento lógico inductivo y deductivo, potenciando actitudes de observación, análisis, establecimiento de relaciones, de representación, etc.
- Dota de estrategias de pensamiento que pueden generalizarse a la vida cotidiana: toma de decisiones, interpretación de información y situaciones, etc.
- Fomenta la participación y creatividad, incitando al descubrimiento personal y permitiendo las discrepancias dentro de un marco de justificación razonada.

Aunque este programa fue llevado a cabo en Venezuela por un equipo de investigadores de la Universidad de Harvard, en España se han realizado bastantes experiencias y muchas tesis doctorales. Por ejemplo, Jesús Alonso Tapia, Rocío Fernández Ballesteros, Marino Pérez Avellaneda y Laurentino Salvador Blanco entre otros.

El PROGRESINT pretende abarcar todo el periodo de desarrollo del alumno, sin renunciar su posible extensión a adultos y a la tercera edad. Asimismo trata de abarcar las áreas estimulares más importantes en cada periodo de edad y trata de estimular los aspectos cognitivos que se consideran más relevantes en cada nivel evolutivo. Su fundamentación teórica se basa en actuar con los conocimientos racionalmente probables de que se dispone, e ir aprendiendo de las experiencias acumuladas.

Serán C. Yuste, S. Quirós, D. Díez, J. Galve, L. Guarga, L. Millán, los investigadores que más han estudiado y experimentado con este programa.

La idea fundamental que subyace al enfoque de Feuerstein en el EI es que lo que quiere medir no es tanto el nivel presente del desarrollo intelectual del individuo, sino su susceptibilidad al cambio. El objetivo no consiste en predecir del desempeño futuro midiendo las características estables del individuo, sino en averiguar el grado en que pueden cambiarse esas características (Nickerson, Perkins y Smith, 1985).

La modificabilidad no se refiere sólo a la adquisición de algunas nuevas habilidades básicas cognitivas, sino que, según Feuerstein, se puede modificar la estructura del intelecto, y éste será el cambio que pretende potenciar, ya que da garantías de mayor estabilidad al paso del tiempo.

Durante la implantación de estos programas se incluye el seguimiento de la enseñanza de las habilidades de pensamiento, la aplicación de los procesos a la enseñanza, la capacitación y la práctica de los docentes y en general de todas las actividades que se realizan en la escuela para aplicar el proyecto.

La investigación indica que la intervención con los profesores ha producido modificaciones en su forma de concebir la Educación. Por tanto, se piensa que se deberían realizar entrenamientos a profesores interesados en aplicar estos programas, abordando una formación teórico-práctica inicial y un seguimiento de la intervención, enmarcados dentro de los parámetros de la Psicología Cognitiva. De tal manera, que esos principios teóricos pudieran verlos plasmados en las intervenciones que realizan en clase.

Después de haber revisado estos programas de intervención cognitiva, se puede concluir que éstos han venido a manifestar que un entrenamiento de las habilidades de los alumnos, junto con una mejora de las condiciones sociales y ambientales en las que se desenvuelven, producen efectos beneficiosos que se reflejan inclusive en las mismas puntuaciones del CI como reflejo del incremento de la inteligencia. Por lo tanto, la estimulación de la inteligencia es una labor que debería integrarse en el currículum, porque todos los niños se pueden beneficiar y pueden llegar a una mejor capacidad de pensar y de organizar la información.

Referencias bibliográficas:

- Alonso Tapia, J. (1987). ¿Enseñar a pensar? Perspectivas para la educación compensatoria. Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa. MEC
- Arons, A. B. (1976). Cultivating the capacity for formal reasoning: Objectives and procedures in an introductory physical science course. *American Journal of Physics, 44,* (9), 834-838.
- Autores Varios (1989). Proyecto Harvard. Cuadernos de Pedagogía.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (1990). Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- Nickerson, R.S., Perkins, D.N., Smith, E.E. (1985). *The teaching of the thinking.* Hillsdale, NJ: LEA. Traducción castellana: *Enseñar a pensar.* Barcelona: Paidós/MEC, 1987).
- Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa 4,* (1).

Antonia Oliver Martínez

"SISTEMAS ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN NO ORAL"

Antonia Tristán Geniz

Por el hecho de vivir en comunidad, el hombre se comunica y relaciona con los seres y objetos que le rodean. La comunicación es múltiple y nuestros sentidos captan aquellas informaciones suministradas. En la vida cotidiana, el hombre pasa gran parte del tiempo emitiendo y recibiendo mensajes: una mirada, un gesto, el precio de un artículo, las señales de tráfico, la obra teatral o cine, las sirenas y los medios de comunicación social (prensa, radio, televisión, publicidad, etc.) son actos de relación comunicativa en los que el lenguaje juega un importante papel como instrumento de comunicación. Desde el lloro de un niño a la sinfonía más perfecta y acabada, o desde el saludo de un "Hola", o un "Buenos días". Son diferentes niveles que cumplen distintos objetivos, aunque todo ello es comunicación y lenguaje.

Por: Antonia Tristán Geniz

Cuando hablamos de comunicación, nos referimos a la transmisión de un mensaje a través de medios simbólicos o no. Al hablar de la comunicación no verbal nos referimos no sólo a símbolos como muchos piensan, sino la escritura, un dibujo, un gesto,... etc.

La comunicación interpersonal, acompaña a la verbal, habiéndose postulado que puede llegar a constituir hasta el 65% del total de la información transmitida durante una conversación cotidiana.

Tradicionalmente la comunicación no verbal incluye, además de las características generales del sujeto (peso, altura, aspecto físico, olor) que en cuanto apariencia personal contribuyendo a crear expectativas sobre la forma de ser del interlocutor, aspectos kinésicos o de motórica general (posturas, marcha, gestos, expresiones faciales y contacto ocular), aspectos paralingüísticos o vocales no lingüísticos del mensaje (tono y calidad de la voz, acento, ritmo, pausas y vocalizaciones, sonidos como la risa, el carraspeo o el gruñido), y aspectos proxémicos o de utilización del espacio personal y social (distancia interpersonal, forma de sentarse o de disponer una habitación). Así, el lenguaje no verbal es el encargado de transmitir las instrucciones metacomunicativas del paciente sobre sus emociones, sus preocupaciones, su estado de salud y sus actitudes en general.

Tan sólo podemos pensar como empezamos a comunicarnos al principio de la vida, con afecto, que es el primer lenguaje humano. De ésta forma, mediante un sistema afectivo-gestual se van comunicando madre e hijo u otras personas con el niño.

Hay muchos componentes procedentes de nuestro lenguaje que ocurren por sí solos y todos ellos tienen en común importantes características como pueden ser reacciones naturales e incontrolables o voluntarias, que pueden comunicar sin acompañara a la palabra,etc.

Al hablar de esto nos referimos a muchos componentes y entre ellos podemos anotar la **risa**, donde podemos llegar a conocer si es reírse de o con, risa voluntaria, natural y espontánea, si es una risa forzada, contagiosa, seductora, despreciativa, burlona, cruel,..., y así saber que pretende comunicar el que la expresa.

Al igual que la risa podemos hablar del **llanto**, llanto de angustia, de temor, de risa, de dolor, de humillación, de vergüenza,...

Un **grito**, un **suspiro**, **jadear**, **bostezar**, **toser** o **carraspear**, **escupir**, **eructar**, **estornudar**, todo puede llegar a comunicar algo sin llegar a gesticular palabra y conocer a que se refiere la persona que lo realiza, por que cada uno de estos componentes pueden ser ejercitados de diferente manera o función con diferentes objetivos, dependiendo de la situación de cada caso.

También se puede comunicar con elementos casi-léxicos como son interjecciones, onomatopeyas y a otros muchos sonidos (Uff, Hm...) que se utilizan convencionalmente con un valor comunicativo. El significado depende de su aporte comunicativo, referencial o expresivo.

Las pausas y silencios también son sistemas de comunicación no verbal y la ausencia de sonido también comunica. Funcionan, básicamente, como reguladores de cambio de turno, indicando el final de uno y el posible comienzo de otro. Pero pueden funcionar también como presentadores de distintas clases de actos comunicativos verbales. Además, las pausas pueden ser reflexivas o fisiológicas.

Los signos no verbales kinésicos son un importante aspecto dentro de la comunicación no verbal. Son los movimientos y las posturas corporales que comunican o matizan el significado de los enunciados verbales.
El sistema kinésico está constituido por tres categorías básicas como son los gestos o movimientos faciales y corporales, las maneras o formas convencionales de realizar las acciones o los movimientos y las posturas o posiciones estáticas comunicativas.

Los gestos son movimientos psicomusculares con valor comunicativo. Dos tipos básicos, que, generalmente, están interrelacionados son los gestos faciales y los gestos corporales.

Las maneras son las formas de hacer movimientos, tomar posturas, y, en general, realizar actos no verbales comunicativos. Dos tipos de maneras básicas son las maneras gestuales y posturales y las maneras de realizar hábitos de comportamiento culturales (por ejemplo la manera de comer).

Las posturas son las posiciones estáticas que adopta el cuerpo humano y que comunican, activa o pasivamente (por ejemplo, brazos cruzados en el pecho o estirados, manos unidas en el regazo o en la nuca).
La comunicación no verbal ayuda a interpretar todos aquellos mensajes que no se expresan con el lenguaje verbal y que de una u otra manera tienen incidencia en la comunicación verbal. Comúnmente se utiliza el término no verbal para describir todos los acontecimientos de la comunicación humana que trascienden las palabras dichas o escritas. Al mismo tiempo, se advierte que estos acontecimientos y conductas no verbales pueden interpretarse mediante símbolos verbales.

Puede servir para repetir, contradecir, sustituir, complementar, acentuar, o regular la comunicación verbal, a través de las emociones mediante señales que la identifican. Muchas expresiones faciales al parecer no son aprendidas sino universales en el ser humano. El resto del cuerpo también transmite mensajes mediante su posición y postura, un lenguaje llamado “lenguaje corporal”.

De otro lado la conducta asertiva o no asertiva que adopta el individuo repercute en las relaciones interpersonales. El ser asertivo es ser hábil socialmente para expresar los sentimientos y estas habilidades sociales incluyen respuestas verbales y no verbales (lo que decimos o hacemos), cognitivas (valoraciones, expectativas) y emocionales (respuestas de ansiedad, temor, ira, alegría, sorpresa, vergüenza, entre otros).

Las emociones están implícitas en lo que se conoce como la comunicación no verbal, y se refiere a todo aquel significado que un mensaje puede contener, además de, a pesar de o en lugar del significado transmitido por las palabras orales o escritas. Las siguientes son algunas de las modalidades de la comunicación no verbal:

- El movimiento corporal o conducta kinésica, gestos u otros movimientos corporales, incluyendo la expresión facial, el movimiento ocular y la postura.
- El paralenguaje: las vocalizaciones, ciertos sonidos no lingüísticos, como la risa, el bostezo, el gruñido y ciertas distorsiones o imperfecciones del habla, como pausas repentinas y repeticiones.
- La proxémica: la utilización del “espacio social y personal y la percepción que se tiene de éste”.
- El olfato.
- La sensibilidad de la piel al tacto y a la temperatura.
- El uso de artefactos, como el vestuario y el arreglo personal.

La comunicación es tomada como un intercambio de mensajes cuyos significados se basan en la existencia de un código, este código se toma como reglas de interpretación que son las que comparten el emisor y el receptor del mensaje.

Diversos estudiosos se han ocupado de esta parte del "iceberg" sumergida, de la comunicación no lingüística que constituye la parte principal de la comunicación diaria, cara a cara. Para el antropólogo social Edward T. Hall, el "60% de nuestras comunicaciones no son verbales", lo que viene a significar que utilizamos los gestos en una proporción mucho mayor de lo que somos conscientes.

Nuestro cuerpo es muy expresivo, un experto en comunicaciones, Mario Pei, calcula que podemos producir alrededor "de 700.000 signos físicos diferentes", lo cual si bien es una cifra impensable no parece excesiva si reparamos en que sólo la cara según otro estudioso, Birdwhistell, puede producir ella sola 250.000 expresiones distintas.

Se llevan catalogados, de esta inmensa masa expresiva, unos 5.000 gestos definidos y unas 1.000 posturas distintas por lo que queda un ancho campo para la investigación científica. No es extraño, entonces, que resulte tan difícil establecer patrones de comunicación gestual ya que sus excepciones son mucho más que las reglas que hasta el momento se pueden enunciar.

El cuerpo es el mensaje

Muchas veces el cuerpo comunica por sí mismo, y no sólo por la postura que adopta. Birdwhistell dijo que el aspecto físico está a menudo culturalmente programado y que lo "adquirimos". Según esta más que discutible teoría desde que nacemos vamos adoptando nuestros rasgos adquiriéndolos de los que nos rodean. Así se explica el hecho de que las gentes de una misma región se parezcan y que con frecuencia marido y mujer adquieran unos rasgos comunes. El ser humano es un gran imitador que desde la infancia hasta la vejez va imitando y haciendo suyos los rasgos de la gente que le influye.
Y los estudiosos de la Cinesis, también creen que la belleza o la fealdad, la gracia o la torpeza también se adquieren. Se refieren al modo de llevar y mover el cuerpo y el rostro, que puede ser laxo o tenso según lo hayamos adquirido de uno u otro modo.

El rostro humano

Paul Ekman realizó estudios con películas sobre el rostro humano y la comunicación no verbal. Sus estudios se centraban sobre el engaño, sobre cómo fingimos con el rostro y los tiempos de los gestos que se emplean.

El rostro como transmisor de emociones es lo que interesa a los psicólogos y Ekman, a través de los estudios de sus películas de vídeo, logró confeccionar una especie de Atlas del rostro al que llamó FAST (Facial Affect Scoring Technique). Con el FAST se catalogaron las expresiones en fotografías y se dividió el rostro en tres áreas. Comparando las expresiones de un rostro zona por zona con las fotografías se descifraba lo que se comunicaba con él. La mayoritaria de los científicos creía que sí hay expresiones universales. La prueba más citada es el estudio de los rostros de los niños ciegos de nacimiento. Estos niños, al igual que los niños sin problemas de visión, efectúan la sonrisa de sociabilidad a partir de las cinco semanas de vida. Igualmente lloran, ríen, hacen pucheros y adoptan las expresiones típicas de ira, temor y tristeza.

Ekman también experimentó con fotografías de expresiones básicas –alegría, sorpresa, temor, furia, etc.- Estas expresiones y emociones fueron identificadas por personas de distintas culturas tan dispares como Japón, Brasil, Norteamérica, Nueva Guinea y Borneo. Incluso los miembros de una tribu de Nueva Guinea, que había estado aislada del resto del mundo hasta hacía doce años, reconocieron la mayoría de las expresiones de las fotografías.

Lo que dicen los ojos

Nadie sabe lo que ocurre con las ondas cerebrales de una persona cuando se le mira fijamente, pero según un estudio llevado a cabo a una persona que es mirada insistentemente, tiende a mostrar un ritmo cardíaco más alto. Ya desde el nacimiento lo primero en lo que se fija un niño es en los ojos o algo parecido, como en dos puntos negros pintados en una cartulina blanca. No todas las culturas reaccionan de igual manera ante la mirada fija y persistente. De ahí que en muchas comunidades la mirada fija a los ojos deba ser evitada excepto en momentos íntimos. En otras, como en el mundo árabe, durante una conversación se mira directamente a los ojos, cosa que puede llegar a incomodar a un occidental. De todas formas cualquier contacto entre dos personas se inicia con una mirada.

Cuando alguien mira mucho hacia otro lado cuando escucha a otra persona indica que no está de acuerdo con lo que escucha. Si mira mucho hacia otro lado mientras habla significa que no está muy seguro de lo que dice o que quiere modificarlo. Y viceversa. Pero no sólo las miradas tienen un significado. El ojo en sí mismo puede querer decir algo. Por ejemplo el tamaño de la apertura de las pupilas indica, al margen de los cambios debidos por la mayor o menor luminosidad del ambiente, el agrado o desagrado de lo que una persona ve.

Eckhard Hess es un precursor de la "pupilometría" que ha realizado varios experimentos y en los que ha comprobado que la pupila de abre más cuando alguien ve algo que le atrae. Y no sólo según lo que ve, también el gusto de un sabor agradable o escuchar una música de su agrado hace que a una persona se le dilaten las pupilas.

Todos estos estudios nos dan a entender que no sólo miramos para ver, si no que hay mucho más detrás de nuestros ojos.

La danza de las manos

Cuando decimos que alguien habla con las manos no estamos muy lejos de la realidad ya que cualquiera se puede dar cuenta de cuánto gesticulamos las personas al hablar. En todas las culturas las manos apoyan al lenguaje hablado hasta límites insospechados. A veces los ademanes sirven para esclarecer un mensaje poco claro, como cuando dibujamos en el aire un objeto del que no nos sale el nombre; otras veces puede revelar emociones de manera involuntaria, como al juguetear con las manos, que puede ser un síntoma de tensión, o taparse los ojos cuando algo de lo que decimos nos avergüenza; etc. Cada individuo posee su estilo propio de gesticular, que en gran medida está relacionado con su procedencia cultural y social.

Además de tener un estilo de movimientos propios, cada cultura tiene sus propios emblemas. Los emblemas son los gestos que tienen un claro significado. Para nosotros llevarnos el dedo índice a la sien significa suicidarse. Hay emblemas que parecen ser universales como el de estar ahíto, que en todas partes se representa palmeando o frotando suavemente el estómago. Otros en cambio varían de una cultura a otra.

La interpretación de la postura

Según los psicólogos la postura indica muchas cosas de una persona. Albert Scheflen descubrió en sus investigaciones que las personas frecuentemente imitan las actitudes corporales de los demás. Llamó "posturas congruentes" a las que adoptan, por ejemplo, dos amigos en una conversación y que frecuentemente es la misma o el reflejo la de uno de la del otro. Según él al compartir el mismo punto de vista se comparte también la postura. En un grupo de conversación normalmente los que están de acuerdo en la conversación se situarán de la misma postura, reacomodándose cuando uno de ellos cambia de postura. Contrariamente a las posturas congruentes, las incongruentes denotan distanciamiento psicológico. Cuando dos personas deben sentarse muy próximas forzosamente a menudo adoptan

inconscientemente una postura formando una barrera entre ellas con los brazos y las piernas. También hay quien cree que las posturas nos hablan del pasado de las personas. Aquellos que han sufrido largos periodos de depresión y que han estado abrumados por los problemas, mantienen después los hombros caídos y el cuerpo desfondado como cuando el "peso" de los problemas les mantenía atenazados. Al ser la postura uno de los elementos de la comunicación no verbal más fácilmente identificable, a medida que el individuo toma conciencia de su postura en determinadas circunstancias, puede dar un primer paso hacia un mejor conocimiento de uno mismo.

Ritmos corporales

William Condon, un especialista en Cinesis, analizando películas de personas al hablar, llegó a la conclusión que los movimientos de las personas se acompañan al discurso del habla. Los cabeceos, las manos, los parpadeos, etc. se producen con un compás lógico siguiendo lo que dice la persona al hablar. Incluso se ha comprobado que las personas afectadas por enfermedades mentales, autistas, etc., están fuera de sincronía consigo mismos. Cualquiera que se fije un poco en sus movimientos se dará cuenta de que algo no funciona en el individuo. Más aún, Condon dice que las personas que escuchan también se mueven al compás del relato del que habla. Aunque para percatarse de esta "sincronía interaccional" en la mayoría de los casos hay que analizar los movimientos con películas a cámara lenta, ya que sería muy difícil comprobarlo si no es así. Los bebés ya muestran esta sincronía desde antes de nacer. En el útero materno se mueven al compás de los movimientos de su madre y después de nacer sincronizan sus movimientos con las palabras de los que le hablan.

Y así, de esta manera, me podría llevar escribiendo páginas y páginas porque sobre el tema de la comunicación, o mejor dicho de la comunicación no verbal hay muchísima información.

Antonia Tristán Geniz

"¿SABEMOS JUGAR?"

Antonio Iglesias Morón

Aprender sin reflexionar es malgastar la energía."
Confucio (551 AC-478 AC) Filósofo chino.

El juego se ha convertido en la actualidad en una herramienta fundamental en el trabajo de la educación física, desde las instituciones se insta a su práctica, por sus cualidades, características, motivación, interés, etc.

"La *actividad lúdica debe entenderse no solo como un núcleo de contenidos o aspectos de la realidad que el alumno debe aprender, sino también como una estrategia metodológica que afecta al resto de los contenidos y les confiere un tratamiento determinado.*" (Junta de Andalucía 1992).

Diversos manuales, libros y publicaciones intentan ayudar a la labor del maestro recopilando juegos en sus diferentes variantes de recetario de "mil y un...", a la carta, como libros de cocina que un buen Arguiñano en el campo educativo ha cocinado y desmenuzado para que todos y todas podamos desempeñar nuestra labor educativa.

Así, vamos incluyendo recetas mágicas en nuestras sesiones, unidades didácticas y programaciones, imaginándonos las reacciones de nuestros alumnos y alumnas ante suculento menú, controlando el orden, la intensidad, el tiempo que ha de durar cada juego, especies y condimentos al gusto para que no se pierda interés ni sabor en forma de variantes, cómo y dónde organizarlos para que todos y cada uno de ellos disfruten al máximo del banquete lúdico que les hemos preparado, cumpliendo con orgullo y satisfacción con los objetivos que nos marca la ley:

"La *enseñanza de la educación física tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnas y alumnas las siguientes capacidades: 1. Participar en juegos y otras actividades, estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás."*

"El juego y el deporte son las formas mas comunes de entender la educación física en nuestra sociedad ", "*Los aprendizajes de habilidades y destrezas se desarrollarán dentro de un contexto lúdico adecuado a la evolución e intereses del alumno y alumna."*

"*La práctica motriz entendida en un amplio sentido lúdico...*". (Junta de Andalucía, 1992).

De todos y todas es sabido que durante la etapa de primaria" *el desarrollo físico se realiza en gran parte sobre la base de juegos y actividades compartidas con otros niños y niñas" (junta de Andalucía, 1992).*
Pero en realidad, ¿Enseñamos en nuestras sesiones a nuestros alumnos y alumnas a jugar?

Huizinga en 1984 define el juego como: "*Actividad voluntaria que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en si misma y va acompañada de tensión y alegría y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente".*

Procediendo al análisis de la definición, habría que preguntarse, ¿Son nuestros juegos actividades voluntarias?

¿No están nuestros alumnos y alumnas en cierto motivo obligados a jugar?
Las reglas de los juegos, ¿son libremente aceptadas? ¿Tiene la actividad lúdica sentido en sí misma?

Este verano desempeñando mi labor de animador turístico al proponer un juego una niña me dijo:" ¡Pero eso no es un juego! ¡Eso lo hacemos en el cole, en Educación Física!"

¿Y si tuviera razón? ¿Y si estamos quitando a nuestros niños y niñas ese espacio de libertad, de placer y alegría que es el juego?

Vivimos en la sociedad de la información, la sociedad del "clic", en milésimas de segundos tenemos el mundo al alcance, pero en esta vorágine de tecnología nos hemos olvidado del placer de la calle, los niños y niñas se sienten solo, les estamos quitado ese espacio de convivencia que era la plaza del barrio en la que se discutían las normas de los juegos, en la que existían "cascarones de huevo" que podía ser salvados infinitamente por su condición de jugar en inferioridad, en la que inventábamos actividades y arreglábamos nuestros conflictos, no siempre de forma pacífica, pero nunca con la agresividad y la ira con la que se enfrentan hoy día, en las que adoptábamos los juegos de los mayores adaptándolos a nuestras posibilidades, descubriendo el mundo con nuestros iguales.

¿Os acordáis maestros y maestras cuando éramos niños y niñas y estábamos deseando que llegara el recreo para jugar? ¿Cuando deseábamos que llegara el verano para estar esas interminables tardes con nuestras/os amigos y amigas?

No teníamos animadores, nadie que nos dijera a que jugar, que nos impusieran reglas y jugábamos y adaptábamos el espacio, el tiempo..., el juego era voluntario, era libre, tenía un fin en sí mismo, era activo, representaba un "mundo aparte", era nuestra gran aventura dentro de nuestra pequeña libertad.

Esa es la forma en que pienso que tendremos que enfocar el juego, recuperarlo de su letargo de recetas de cocina postmoderna, de adornos superfluos, de salsas y mahonesas que ocultan su auténtico sabor, ofrezcámosle a nuestros niños y niñas ese juego en estado puro, Rioja de gran reserva que llena nuestros sentidos abriendo el paladar a contrastes, conflictos y bellezas.

¿JUGADORES O JUGUETES?

Numerosos autores se han preocupado por los procesos de organización, de control y gestión de las sesiones de Educación Física. Controlamos el tiempo de nuestra clase, optimizando el tiempo útil, aumentando en lo posible el tiempo de compromiso motor (Pierón, 1988).

Gestionamos la organización de la clase: gran grupo, subgrupos, parejas, tríos... llevando a cabo tareas simultáneas, alternativas, o consecutivas, distribuidos los alumnos/as de manera formal, informal o libre por el espacio (Sáenz-López, 2002) de forma que intentamos que nada se escape de nuestra cuidada programación, sintiéndonos pequeños dioses cuando todo sale a pedir de boca, sin sorpresas ni acontecimientos imprevistos que puedan echar por tierra nuestra horas de sin sueño programador, y admirados por ese egocentrismo creador, concluimos que nuestros alumnos y alumnas han adquirido unas destrezas gracias a nuestro trabajo olvidándonos por completo del constante, incansable y omnipotente desarrollo psicoevolutivo, que se esconde bajo la timidez del artesano humilde que sin recibir grandes elogios cumple con su función de crecimiento y maduración de los órganos de nuestros discentes presentando los resultados en los plazos establecidos.

En cierta manera convertimos a los alumnos/as en juguetes, no en jugadores, en pequeños trenes eléctricos que organizados con la máxima precisión han de cumplir el recorrido de forma armónica y acompasada sin provocar accidentes, suprimimos la discusión entre iguales, la negociación de las reglas, la formación de los grupos, transformando a nuestros alumnos/as en compulsivos e indefensos devoradores de juegos que necesitan de un adulto o responsable para llevar a cabo esa tarea que por edad le corresponde, que todos y todas desean, pero que solo la maestra o el maestro pueden desenterrar.

HACIA EL JUEGO EN ESTADO PURO.

En 1998, Julia Blández publica "*La utilización del material y del espacio en Educación Física. Propuestas y recursos didácticos".* Barcelona: Inde.
En este libro, la autora establece una relación entre el uso de los diferentes espacios y materiales y la actividad motriz que propicia esa distribución espacial con el fin de apoyar estilos de enseñanza no directivos, en los que se optimiza la participación de los alumnos/as en un marco de libertad, y se utiliza el debate como medio para la resolución de conflictos y contingencias y para profundizar en los aprendizajes obtenidos.

El ambiente de aprendizaje es algo más que un edificio, una disposición del mobiliario o una colección de centros de interés. Descansa en un entendimiento de las relaciones entre entornos físicos y conductas, entre disposiciones ambientales y aprendizaje. (Blández, 1998).

Al visualizar el video que incluye su obra, podemos observar a los niños/as jugando en completa libertad, cumpliendo los objetivos propuestos, llevando a cabo tareas sin más consigna que las propias de un estado democrático de derecho en un intento de contribuir a "*crear una sociedad más desarrollada y justa desde el respeto al pluralismo, la libertad, la solidaridad y la cooperación como valores fundamentales*" (Junta de Andalucía, 1992).

No debemos olvidar que "*la intervención educativa es una forma de interacción social que tiene como función facilitar el aprendizaje y guiarlo hasta conseguir su autorregulación, el aprender a aprender*" "*esto supone transformar el aula en un espacio en el que se favorezca la interacción entre compañeros y se regule la actividad mediante la negociación y superación de aquellos conflictos que ayuden a propiciar el cambio y la reestructuración cognitiva.*" (Junta de Andalucía, 1992)

Los ambientes de aprendizaje son un intento de cambio, con sus virtudes y defectos, sus ventajas e inconvenientes, un intento de ver mas allá, de educar a través de lo físico con todas y cada una de las relaciones que esto implica, porque la vida es movimiento, es relacionarse con otros sin la presencia de un "Ángel protector" que organice, que dicte lo que has de hacer. Las matemáticas, las ciencias, la lengua y el lenguaje no tienen sentido sin las relaciones humanas, los conflictos que se producen cuando no recibes el cambio adecuado en el supermercado, o intentas sobrevivir en un país extranjero, o al realizar un trabajo pesado como posicionar bien el cuerpo para no acabar de baja por lumbago.

Que nuestros alumnos y alumnas salten más o menos, se desplacen a mayor o menor velocidad, carece de importancia en nuestro menester, de lo que realmente debemos estar orgullosos y orgullosas es de contribuir a la formación de individuos creativos, responsables, originales y únicos en un mundo en el que la vorágine consumista intenta obligarnos a la clonación.

"*No quiero que se limite a inventar y hablar el solo, quiero que también escuche a su discípulo hablar a su vez. Sócrates y más tarde Arcesilao hacían primero hablar a sus discípulos y luego hablaban ellos. La autoridad de los que enseñan perjudica la mayoría de las veces a los que quieren aprender, dice Cicerón en De natura deorum*. [Montaigne, extraído de Savater, F. (1997)]

BIBLIOGRAFÍA

- BLÁNDEZ ÁNGEL, J. (1998). *La utilización del material y del espacio en Educación Física. Propuestas y recursos didácticos.* Barcelona: Inde.
- BLANDEZ ÁNGEL, J. (2000). *Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje.* Barcelona: Inde.
- JUNTA DE ANDALUCIA (1992). Decreto 105/1992 de 9 de Junio por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria de Andalucía.
- HUIZINGA, J. (1984). *Homo Ludens.* ED. Alianza, S.A. Madrid.
- PIERÓN, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas. ED. Gymnos, Madrid.*
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar.* ED. Ariel, S.A. Barcelona.
- SÁENZ-LÓPEZ, P. (1997) *La Educación Física y su didáctica. Manual para el Profesor. Sevilla: Wanceulen.*

Antonio Iglesias Morón

"LAS FUNCIONES OCULTAS DE LA ESCUELA"

Antonio Jiménez Alcalá

Las funciones que se le presuponen a la escuela parecen estar rodeadas de un aura positiva, con una intención de proporcionar al individuo una libertad de la que no dispone. Desde el punto de vista de cualquier ciudadano que haya sido formado en el mismo sistema educativo podrá, muy presumiblemente, criticar el sistema de una forma externa sin cuestionarse las verdaderas funciones ocultas para la que ha sido creada.

Si nos paramos detenidamente a hacernos las preguntas adecuadas repararíamos en la cantidad de cuestiones que asumimos sin haberlas planteado previamente. ¿Es necesaria la escuela?, ¿quién decide que lo es?, ¿existen otras sociedades sin escuela?, ¿a quién le interesa que exista este sistema?, etc.

La educación tiene tres funciones primordiales:

1. Dotar de forma natural a la sociedad de una estructura lógica proporcionada por el saber humano, considerado como universal.
2. Construir la personalidad de cada individuo haciéndoles interiorizar los valores de la sociedad.
3. Reforzar y proteger el orden social de forma que lo inmunice de los conflictos que se puedan producir en el mismo, con el fin de perpetuarlo.

Todas estas funciones confluyen en la consecución del siguiente objetivo: producir el *tipo medio de hombre disciplinado.*

Es en las sociedades capitalistas, según Durkheim, donde la misma se organiza en un ámbito específicamente disciplinario siendo el sistema escolar la herramienta de producción y transmisión de disciplina. Se establece una relación directa entre escuela y disciplina.

De estas ideas se desprende claramente que es a los gobiernos y a aquellos que poseen el poder a quienes les interesa establecer en la sociedad un orden invariable y perpetuo a lo largo de generaciones y generaciones. ¿Cómo conseguirlo? Ahora veremos cómo.

Cómo regular una sociedad no debe ser nada fácil es la idea que en un primer momento se nos puede venir a la cabeza si fuese éste nuestro cometido. Cómo liberarla de los conflictos y las tensiones que se podrían producir entre los individuos que la componen tiene su solución en la autorregulación individual. Si ningún individuo entra a cuestionar el sistema en sí ni la posición que le corresponde ocupar ni las normas que se deben respetar, si simplemente las acata porque su propia identidad las asimila como orden lógico de la vida, si las interioriza, estos conflictos no tienen porqué producirse. Ese individuo es el que vendríamos a denominar el *tipo medio de hombre disciplinado.*

Este *tipo medio de hombre disciplinado* viene equipado de serie con unos resortes perfectamente adecuados para el autocontrol y la autocorrección respecto de los fines socialmente deseados. Este hombre es portador de una ley impersonal. De esta manera, si por alguna razón transgrediese las fronteras del orden normativo, encontrará primero el rechazo en su propia conciencia (que está alienada) para más tarde hacerlo en el colectivo de la sociedad.

¿Cómo conseguir ese *tipo medio de hombre disciplinado?* La escuela va a encargarse de crear una conciencia social que lo autorregule para todo individuo que se someta a la educación que ésta le proporcione. En la mayoría de los estados capitalistas la asistencia a la escuela de todos los individuos que los integran es obligatoria. Pero "ellos" lo definen de la siguiente forma: se "garantiza" el "derecho" a una educación para todo individuo del estado "A". Curioso.

Esto nos lleva a pensar que quizá esa garantía no lo es tanto en forma de dotar de conocimientos y valores que nos hagan más libres sino en proporcionar los mismos conocimientos y valores a toda la sociedad con el objetivo de dirigirnos hacia una misma dirección asimilando una capacidad de autorregulación que evite confrontaciones.

¿Por qué no podría yo, independientemente del estado, siendo maestro y habiéndome capacitado el mismo estado para ello instruir a mi hijo sin la necesidad de que tenga que ir a la escuela? Se supone que soy una persona que le garantizará una educación si no igual, mayor al que se le proporciona en una escuela del estado. Ya que mi atención y dedicación se centrarán en él solo. Pero no. Incoherentemente el gobierno no lo permitirá, restando así esa libertad que se le promete al individuo por medio de la educación.

Con lo cual el gobierno deja de manifiesto que la función primordial de la educación no es la transmisión de valores y conocimientos, sino la formación de conciencias que autorregulen a cada individuo dirigiéndolos al mismo *tipo medio de hombre disciplinado.*

Antonio Jiménez Alcalá

"EL FÚTBOL Y LAS CASITAS; PORQUÉ LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS SON COMO SON"

Antonio Manuel Mora López

Hoy en día, se establecen muchas diferencias entre hombres y mujeres, en los comportamientos, en el trabajo, en los modos de pensar, en las tareas de la casa…

Cuando nacemos, niños y niñas somos diferentes biológicamente, en cuanto al sexo. Pero de 46 cromosomas que poseemos sólo uno de ellos es diferente, es decir, el cromosoma sexual. Además hombres y mujeres producimos los tres tipos de hormonas sexuales, solo que en desigual proporción. Por lo que las diferencias biológicas son mínimas.

En los comportamientos podemos ver también como niños y niñas actúan de diferente forma desde la infancia hasta que son adultos. Las niñas prefieren los juegos con las muñecas, las cocinitas, y a medida que van creciendo se preocupan más por el aspecto físico, el maquillaje, los novios… En cambio, los niños desde pequeños prefieren los balones y juegan a los pistoleros y de mayores se preocupan más por las pandillas, los deportes…

Hay grandes diferencias en el trabajo, aunque actualmente parece que estas diferencias se van degradando poco a poco. Los hombres son los que ejercen los puestos de poder y llevan el dinero a casa para comer, mientras las mujeres realizan las tareas domésticas, las cuales son un trabajo que la mujer nunca acaba y además no tiene horarios prefijados ni vacaciones. Y en cuanto al trabajo profesional de la mujer, cabe destacar que tienen más contratos parciales, y sus trabajos están peor remunerados.

Los medios de comunicación influyen mucho socialmente, ya que la presencia de la mujer en éstos es mínima y cuando aparecen, se refieren a las tareas domésticas, nunca a la mujer profesional. Aunque, esto está sufriendo un ligero cambio y el sexismo en la publicidad se está denunciando. También nos encontramos diferencias en el ámbito político y en la violencia, es decir, la falta de recursos por parte de la mujer que viene unida a los malos tratos.

Así, por lo que podemos observar, en la sociedad de hoy en día hay muchas diferencias entre los sexos, diferencias que vienen impuestas desde la infancia y que nos determinan como personas. Estas diferencias las imponemos nosotros mismos cuando interaccionamos con un niños/as y también nuestra sociedad que es la gran fuente de donde fluyen todas las diferencias.

Desde que nacemos, niños y niñas somos tratados de diferente manera. Y esto es algo de lo que la mayoría de las personas no son conscientes. Sin darnos cuenta, tratamos de una forma determinada a los niños y de otra forma a las niñas. Las niñas reciben mayor estimulación verbal mientras que los niños son más estimulados físicamente. Y esto es debido a una serie de factores: a los juguetes y a la relación con padres/madres. Las madres hablan más con las niñas de las emociones, los sentimientos… mucho más que los niños, con lo cual tienen menos capacidad de autorregulación emocional, se enfadan y protestan más, debido a que sus emociones y sentimientos no están motivados y no saben como regularlos ante una determinada situación. Por lo tanto, vemos que esta diferencia es implantada en los niños desde que son pequeños y todo esto, más tarde va a influir mucho en su desarrollo social.

Incluso cuando nos dirigimos hablando a una niña lo hacemos con un tono diferente a cuando le hablamos a un niño. De estos hechos, la gran mayoría de las veces, no nos damos cuenta y para solucionar este problema, lo primero que tenemos que hacer es tomar conciencia de que en realidad los tratamos de maneras diferentes. Así, si al jugar con un niño imaginamos que es una niña, observaremos que la situación cambia mucho.

Los juguetes de las niñas favorecen más los juegos socio dramáticos, el desarrollo verbal y las interacciones son más cooperativas que en los juegos de niños, los cuales juegan más con coches y construcciones que facilitan más la ejecución de tareas orientadas a la consecución de una meta, mediante la resolución de problemas. Así, los juegos femeninos son más sociables y contienen más intervenciones verbales y los masculinos son juegos más competitivos, orientados a una meta e incluso, algunos, más solitarios.

He aquí otra diferencia que influye en su desarrollo personal y social. La culpa de todo esto, en gran parte, la tienen los padres, la publicidad y en algunas ocasiones los maestros/as. La televisión está continuamente bombardeándonos con la publicidad de los juguetes, donde la gran mayoría son juguetes estereotipados (cocinitas, barbies, cochecitos de muñecas… y para los niños las motos, los scalextric, los juegos competitivos…). Los padres, antes de comprar un juguete a un niño/a, deberían pensarlo un poco más y no comprar lo más novedoso que ha salido ese año, sino un juguete que favorezca un buen desarrollo intelectual, físico, social y comunicativo de los niños y niñas.

Los adultos tenemos que encargarnos de que los niños no solo jueguen con los coches o caballos sino que también aprendan a jugar con la cocinita, a planchar a ir a la compra… Al principio no sabrán, por eso nos debemos poner con ellos a jugar hasta que consigan seguir ese nuevo juego. También es muy importante que lo padres jueguen con los niños y niñas a juegos contra estereotipados, es decir, que

papá planche, haga la cena o limpie el salón y que mamá coja el coche, lo lleve al mecánico y se valla a trabajar. Todo esto ayudará mucho al niño/a a formar unos esquemas cognitivos mucho más flexibles y abiertos.

Hay padres que no quieren que los niños jueguen con muñecas o que las niñas jueguen con coches y esto es un gran inconveniente, porque la flexibilidad en el género es, en la adolescencia, el principal aspecto que predice los comportamientos no sexistas en chicos y chicas. Y esto es muy importante.

Quiero también destacar que es muy importante el ámbito donde se desarrolle el niño/a. me refiero a las funciones que tengan los padres en la casa. Si el niño/a ve siempre que la mamá es la que debe hacer las tareas de la casa y cuidar los niños y que papá no ayuda en casa, este esquema será heredado por el niño desde pequeño hasta que sea adulto. El ámbito familiar repercute mucho en las concepciones de diferencias entre el hombre y la mujer.

Otro ámbito donde podemos intervenir es en la escuela. En los libros de textos, aunque pretendan no ser sexistas, todavía aparecen mujeres dedicándose a las labores de la casa y los hombres trabajando y conduciendo los coches.

Debemos intervenir para acabar con todo esto porque la poca presencia de las mujeres en los textos influye de cierta manera en el desarrollo de las niñas.

También en la escuela hay diversos juguetes disponibles para niños y niñas. No debemos dejar que las niñas siempre jueguen a las muñecas o a la cocinita y los niños a los coches y a las construcciones. Debemos motivar a los niños para que jueguen con todo tipo de juguetes y que no se establezcan “juguetes de niños” y “juguetes de niñas”. Otro factor que hay que destacar dentro de la escuela es que los profesores también tratan de forma desigual a niños y a niñas. A los niños se les suele llamar mucho más la atención y se les califica de activos, brutos y espontáneos, mientras que las niñas son más obedientes, responsables, formales y hábiles que los niños. Los maestros y maestras no debemos crear estereotipos de “niños” y “niñas” sino que sus interacciones con ambos deben ser iguales. Los niños notan perfectamente si a alguno de sus compañeros se les presta más atención que a él y esto condiciona su comportamiento y desarrollo. Además los niños/as son oyentes de los adultos y las nociones que los adultos tengan de éstos, ellos las tomarán y le servirán de referente para construir su personalidad.

Todo lo que hayan vivido y lo que hayan aprendido desde la infancia será la base sobre la cual los adolescentes irán construyendo y definiendo su propia forma de pensar y de actuar en la sociedad. En la adolescencia la sociedad influye muchísimo, exige unas características para triunfar en la vida, diferentes para chicos y chicas. Incluso podemos ver, que las mujeres se pueden dividir en distintos grupos: las que se dejan llevar por los demás y las que intentan tener voz propia fuera de las formas habituales. Las mujeres tienen en cuenta más puntos de vista y están más interesadas por los sentimientos y la intimidad y los hombres prefieren una toma de decisiones, las actividades, etc. Pero todo esto viene predeterminado de las formas obtenidas por los niños y niñas en su ecuación desde la infancia.

La clave está en el límite entre el hombre y la mujer, porque si pensamos que ese límite no existe, no tendremos ninguna limitación en función del género. Podremos hacer y realizar lo que queramos, lo que nos apetezca sin pensar si lo que estamos haciendo esta aceptado o no por la sociedad. Al limitarnos por nuestro género, estamos limitando nuestra capacidad humana y nuestro desarrollo personal. Si no vemos ese límite todo está permitido, en el desarrollo profesional, en el personal, en cuestiones éticas, en las labores de casa, todo, porque ante todo somos personas. Personas iguales aunque con una diferencia cromosómica muy pequeña que no tiene porqué establecer desigualdades en ambos sexos, en lo referente al trabajo o a las interacciones con las personas. Ante todo debemos ser personas formadas, para ser individuos libres, capaces de decidir por nosotros mismos todo aquello que creamos que nos es útil en la vida, sin atender lo que se nos dicte desde la sociedad, la televisión.... Decisiones que no deben ser diferentes por cuestiones de género.

Antonio Manuel Mora López

"LA IMPORTANCIA DE LAS RUTINAS EN EL AULA DE INFANTIL"

Beatriz Ayllón Vidal de Torres

Soy maestra de Educación Infantil y mi corta, pero intensa experiencia, me ha demostrado que las rutinas diarias pueden hacer que la jornada escolar sea mucho más llevadera, tanto para el alumnado como para el profesorado. Por dos razones principalmente: en primer lugar, porque te ayuda a no estresarte ya que tus alumnos conocen lo que deben hacer en todo momento y, por este mismo motivo, en segundo lugar, estas mismas rutinas hacen a tus alumnos y alumnas más autónomos e independientes, por lo que no tienes que estar continuamente orientándoles sobre lo que deben hacer en cada momento.

Pero además existen motivos más que justificados para que los ritmos o rutinas tengan su presencia en el aula de infantil como podréis comprobar a continuación:

"¿Y ahora qué hago, seño?" Ésta, en principio puede parecernos una pregunta habitual dentro de un aula, pero si se da en el aula de infantil denota la carencia de rutinas estables en nuestra jornada y éste puede ser uno de los errores más graves que cometa un maestro o maestra de educación infantil.

Pero ¿qué son los ritmos o rutinas? Las rutinas se pueden definir como una sucesión cíclica de hechos, actuaciones o eventos que están presentes en la vida del niño desde su nacimiento y que le ayudan a estructurar el tiempo.

Esta actividad rítmica presente en la vida infantil es universal y se encuentra marcada por las diferencias individuales. Es decir, cada persona (en este caso el alumno o alumna) precisa un tiempo determinado para desarrollar una actividad concreta, que puede variar del tiempo que requiera otra. Y nosotros como docentes debemos de conocer y respetar las diferencias individuales de nuestros alumnos.

Debemos tener en cuenta que el niño que asiste a un centro de educación infantil no entiende el "tiempo" con la lógica del adulto, es decir, no comprende que el tiempo pase por el hecho de leer la hora en un reloj; para ellos el tiempo pasa porque cambia la actividad a desarrollar: es por la mañana porque estamos desayunando, es por la tarde porque salimos a jugar al parque y ya es de noche porque nos bañamos y nos ponemos el pijama.

Por tanto, los ritmos y rutinas son la forma que el infante tiene de vivir y entender el tiempo, ya que éste se estructura en torno a las mismas.

Tener conciencia del momento que viven y de lo que a continuación va a suceder les da seguridad y confianza, lo que hará que se encuentren tranquilos y seguros, lo cual notaremos en su comportamiento. Es más, los estudios han documentado que las rutinas influyen en el desarrollo emocional, cognitivo y social de niños y niñas. Por ejemplo, horarios constantes y predecibles en las aulas infantiles ayudan a que los alumnos y alumnas se sientan más seguros y cómodos dentro de la escuela. Además, estas rutinas favorecen que los niños comprendan las expectativas de su ambiente y reduzcan la frecuencia de problemas conductuales, como los berrinches y las conductas punitivas.

Es más, sucede que los niños que han crecido sin rutinas estables a lo largo de sus vidas son difícilmente manejables. Además, este tipo de niño/a constantemente pone a prueba a sus progenitores y educadores, los reta para comprobar hasta dónde pueden llegar y nunca se responsabilizan de sus tareas u obligaciones como recoger sus juguetes después de jugar, ayudar a poner la mesa, etc.

Entendiendo las rutinas como hábitos que se repiten de forma sistemática y puntual a lo largo del día y sabiendo que proporcionan estabilidad y regularidad a la actividad infantil, es lógico comprender que la falta de rutinas a lo largo de la jornada escolar provoquen en los alumnos y alumnas inestabilidad, la cual se denota en sus comportamientos: actitud intranquila, nervios, etc.

Es tal la importancia de los ritmos y rutinas para la infancia, que éstas están presentes desde el nacimiento del niño o niña. En principio responden a necesidades biológicas como: necesidad de comer, de sueño, de sentirse protegido, etc., pero progresivamente éstas responden también a necesidades de tipo social.

Comprendida ya la importancia que tienen los establecimientos de rutinas estables para la vida de los infantes, es lógico entender que cuanto antes comencemos a establecerlas mejor será para todos: Mejor para nuestros alumnos y alumnas pues empezarán a comprender el paso del tiempo, y para nosotros los docentes pues nos resultará más cómodo y llevadero el transcurso del curso académico, al conseguir que sean más autónomos. Por lo tanto, durante el periodo de adaptación fundamentalmente trabajaremos con ellos normas y rutinas que permanecerán estables durante todo el curso.

Es conveniente que comencemos estableciendo pocas rutinas, que sean claras y que éstas sean estables a lo largo del curso, poco a poco conforme vayan avanzando y lográndolas, podremos incluir algunas más. Pero lo fundamentalmente importante, que no debemos olvidar,

es que una vez que establezcamos una rutina, la llevemos a término cada día por mucho esfuerzo que pueda suponer por nuestra parte, ya que si las variamos o cambiamos podemos confundir a nuestro alumnado y, finalmente, esto podría ser tan perjudicial como no establecerlas.

Además, tal y como se señala en el Decreto 107/ 1992, del 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía (BOJA 20/06/92) la escuela no puede ser ajena a estas consideraciones, sino que deberá respetar las diferencias individuales, manteniendo una organización temporal lo más natural posible, estableciendo determinadas rutinas temporales que ayuden al alumno a comprender el paso de una situación a otra.

Aunque en la actualidad no se especifique una estructuración temporal determinada válida para llevar a cabo en nuestras aulas, quizás la más popular sea la aquella que se establece en torno a las rutinas, como por ejemplo la que se comenta a continuación:

- **Entrada:** saludos, conversaciones espontáneas y organización de objetos personales.
- **Asamblea de bienvenida:** diálogos sobre el tema de interés y reparto de actividades a desarrollar.
- **Vivenciación:** desarrollo de la actividad que nos ocupa. Con diálogos posteriores sobre la tarea finalizada.
- **Desayuno:** aseo personal, preparación del desayuno, concienciación sobre la necesidad de mantener una dieta sana y equilibrada, recogida y limpieza tanto de objetos como personal.
- **Recreo:** juego libre en el patio.
- **Trabajo por rincones o talleres.**
- **Juegos psicomotrices:** desarrollo de una pequeña sesión de psicomotricidad (en el aula, patio o aula de psicomotricidad)
- **Asamblea de despedida:** diálogos sobre las actividades realizadas durante la jornada. Recogida de los objetos personales y despedida.

Finalizar con una cita de R. Driekurs que resume la esencia de las rutinas: *"La rutina diaria es para los niños lo que las paredes son para una casa, les da fronteras y dimensión a la vida. Ningún niño se siente cómodo en una situación en la que no sabe qué esperar. La rutina da una sensación de seguridad. La rutina establecida da un sentido de orden del cual nace la libertad."*

Beatriz Ayllón Vidal de Torres

"¿CÓMO PODEMOS RECONOCER A UN ALUMNO/A BIENDOTADO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL?"

Beatriz Gallego Noche

El término biendotado se utiliza como si se tratase de un único síndrome, pero lo cierto es que entre los niños y las niñas biendotados existen multitud de diferencias individuales que los hacen únicos y diferentes.

Si realizamos un estudio sistemático a cerca de la biendotación, podemos observar que no existen categorías establecidas. La ausencia de categorías al respecto se justifica al no encontrarnos frente a un grupo homogéneo, lo que no posibilita delimitar perfiles únicos.

La identificación del biendotado es un aspecto muy discutido entre los profesionales que estudian o trabajan con estos/as chicos/as. Actualmente no se cuenta con instrumentos precisos que posibiliten una identificación clara.

Los expertos en el tema apuestan por la utilización de diversas fuentes, lo que permita obtener una información fruto del análisis profundo y detallado. Por lo tanto, la identificación ha de basarse en un modelo teórico de carácter dinámico, flexible y abierto, que permita el empleo de distintas vías, procedimientos e instrumentos de evaluación.

Otro de los problemas que surge como veremos, es decidir cuál es el momento idóneo para la identificación. Después de analizar la bibliografía, la **identificación precoz** parece ser la mas adecuada si queremos dar respuesta a este colectivo no sólo desde el ámbito educativo, también desde el escolar y social. Los autores se inclinan por realizar un diagnóstico antes de los 5 años, pero si aceptamos que la identificación y promoción de los biendotados debe darse en la escuela, el diagnóstico debe comenzar antes de este momento.

Según Karnes (1987), es preciso llegar a conocer al niño y la niña biendotados a través de una correcta identificación y no dejarnos llevar por falsos estereotipos. Este autor destaca las siguientes características en los primeros niveles instruccionales, como típicos de estos niños:

- **Comprenden con facilidad y recuerdan lo que aprenden.**
- **Recuerdan detalles,** aunque lo hacen de manera selectiva, reteniendo en la memoria aquello que consideran de interés.
- **Poseen un vocabulario amplio, avanzado y rico.**
- **Comprenden con rapidez las relaciones y las ideas abstractas.** Los conocimientos formales e informales que poseen van más allá de los hechos.
- **Disfrutan resolviendo problemas.** Están constantemente formulando problemas, observando y comprobando los datos con objeto de actuar y resolverlos.
- **Se concentran en la tarea.** Se concentran tanto en aquello en lo que se implican que no son capaces de ver lo que ocurre a su alrededor.
- **Suelen trabajar de forma independiente.** Esta característica les lleva a la creación, pero necesitan estimulación para el trabajo en equipo y para compartir conocimientos.
- **Se aburren con facilidad por la repetición o la rutina.** Siempre están buscando algo nuevo y excitante que hacer.
- **Se arriesgan intelectualmente.** Se motivan especialmente cuando las tareas son complicadas y novedosas.
- **Tienen grandes expectativas para sí mismos y para los demás.** Esto significa que proponen metas elevadas, lo que hace que sus logros sean superiores.
- **Muestran un fuerte sentido de la justicia.** Suelen manifestar un interés temprano por temas propios de adultos, como la religión, el sexo, la política,...
- **Dirigen a los demás, constituyéndose como líderes.**
- **Poseen una alta conciencia de sí mismos.**

Las características expuestas han de utilizarse como posibles indicadores en el proceso de identificación, sin embargo, el niño y la niña biendotados no han de ser poseedor de todas ellas. Aunque existe un acuerdo más o menos generalizado entre los investigadores en torno a estas características, no pueden ni deben utilizarse como criterios de identificación definitivos y concluyentes.

La identificación debe ser multidimensional, si queremos detectar las verdaderas necesidades del cada sujeto biendotado y dar respuestas reales.

Algunos autores piensan que no se puede diagnosticar un/a niño/a biendotado hasta la adolescencia, pues opinan que niños/as que en los inicios de su desarrollo dan muestras de gran precocidad en los distintos aprendizajes, pueden mostrar posteriormente "un parón" que provoca que se asemeje a sus iguales.

Creemos, sin embargo, que para la **Educación Infantil sí es muy útil conocer las características concretas y en que se manifiestan en diferentes ámbitos del desarrollo que presentan los alumnos y alumnas sobredorados, sobre todo por la posibilidad de ofrecer una enseñanza adecuada a sus capacidades,** Por ello, exponemos a continuación una serie de pautas observables que se dan durante el desarrollo, y a las que es importante prestar atención, pues pueden convertirse en indicadores para padres y profesionales:

- **Desarrollo motor precoz:**
  - Desde el primer día del nacimiento sostienen la cabeza.
  - Se sostienen de pie a los seis meses.
  - Andan sin ayuda a los nueve meses.
  - Tienen gran agilidad y coordinación motriz.

- **Desarrollo del lenguaje:** Las medidas en el vocabulario parecen ser buenos predictores de inteligencia, aunque las investigaciones al respecto no apoyan la idea de que el desarrollo lingüístico equivale al desarrollo cognitivo general. Algunas de las pautas que se observan en torno a este ámbito son:
  - Dicen la primera palabra a los seis meses.
  - Dicen la primera frase a los doce meses.
  - Mantienen una conversación entre los 18 y 24 meses.
  - Aprenden los colores a los 18 meses, incluso sus diferentes tonalidades.
  - Preguntan por palabras nuevas que no conocen a los tres años, empleando la palabra exacta en el momento oportuno.

- **Aprendizaje de la lectura y escritura:**
  - Aprenden a leer antes de ir a la escuela o en un periodo muy corto de tiempo, demostrando un gran interés por la lectura.
  - Aprenden el abecedario a los 2 años y medio.
  - Comienzan a leer a la edad de tres años.
  - Aprenden a partir de una lectura funcional (conocimiento de determinados logotipos y anagramas).
  - No deletrean ni silabean en el aprendizaje, aprenden de "corrido",
  - Aprenden a escribir normalmente en mayúsculas pues el trazo es más sencillo.
  - A partir de los cuatro años preguntan por la ortografía de las palabras.

El aprendizaje precoz de la lectura es una de las características que se atribuye al niño y a la niña biendotados y que cuenta con bastantes investigaciones que apoyan esta idea. Sin embargo, parece que estos/as niños/as muy desenvueltos en el plano léxico, suelen mostrar dificultades a nivel de escritura, con más frecuencia en niños que en niñas.

- **Concepto de número:**
  - Cuentan hasta 10 a los 2 años y medio.
  - Con 3 años y medio resuelven a nivel mental problemas de suma y resta con números hasta 10.

- **Intereses, juegos y actividades:** Por edades se suele observar:
  - Aprendizajes temáticos a los 2 años aproximadamente. Les interesan los números, logotipos, matrículas de coche,...
  - A los 3 años, les gusta sobre todo los puzzles hasta de 100 piezas.
  - Posteriormente muestran interés por la geografía, el cuerpo humano y temas relacionados con la naturaleza, para pasar más adelante a un interés por el universo.
  - Hacia los 6 años, las áreas temáticas son más diferenciadas, pues depende del contexto socio-cultural en el que se desarrolle o del interés del niño.

  En líneas generales, algunas de las aficiones o intereses de estos chicos pueden ser:
  - Prefieren juegos que no supongan riesgos.
  - No les suelen gustar los deportes que gustan a la mayoría de chicos / as.
  - Los hobbies preferidos son la lectura, escritura, dibujo, puzzles...
  - Se relacionan mejor con niños más pequeños o más mayores.

- **Percepción temporal:**
  - Manifiestan un interés precoz por el tiempo, aprendiendo a contar el tiempo en horas a los 5 años.

En definitiva, la evaluación temprana es primordial si se quiere dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas biendotados. Las investigaciones al respecto, subrayan diferencias significativas entre los biendotados en base a la influencia que ejerce los entornos tempranos favorables, factores familiares y oportunidades educativas y profesionales.

Referencias bibliográficas:

- BENITO, Y. (1996): *"Inteligencia y algunos factores de personalidad".* Pág 59-60. Ed. AMARÚ. Madrid.
- HUME, M. (2OOO). *Los* alumnos *intelectualmente bien dotados. Edebé, Barcelona.*
- PÉREZ, L. (2000). *Educación familiar de los niños sobredotados: necesidades y alternativas*. Revista: Sobredotaçao. 2000 Vol.1, nº1 y 2. Universidad Complutense de Madrid. España.
- PRIETO, M. D. (1997): *"Identificación, evaluación y atención a la diversidad".* Pág 47-48. Ed. Aljibe. Archidona (Málaga).

Beatriz Gallego Noche

"EXPERIENCIA EN A.T.A.L. (AULA TEMPORAL DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA) EN VILLAFRANCO DEL GUADALHORCE"

Beatriz García Gómez

En las últimas décadas se han sucedido cambios en la sociedad a un ritmo vertiginoso, esto viene ocurriendo en todos los ámbitos.

Un ejemplo claro de ello es el aumento que viene sufriendo España en esta última década de inmigrantes, puesto que este país se ha convertido en el destino anhelado de un buen número de ciudadanos/as de las más variadas nacionalidades que buscan en nuestro país un futuro mejor para ellos y sus familias. Andalucía es la comunidad autónoma con mayor índice de inmigrantes, y dentro de esta Almería y Málaga están a la cabeza. Lo que ha supuesto la ampliación de matrícula de discentes inmigrantes en las aulas escolares, que desconocen la lengua española.

Hecho que, nos ha llevado a plantearnos nuevas formas de actuar en los centros educativos.

De esta premisa podríamos concluir:

- Que estos niños/as en edad escolar, necesitan una atención educativa diferenciada del resto de sus compañeros.
- La necesidad de un/a profesor/a cualificada para la enseñanza de estos discentes en la adquisición de la lengua objeto (español) como apoyo a su integración tanto en el centro escolar como a su entorno inmediato.

Con el objetivo de ofrecer una ejemplificación práctica de lo expuesto anteriormente, nos remitiremos a un caso práctico que se viene desarrollando durante este curso escolar y con una previsión mínima de cuatro más, en el C.E.I.P. Carmen Arévalo, ubicado en la provincia de Málaga concretamente en una pedanía de Alhaurín el Grande (Villafranco del Guadalhorce).

Cuenta con **530** alumnos de los cuales el **33 son extranjeros.**

Constatada la necesidad de integrar en las aulas al alto índice de alumnos inmigrantes, nuestro centro cuenta con una profesora dedicada al alumnado inmigrante con la necesidad especial de adquisición del español, esta labor docente se desarrolla en un ATAL (Aula Temporal de Adaptación Lingüística) o lo que a su vez se le conoce como "Aula Puente".

Las actividades de enseñanza-aprendizaje de la lengua española en este aula se realiza en paralelo al resto de las actividades desarrolladas en su aula, principalmente enfocadas a la ampliación lectoescritora. Buscamos un aprendizaje instrumental fuertemente contextualizado.

Para ello se trabaja con grupos muy reducidos de unos 5 alumnos/as, cada hora. Correspondiéndoles por tanto a cada grupo 3 horas a la semana.

Se utilizan diversos métodos en la E-A de la lengua objeto, para conseguir la implicación máxima de los alumnos/as, ejemplos claros de ello son:

- Juego de las profesiones.
- Canciones populares.
- Representaciones teatrales, etc.
- Murales étnicos.

Todo ello con el objetivo de mejorar su competencia lingüística en la lengua objeto de una manera divertida y amena, aumentando así su motivación en dicho aprendizaje.

Se respetará siempre la forma natural de adquisición de la lengua, trabajando en un orden coherente las diferentes habilidades lingüística, como son:

- Comprensión oral.
- Comprensión escrita.
- Producción oral.
- Producción escrita.

Los objetivos que se pretenden alcanzar a través del trabajo en este aula están directamente relacionados con lo que hemos planteado anteriormente, tales como entender mensajes sencillos y contextualizados del tutor y sus compañeros, así como, comunicar necesidades básicas al tutor y a los compañeros.

A su vez hemos de mencionar los principales problemas a los que tiene que hacer frente la profesora del Aula Temporal de Adaptación Lingüística:

- La escasez de tiempo, puesto que solo cuenta con tres horas a la semana para cada grupo de alumnos/as.
- La falta de interés de algunos alumnos de origen inglés.
- La **población transeúnte.**

Con respecto a la última premisa nos gustaría resaltar que a pesar de trabajar en un aula temporal, esto no significa que cuente con estos movimientos sino que el tiempo óptimo de adquisición de la competencia lingüística de un/a alumno/a para su integración normal en el aula es de unos tres meses, sin embargo esta inestabilidad laboral de las familias inmigrantes dificulta en gran medida la planificación de los recursos que este centro destina a la integración lingüística.

Nuestro fin último como docente no ha de reducirse únicamente a paliar las dificultades académicas, sino en facilitar la integración social de nuestros alumnos/as, sin olvidarnos de mantener sus raíces.

Beatriz García Gómez

"LA CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (LO QUE TODOS NOS PREGUNTAMOS SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA)"

Beatriz Parra Cabrera

¿Deberíamos hablar de escuela inclusiva o de cultura inclusiva? ¿Que consecuencias tiene en la sociedad?

Cada vez que hablamos de la inclusividad, lo hacemos refiriéndonos a las escuelas, tratamos de mejorar la educación, y de respetar el derecho de una educación igualitaria para todos, escolarizando a todos los alumnos en escuelas ordinarias. Hablamos además de cómo propiciar esa inclusividad, de formar al profesorado para este nuevo enfoque, y muchas veces nos preguntamos si esto tiene algún sentido, cuando vivimos en una sociedad desigual, que aboga por la competitividad y discriminación.

Desde este punto, ¿No sería conveniente preguntarnos si realmente tenemos que favorecer una escuela inclusiva, aislada de la realidad y sin ningún tipo de apoyo real, más que los escritos en un papel?

En lo que realmente deberíamos pensar y trabajar es en conseguir una cultura inclusiva. Y ¿cómo se hace esto? Partiendo de la sociedad. Lo que tenemos que construir es una sociedad que respete los derechos de todos los individuos, y que esté hecha para todos. Una sociedad sin barreras, sin discriminaciones, sin separar a nadie por razas o religiones. Una sociedad que forme a las personas desde pequeñas en una ideología que favorezca el respeto y que olvide la discapacidad como apelativo a poner a algunos individuos, por el simple hecho de que sean diferentes.

De esta manera debemos de trabajar conjuntamente para crear una escuela inclusiva dentro de una cultura inclusiva que se complemente y apoyen entre sí, para conseguir la finalidad de la inclusividad: reformar toda una ideología hacia igualdad y la diversidad.

Solo si parte de la sociedad inclusiva tiene sentido hablar de escuela inclusiva y viceversa, ya que el contexto es fundamental para determinar las características de la escuela

¿Un currículum para todos o todos en un mismo currículum?

Uno de los principios básicos que sustenta la escuela inclusiva es conseguir un currículum único. Cuando hablamos de ello, lo estamos haciendo entendiéndolo como crear un mismo currículum para todos. Esta definición podría dar lugar a equívocos ya que esto significaría disponer de un currículum, unos objetivos, contenidos y metodología únicos sin atender a las características individuales y necesidades particulares de cada individuo.

Entonces, no es mejor hablar de incluir a todos en un mismo currículum. Es decir, elaborar un currículum que acepte y tenga en cuenta la flexibilidad y diversidad necesaria para que sea adecuado a cada uno de los alumnos escolarizados, respetando sus particularidades y ofreciendo a cada uno de ellos todo lo necesario para conseguir esos objetivos, esa meta común que es el currículum.

Para que esto sea posible, ese currículum debe ser flexible. Debe estar en continuo cambio y elaboración ajustándose a cada situación, adaptándose a las demandas, en lugar de hacer una oferta para todos, manteniéndose abierto, siendo útil y funcional para cada personal y todo esto, sin olvidar que sea un proyecto con sentido y que se pueda realizar, alejándose de toda utopía.

Podríamos resumir todo esto en un currículum que atienda a la diversidad. De esta manera y siguiendo todo lo anteriormente dicho, acallamos todas las críticas respecto a la influencia de la escolarización de todos en la escuela ordinaria, en el rendimiento de los alumnos y en su autoconcepto dentro del grupo, ya que este currículum, permite que cada uno consiga la misma meta, dentro de propio ritmo, con los recursos y apoyos que necesite y con las adaptaciones necesarias, sin interferir en el proceso de los demás.

La escuela inclusiva, propicia por lo tanto que todas las personas puedan acceder a un mismo currículum independientemente de cuáles sean sus características propias.

Beatriz Parra Cabrera

"PROGRAMA DE LECTO-ESCRITURA PARA ALUMNOS DE INFANTIL Y PRIMARIA"

Laura Aguilar Castro
Beatriz Vergara Rojo

Somos dos maestras de pedagogía terapéutica. En el curso académico 2004/05, realizamos nuestro periodo de prácticas en un aula de apoyo a la integración en un centro público de una localidad costera de Málaga.

Una vez conocido el centro, sus características y necesidades descubrimos que había entre sus alumnos niños/as de segundo de primaria que todavía no sabían leer ni escribir, así como alumnos de infantil (5 años) que se veían problemas de aprendizajes sin diagnóstico de NEEs pero se observaba que se iban quedando atrás.

Unidas nuestra ilusión, nuestro deseo y ganas por ejercer y ayudar a la labor docente decidimos elaborar y diseñar nosotras mismas un programa de lecto-escritura para alumnos con problemas en esta área.

Durante una semana cada vez que volvíamos del centro nos pusimos manos a la obra hasta quedar fijados los cimientos de este.

Lo propusimos a nuestra tutorad de prácticas le pareció muy buena idea y esta reunió a tutores y equipo directivo para comunicar dicho proyecto.

Una vez aprobado con buenas perspectivas entre el personal se empezó a llevar a cabo.

Este programa en un principio estaba basado en:

- Diagnóstico y detección de problemas básicos de lectura.
- Adquisición de la lectura y aprendizajes del código.
- Clasificación de los alumnos por niveles.
- Distribución de los alumnos, horarios y sesiones.
- Evaluación final de los resultados obtenidos en dos meses de programa.

1. ¿Cómo se organizó en un principio?

Se acordó que cada tutor selecciona a tres alumnos de su aula que presentarán problemas en la lecto-escritura quedando en un nivel inferior al resto del grupo-clase y que no tuvieran un dictamen de escolarización B ni que tuvieran una evaluación psicopedagógica previa de sus nee.

Decidimos que iban a ser sesiones de media hora. Los niños/as asistirán por parejas exceptuando los grupos de infantil que vendrían en grupos de cinco.

Se eligieron a treinta y cinco alumnos entre infantil y primaria. Al ser un grupo tan numeroso, pedimos ayuda y colaboración a otra maestra en prácticas de la especialidad de audición y lenguaje. De tal manera que destinamos tres horas cada una al programa.

2. Evaluación inicial.

De todos los materiales de evaluación que teníamos a disposición se eligió por recomendación de la maestra de pedagogía terapéutica y la maestra de audición y lenguaje usar el EDIL y el THALE.

El EDIL para alumnos que habían empezado a leer y el THALE para los más avanzados.

Así como evaluar por medios de cartillas de lectura y fichas a los que todavía no conocían el código ("Palabras 1" y "Pecosete y Pecoseta").

El periodo de evaluación duró dos semanas y media. Los datos y la situación con la que nos encontramos era esta:

- Diez niños de educación infantil (5 años) que presentaban más retraso en los aprendizajes lecto-escritor con respecto a sus compañeros de clase. Siete confundían las vocales y no leían diptongos. Tres leían vocales pero se confundían en la lectura de diptongos. Este nivel fue llamado: Nivel- 0 (N-0).

- Siete niños entre los cursos de primero y segundo de primaria que únicamente conocían vocales, leían diptongos y reconocían la letra "p". Este nivel fue llamado Nivel I (N-I).

- Y luego un tercer nivel que es el Nivel- II, el cual fue dividido en dos. El Nivel- II-a estaban aquellos niños que conocen el código de lectura pero su lectura no es clara, leen silábicamente y la comprensión lectura es nula.

- El nivel- II- b son los que tienen más soltura lectora pero la comprensión lectora hay que trabajarla, así como la escritura, entonación, pausas... En estos niveles hay dieciocho niños/as. De los cuales trece pertenecen al grupo N- II- a y cinco al grupo N- II- b.

3. Necesidades educativas encontradas tras la evaluación inicial.

Las necesidades relacionadas con el área de lectoescritura más comunes son:

- Falta de interés por aprender.
- Baja autoestima.
- Falta de entonación. No saben como hacer las pausas, los signos de exclamación, leen los párrafos con una misma línea tonal...
- Uso de un método incorrecto de lectoescritura.
- Falta de atención.
- Problemas de memoria.
- Pobre conciencia fonológica.
- Pobre activación de conocimientos previos.
- Organización de información.
- No activación de un esquema-marco general.
- Problemas de inversión y de conversión fonemas-grafemas así como de discriminación auditiva de los fonemas.

4. Metodología y material a usar.

Para los alumnos de infantil se usó el aprendizaje y la adquisición de la lectura y escritura mediante la metodología verbo-tonal. Es decir, acompañar a cada letra y sonido una representación lo más cercana a la realidad al sonido fonético. Con el fin de que los niños/as memorizaran el cogido verbo-tonal. Para ello se diseñaron distintas actividades donde se representaban exageradamente estas representaciones. Se pudo observar que los niños/as avanzaban notablemente, y los más pequeños en menos de una semana y media ya conocían las vocales, eran capaces de asignar a la representación gráfica de una letra su sonido correcto y empezaron a leer diptongos correctamente.

El material de trabajo que se usó fue el de "La tortuga- 1".

Para los alumnos y alumnas de primaria se utilizó varios materiales como el "Ven a leer I y II" y las fichas de programa "Lectura comprensiva". Así como se asignó un libro de lectura por grupos de Anaya ajustados a sus capacidades lectoras y de comprensión.

También se utilizó todo tipo de fichas, cartillas, programas de ordenadores como PIPO, "lectura comprensiva", "Logopedia interactiva", etc.

Todo aquel material que fuera a estimular y motivar al niño/a.

5. Programación del proyecto.

- **Nivel- O:** Los niños y niñas de este nivel no tienen una programación específica, ya que nos tenemos que ajustar a su ritmo de aprendizaje y repetir continuamente lo que se le ha podido olvidar al niño de un día a otro o cualquier otras circunstancias que nos encontremos.

  Diariamente, estos niños asisten al programa en dos turnos de media hora. Las actividades que se llevan a cabo son:
  - ↳ Lectura de letras en voz alta y todos juntos en forma de juego mediante fichas plastificadas.
  - ↳ Trabajo individual de las fichas que tienen en sus carpetas.
  - ↳ Lectura individual uno por uno con la maestra mientras los otros hacen sus trabajos.

- **Nivel- I:** Los alumnos y las alumnas de dicho nivel, vienen por parejas y se trata de:

  - ↳ Lectura en voz alta con la maestra para corregir los fallos de entonación, ritmo o para explicar alguna letra que se desconoce (es muy común que desconozcan la "güe/güi", la "ch", algunas praxias...)

- Trabajo de las fichas que tienen en sus carpetas.
- Trabajo individual con la maestra cuando las circunstancias lo exijan (silabeo en la lectura, confusiones en los fonemas...).

- **Nivel II-a y Nivel-II-b:** En estos niveles ya se pueden programar con más eficacia, ya que van a ser niños /as con más edad y más avanzados.

  Se diseñó la programación de tal manera que los *lunes, miércoles y viernes* se hiciera:

  - Abecedario: Repaso de las letras: nombre y pronunciación.
  - Lectura oral (lectura compartida):
    - Seguimiento de la lectura cuando lee el compañero (no susurrar).
    - Entonación, acentuación y puntuación.
    - Exactitud lectora.
    - Trabajar el silabeo.
  - Lectura comprensiva (trabajo individual): Mediante las fichas de comprensión lectora del N-II-a.

  Para Los *martes y jueves*:
  - Abecedario: Repaso de las letras, nombres y pronunciación.
  - Lectura oral compartida.
  - Dictado:
    - Realización en el cuaderno de un dictado de dos a tres frases de lo leído trabajando la separación de letras, puntuación, ortografía, vocabulario, caligrafía...
    - Autocorrección y reflexión sobre los errores cometidos.

Ningún día se puede olvidar hacer un resumen con los niños/as de la sesión viendo lo qué se ha trabajado, cómo se ha trabajado, en qué se ha mejorado, en qué tienen que seguir mejorando... Así como la maestra, deberá anotar en las fichas individuales, al final de cada sesión, aquellos aspectos de la misma que sean relevantes en el registro de todos los alumnos.

6. Resultados obtenidos y evaluación final del proyecto.

Los resultados obtenidos después de dos meses llevando a cabo este proyecto son muy positivos.

El colegio, en general, estaba muy contento y entusiasmado con los cambios que estaban teniendo los alumnos, así mismo los alumnos estaban muy orgullosos con sus avances en dicha materia. Venían muy contentos al aula, incluso muchas veces llegaban antes de la hora o querían irse más tarde.
La autoestima de estos subió y el interés por aprender. Sentían por primera vez que alguien se preocupaba por ellos, que media hora al día tenían a una maestra para ellos, que le prestara atención.

En general, los datos obtenidos como evaluación final del proyecto son:

- Aumento del interés por aprender en el área de lectura y escritura.
- Aumento de la autoestima y motivación del niño/a en el plano académico.
- Tres alumnos del nivel N-O han aprendido a leer, reconocen todas las correspondencias fonemas-grafías y sus agrupaciones y suben al nivel N-I.
- El resto de alumnos se quedan en el N-0 pero saben las vocales y han empezado a leer palabras con las letras “p”, “s” y “m”. Su trabajo se ha vuelto más autónomo e individualizado.
- Los alumnos del N-I han mejorado a nivel de lectura silábica. Han conseguido leer con más ritmo, entonación y acentuación, llegando a mejorar su lectura comprensiva.
- Los alumnos del N- II han avanzado notablemente en escritura, se han corregido diversos fallos de inversiones y atencionales en ellos. Su lectura es más rápida, disminuyen las sílabas y reconocen las palabras completas. Son capaces de leer un texto solos y contestar a las preguntas de comprensión correctamente. Estos alumnos no pasaron el nivel III del THALE en la evaluación inicial, en la última evaluación la mayoría de ellos pasaron el nivel III sin ningún tipo de problemas.

7. Bibliografía.

- “Exploración de las Dificultades Individuales de la lectura. Nivel-1, EDIL-I. González Portal, Mª Dolores. TEA Ediciones S.A. Madrid, 1989.
- “Evaluación de los procesos Lectores” PROLEC. F Cuetos, B. Rodríguez, E. Ruano.TEA Ediciones S.A. Madrid, 2002
- “Test de Análisis de Lecto-escritura” (Nivel-1) TALE. Josep Toro, Montserrat Cervera. A. Machado Libros S.A. Madrid, 2001

- "La tortuga- 1". Método de lectoescritura para alumnos lentos. Educación Especial. Promolibro.
- "Palabras 1". Teresa Sabaté y Fermín Capell. Savatella.
- "Pecosete y Pecoseta. Iniciación a la lectura I. Algaida".
- Fichas de "Me gusta Leer": programa de lectura de la Federación andaluza de asociaciones de síndrome de Down.
- Fichas de "La tortuga" Método de lectura para alumnos lentos. Javier Guijarro Rodríguez.
- Fichas de "Ven a leer". (Siglo XXI de España editores, SA).
- Vivencias. Método sensorio-motor para el aprendizaje de la lectoescritura. CEPE.
- Materiales para la elaboración de una adaptación curricular. LENGUAJE: Primer ciclo E.P. Nivel 2 (DISGRAFOS).
- Palabras 1,2,3. (SAVATELLA).
- Material Software:
  - Trampolín Primer ciclo Educación Primaria.
  - Ven a jugar con PIPO.
  - Ven a leer con PIPO.
  - Juega con PIPO en la ciudad.

Laura Aguilar Castro
Beatriz Vergara Rojo

"COLABORACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA: UNA APLICACIÓN DIDÁCTICA"

Carmen María Rodríguez Bey

Una de las funciones del profesor tutor es la información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos/as, y la orientación para su cooperación en el mismo, (así se recoge en la LOE, ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación).

También el D. 147/2002 de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con NEE asociadas a sus capacidades personales, recoge entre las funciones del tutor establecer relaciones fluidas con la familia. Incluso en la O.19/09/2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de las CEE y de las programaciones de las aulas específicas de EE y CO, dice que en la programación de aula deben aparecer medidas de orientación a los padres o representantes legales.

Queda clara la manera en que la legislación educativa actual hace un esfuerzo por mejorar la calidad en la enseñanza, y entre las medidas adoptadas está la colaboración que debe existir entre familia y escuela.

El niño/a en el hogar, en el seno de la familia, recibe las primeras pautas educativas, en cuento a normas de comportamiento, "qué está bien y qué está mal", luego cuando llega a la escuela ya sea a una escuela de educación infantil, ya sea a un colegio de educación primaria, esas normas se deben ir consolidando poco a poco, pero... ¿ocurre siempre?

Hoy día es difícil "educar" a un hijo/a, los padres suelen, o solemos, tener poco tiempo para dedicarles a los niños/as, el trabajo ocupa gran parte del tiempo y cuando tenemos alguna hora libre preferimos la mayor parte de las veces, entretenerlos con algo para que no nos molesten.

Entre todos deberíamos hacer un esfuerzo para que esto no ocurriera, o por lo menos en menor medida. La escuela podría influir en ello, por ello a continuación vamos a describir una sesión de trabajo que forma parte de una unidad didáctica, en la que la familia va a participar directa e indirectamente.

1. "Un día en el campo".

En una de las reuniones con los padres de nuestro alumno/a, hemos hablado de la unidad didáctica que programamos en su momento, y actualmente estamos llevando a cabo: "Las plantas", y hemos pedido a los padres que colaboren con nosotros en el desarrollo de algunas de las actividades relacionadas con la unidad. La familia entusiasmada está dispuesta a colaborar.

Si es posible, como otras veces, toda la familia irá en algún momento del fin de semana a pasear al campo, (partimos de que éste sea el contexto más cercano para ellos).

Nuestro alumno/a llevará su álbum de recuerdos. Se trata de un álbum de fotos pero sin fotos, aunque tiene en la cubierta una de su familia completa, (también se puede usar una caja).

En el transcurso del paseo, recogerá con la ayuda de los suyos todo lo que represente el campo y el paseo, (flores, un puñado de hierbas, piedrecitas... e incluso si paran a merendar, un trozo del papel que envolvía su merienda), luego lo meterán y clasificarán dentro del álbum o caja.

El lunes nuestro/a alumna/a llevará su álbum al colegio dónde compartirá su experiencia con demás compañeros y tutor/a.

En clase se elaboró en su momento un calendario, así posibilitamos un entorno muy estructurado al alumno/a, y anticipamos situaciones, horarios, lugares o espacios... etc. Una fotografía o dibujo representa la actividad que se va a realizar. Hay uno grande colocado al lado de la puerta, y otro un poco más pequeño en sus mesas de trabajo.

Primero nos quitamos el abrigo y lo ponemos en la percha, luego en nuestro calendario encontramos la foto de nuestro álbum de recuerdos, es el momento de trabajar con él.

En uno de los rincones del aula hay una alfombra grande, es ahí dónde vamos a trabajar con las cosas que contiene nuestro álbum. Se trata de manipular, tocar, oler, experimentar en general. Nos ha traído hojas, piedrecitas, tierra, flores... vamos a compararlo con la planta que tenemos en clase y que trajimos hace algunas semanas. También vamos a aprovechar para echarle agua a nuestra maceta, y abrir la persiana para que le dé luz el sol.

Esta aplicación puede dirigirse a un primer o segundo ciclo de educación infantil, a alumnos con NEE integrados en centros ordinarios, e incluso a alumnos con TGD (trastornos generalizados del desarrollo), (las técnicas utilizadas, son recursos muy usados con este tipo de alumnado).

No vamos a comentar aquí cuáles serían objetivos y contenidos de esta sesión de trabajo, pues no se trata ahora de desarrollar una unidad didáctica completa, sino más bien de hacer ver a los lectores lo fácil y estimulante que puede ser trabajar con los padres en la educación de sus hijos/as, posibilitando así que compartan un tiempo y un espacio agradable, que fortalecerá los lazos de unión de la familia, y hará más cálida la relación entre ellos.

La mayor parte de las veces nuestros alumnos/as tienen mal comportamiento pues necesitan llamar la atención, démosles pues la atención que necesitan.

Ya sólo cabe la creatividad e imaginación de cada una de las personas que trabaja con niños/as, para cooperar y colaborar de una manera no coercitiva con la familia.

Bibliografía:

- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.
- D. 107/92, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la EI en Andalucía.
- D. 105/92, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la EP en Andalucía.
- Aguilar Rebolledo, A. M. (1997). La familia y la educación: su influencia. Revista digital monografías.
- Rodríguez de la Mota (1991). El alumno con retraso mental en la escuela ordinaria. Colaboración escuela-familia. Madrid. MEC.
- De Gregorio, A. “La participación de los padres en los centros educativos”. Deusto. Bilbao, 1990.
- Díez J. J. (1982). Familia-escuela. Una relación vital. Madrid: Narcea.

Carmen María Rodríguez Bey

"LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN VALORES"

Celia Díaz Jiménez

La segunda mitad del siglo XX y los primeros años del XXI se están caracterizando por un vertiginoso devenir en las sociedades que pueblan nuestro planeta. Todo cambia y todo pasa, nada permanece. Las nuevas tecnologías van renovándose continuamente, los avances científicos han alcanzado a vislumbrar el núcleo de la vida. Parece que nada consigue ocultarse a nuestros ojos, que el ser humano, dueño de su destino, ha sido capaz de conquistar libertades y alcanzar un estatus que ni tan siquiera llegó a soñar.

Falso.

Tan deslumbrados estamos por toda esta parafernalia, que no alcanzamos a comprender el precio que estamos pagando por conseguir metas que, en muchos casos, ni tan siquiera llegan a satisfacernos cuando las logramos. Corremos sin saber hacia donde, invertimos el tiempo como si nos sobrara en empresas absurdas que, a lo más que llegan, es a proporcionarnos un dinero que luego emplearemos en adquirir cosas también absurdas.

Ridículo.

Gracias al avance de las nuevas tecnologías, los medios de comunicación están posibilitando el desarrollo de la llamada "aldea global" y todo lo que ello conlleva: terrorismo a nivel mundial, generalización de la droga, cambio climático, grandes movimientos migratorios, jóvenes desarraigados,...

Terrible.

Que no nos deslumbre esa globalidad ni nos apabullen problemas de dimensiones gigantescas. Si nos detenemos a analizarlos y vamos a las verdaderas raíces de éstos nos percataremos que el origen está dentro del mismo ser humano, del mismo individuo que forma parte de un todo.

Es el momento de, sin perder de vista el estado de la sociedad actual, volver la mirada a esa otra que dejamos atrás y que, por supuesto, no era ni mucho menos perfecta. Pero no todo lo pasado, por pasado, es viejo e inútil. La memoria histórica no sólo sirve para recordar aquellos hechos que nos hacen avergonzarnos de ser seres humanos. También nos recuerda nuestra grandeza, o ¿acaso no son valores humanos la compasión, la tolerancia, el respeto,...?. Aquellos que aprendimos en el seno familiar y que afloraban fácilmente cuando algún miembro de esa sociedad lo necesitaba.

Natural.

La sociedad debe volver a tomar las riendas, y para ello ha de acudir a sus propios individuos. Retomar los valores que la hicieron evolucionar hasta hace unos años sin confundir falta de libertad con límites.

La escuela es un instrumento imprescindible para ello, trabajando conjuntamente con la familia y devolviendo a la sociedad miembros que sean capaces de enfrentarse con espíritu crítico a todos aquellos estímulos que puedan debilitarla.

La Educación en Valores debe impregnar la vida de la comunidad escolar, buscando la convivencia, la resolución de problemas a través del diálogo, el respeto hacia los demás miembros, el espíritu de ayuda. En definitiva, buscar la grandeza del ser humano y ponerla al servicio de todos.

Esperanzador.

Saber conjuntar lo bueno del pasado y lo bueno del presente es una ardua tarea en la que todos nos debemos implicar desde nuestra parcela. Nosotros, como maestros, debemos permitir que la realidad entre en la escuela; si no fuera así, ofreceríamos a nuestros alumnos una imagen distorsionada de lo que se van a encontrar cuando salgan. Sin perder de vista que estamos trabajando con personas en pleno crecimiento físico, intelectual y emocional, acercaremos esa realidad de una forma adaptada a cada nivel para que puedan afrontarla con seguridad y así poder ser asimilada de una manera significativa (un ejemplo claro de lo expuesto anteriormente puede ser enseñar a nuestros alumnos a hacer un buen uso de Internet o a ver la televisión de una manera crítica).

Aspectos como la inmigración pueden traer a la escuela magníficas oportunidades de conocer y respetar otras culturas, así como de ayudar a personas que necesiten apoyo para adaptarse a un nuevo entorno.

Por otro lado, la escuela puede ser un inmejorable foro donde informar y debatir temas sobre hábitos saludables de alimentación, higiene, o problemas, como la droga.

Extraordinario.

En definitiva, sólo podremos dar soluciones si todos nos ocupamos de ofrecernos a los demás desde nuestra responsabilidad. “Educar en valores” puede ser una expresión nueva, pero no es nada más ni nada menos que el arma que han usado las sociedades para continuar existiendo a lo largo de la historia. Es una simple cuestión de supervivencia. Y nosotros, maestros, somos poseedores de una magnífica “arma de educación masiva”, la escuela.

Celia Díaz Jiménez

"INTERCULTURALIDAD EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL"

Concepción Hernández Rodríguez

En la actualidad es normal ver en nuestras aulas a niños y niñas de diversas procedencias y razas, es el fenómeno de la interculturalidad. Este fenómeno nos ofrece multitud de ventajas, pues enriquece nuestra práctica educativa, multiplicando los contenidos y la metodología.

Puede parecer contradictorio, es decir, puede verse como un impedimento, pero no lo es. La pluralidad cultural y racial ofrece al alumnado un amplio abanico de valores como son la amistad, la solidaridad, la igualdad, etc.

Trabajar estos valores desde la etapa de Educación Infantil es muy positivo, ya que lo verán como algo cotidiano. Convivir juntos y en paz es el objetivo, ya que todos los niños y niñas por ser seres únicos e irrepetibles son diversos y plurales.

Los cuentos son el medio ideal para tratar este tipo de contenidos que se encuentran dentro de los temas transversales como "Educación para la convivencia". Con el cuento que expongo a continuación quiero ofrecer desde la mirada de un niño lo difícil que es ser diferente y lo fácil que es ver la vida con la mirada de un niño:

"EL DUENDE NEGRO"

Cuando vayas al bosque, mira bien entre los árboles. Allí viven los duendes. Los duendes son buenos y traviesos, como nosotros pero... Hace mucho, mucho tiempo, existían duendes de todos los colores: si a un duende le gustaba mucho el sol, era amarillo, si le gustaban las fresas era rojo, si le gustaba el cielo era azul, y así, eran de todos los colores.

Había un duende que era de color negro, se llamaba Noche y todos los demás duendes le tenían miedo. Un día, un duende verde le preguntó:

- ¿Por qué eres negro?

Noche se puso a llorar, y el duende verde salió corriendo, para contárselo a los demás. Al conocer la noticia, los demás duendes empezaron a burlarse de Noche, nuestro duende negro. Se reían de su color, no comprendían porqué era distinto.

Un día, celebraron una fiesta todos los duendes, pero no invitaron al duende negro, porque les parecía muy feo y decían que no era igual que ellos. En la fiesta todos los duendes bailaban, cantaban y reían. Mientras Noche, estaba solo en su casita, porque nadie quería ser su amigo. Entonces, llamaron a la puesta de su casa, ¡era un Hada!. El duende negro se asustó, pero el Hada le sonreía.

- Vengo a hablar contigo, Noche.
- ¿Conmigo?, pero si nadie quiere hablar conmigo.
- Yo sí, ¿por qué no has ido a la fiesta?
- Porque nadie quiere ser mi amigo, soy negro.
- Eso no importa, antes que negro, eres un duende, como cada uno de todos tus amigos. Además, si te fijas bien en tu piel, no eres negro, eres marroncito.
- ¡Es verdad, soy marrón!, dijo Noche.
- Y ¿Sabes porque eres marrón?, le preguntó el Hada.
- No, contestó Noche.
- Pues porque lo que más te gusta es el chocolate.

Al oír esto Noche salto de alegría, ¡el chocolate, que cosa más rica!
Entonces, el Hada fue a la fiesta acompañada por nuestro duende marrón, y les dijo a los demás duendes que eligieran el color del que querían que fuese su amigo. Todos los duendes se pusieron a pensar en el color que querían para Noche. Pero, el duende más pequeño le dijo al Hada:

- A mí me gusta así, tan morenito, parece todito de chocolate, y quiero que en mi país haya un duende tan dulce como Noche.

Todos los duendes empezaron a aplaudir al pequeñín, y desde entonces, nuestro duende Negro es feliz, porque es uno más.

Concepción Hernández Rodríguez

"ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS: NUEVAS MANERAS DE EDUCAR"

Cristina Berraquero Vera

Hoy en día hay un creciente número de personas que cuestionan la estructura de la escuela convencional y buscan otra manera de educar.

Muchas personas tienen una visión de la educación como un todo integral y continuado. Un proceso inherente al ser humano a lo largo de toda su vida en el cual participan muchos más elementos que una serie de conocimientos sobre diversas materias parceladas e independientes. Asimismo, ven la educación como un aspecto fundamental en el desarrollo físico, mental y espiritual del individuo. Partiendo de este planteamiento, cada vez más padres y educadores deciden explorar otras posibilidades. Algunos se agrupan y ponen en marcha sus propios proyectos educativos; otros, deciden educar a sus hijos en casa. Un tercer grupo busca escuelas libres ya constituidas y en funcionamiento desde hace tiempo

Las llamadas "escuelas libres" son escuelas homologadas en las que la enseñanza que se imparte está reconocida oficialmente. Estas escuelas están incluidas dentro del marco educativo no convencional en España. Unos proyectos con elementos comunes en su raíz: aprendizaje activo mediante la investigación; gestión democrática, participativa e igualitaria; funcionamiento asambleario; libre expresión y creatividad; actitud crítica; responsabilidad y solidaridad; valoración de la diversidad y horarios más flexibles.

Aunque estas opciones presentan diferencias, sus principios básicos son similares: Todos somos personas completas y diferentes. El respeto a las necesidades, sentimientos y ritmos vitales es fundamental para el desarrollo físico, mental, emocional y espiritual del individuo. El adulto es un guía, un apoyo cuando se le necesita, pero nunca una interferencia o una autoridad para el niño.

El filósofo Iván Illich en su obra *La sociedad desescolarizada* (1.971), critica la escuela tradicional por encorsetar el aprendizaje en un marco especial y temporal concreto.

Las alternativas pedagógicas, se alzan contra este "modelo hegemónico". En muchos casos, surgen de iniciativas espontáneas de unos padres, de unos vecinos o de todo un barrio. Las familias que llevan a sus hijos a centros con una alternativa pedagógica diferente a la ordinaria, se muestran contrarios a valores como el individualismo, la competitividad, la mayor importancia a los resultados que a los procesos, o el aprendizaje memorístico y descontextualizado.

En España no se ha elaborado una relación de estas enseñanzas. Existen archivos sobre experiencias innovadoras (como los de la Junta de Andalucía o del Gobierno vasco), pero no sobre iniciativas que conciban la educación de manera distinta.

Las enseñanzas alternativas tampoco poseen un estatus diferenciado, lo que puede suponer un problema a la hora, por ejemplo, de la provisión del profesorado si se trata de un centro público. Porque no siempre el maestro que llega por vía ordinaria cree en el especial proyecto educativo que le ha tocado en suerte. Sería necesario establecer los cauces oportunos para optar a centros de estas características y poder tener la posibilidad de elegir un centro por su proyecto educativo.

Actualmente hay una gran preocupación social por la falta de aprendizaje de habilidades sociales. Se hace hincapié en los contenidos científicos y académicos, no sólo en España, en toda Europa, porque se cree que eso es lo que van a necesitar los chicos en el futuro y no nos damos cuenta de que se les deja desvalidos en otros aspectos también muy necesarios. Deberían aprender a relacionarse, a mantener una conversación, a hacer un currículo, a utilizar dinero, a manejar sus sentimientos. Ni siquiera hay una buena educación sexual. Terminan el colegio con graves problemas de autoestima, o con una timidez enfermiza, y eso es tan grave o más que no saber gramática.

Cristina Berraquero Vera

"ESTIMULEMOS EL LENGUAJE ORAL EN LAS AULAS"

Cristina Pielfort Asquerino

Si miramos hacia atrás en el tiempo y nos asomamos a nuestro colegio donde nos formamos veremos unas aulas alineadas, en muchos casos agrupadas según los niveles, por ejemplo no olvidaré "la fila de los torpes" que había en alguna de mis clases", o aquel 5º C donde agrupaban a todos los repetidores, puro ejemplo de una injusta dispedagogía. Alejándonos de ese extremo, no tan lejano en el tiempo, sí que recuerdo en muchas como al compararnos con las otras clases, la más silenciosa era a vista de aquellos docentes la más buena, lo que sigue ocurriendo hoy día en muchos casos. No por ello para nosotros fue en la que más aprendimos, pues yo por ejemplo no recuerdo nada de aquellas, sin embargo sí que recuerdo aquellos trabajos grupales que teníamos que exponer entre todos o los debates y conferencias que elaborábamos nosotros mismos para la semana cultural que celebrábamos una vez al año.

Si nos asomamos ahora a las aulas actuales veremos como muchas veces en las clases de Primaria como dinámica pedimos silencio a la hora de trabajar, lo que es importante al hacer actividades individuales, pero es necesario incluir en la metodología otras actividades en las que se le de la oportunidad a cada niño de hablar, tanto de expresarse delante de sus compañeros como a nivel de grupo, ya que todavía el lenguaje no está estructurado del todo, y seguirá evolucionando durante toda la vida de nuestros alumnos y alumnas. Además es necesario seguir fomentando el desarrollo del lenguaje tanto oral como escrito porque es el pilar más importante para la construcción de todos los conocimientos, y si dotamos al alumno de un buen nivel de lenguaje le estaremos dando las herramientas necesarias para conseguir el máximo desarrollo posible de sus capacidades individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales.

Tendremos que fomentar que nuestros alumnos y alumnas utilicen el lenguaje para compartir experiencias, para informar e informarse, para descubrir, para participar y colaborar, para investigar... interactuando con sus compañeros y profesores.

Es importante en todos los niveles de educación infantil y primaria dejar un tiempo en la clase para que los niños y niñas se expresen libremente, compartiendo con sus compañeros y compañeras y maestros y maestras las experiencias vividas fuera y dentro de la escuela. Por ejemplo se puede dejar un tiempo a primera hora, cuando lleguen todos los días, para que el alumno o alumna que quiera pueda compartir con todos lo que desee, algo que le pasó el día anterior, un sueño que ha tenido... o bien después del recreo si quieren contarnos a lo que han jugado o hechos ocurridos. También, partiendo de la unidad didáctica que estemos trabajando, se puede trabajar el lenguaje, haciéndoles preguntas relacionadas con el tema acercándolas en todo lo posible a su entorno cercano y animando a que ellos pregunten a sus compañeros o profesora o profesor todo lo que quieran sobre la unidad.

Por otro lado se pueden hacer multitud de actividades que desarrollan el lenguaje oral y que algunas veces dejamos para las últimas por falta de tiempo y quizás les deberíamos dar mayor prioridad, como por ejemplo exponer temas, escenificar dramatizaciones, contar chistes, decir adivinanzas, trabalenguas... de un modo lúdico, corrigiéndole los errores a la vez que le halagamos por su exposición, para motivarlos a que sigan participando. De este modo dotaremos a nuestro alumnado de un recurso muy útil para su futuro, ya que a largo de toda su vida serán muchas la veces que tendrá que utilizar sus habilidades lingüísticas al desenvolverse en diferentes contextos (en cualquier trabajo puede necesitar hablar delante de un público por ejemplo).

Del mismo modo todo esto nos sirve para darnos cuenta en el contexto escolar, de cómo es el lenguaje de nuestros alumnos y alumnas y de las deficiencias que tengan en algún aspecto, para poder tomar las medidas oportunas, como por ejemplo estimular la expresión oral en el aula más frecuentemente, llevar a cabo programas específicos en colaboración con el maestro o la maestra de audición y lenguaje para desarrollar determinados aspectos más deficitarios, o evaluar si sería conveniente que con algún alumno por las características de sus errores se llevara a cabo un intervención individualizada.

Por todo esto hemos de animar a todos los docentes de todos los cursos a que fomenten el lenguaje oral y a que escuchen el habla de todo el alumnado, con lo que conoceremos más a fondo a los niños y niñas y nos facilitará la labor de formarlos como personas.

Cristina Pielfort Asquerino

"EL MIEDO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN INFANTIL"

Cristina Sánchez Ríos

Los miedos son, como el amor, el dolor; necesarios en el proceso de aprendizaje. Al igual que estos dos otros sentimientos son instintivos en las personas.

Funcionan como un sistema de alarma que nos avisa de un posible peligro, real o imaginario, es uno de nuestros sistemas de defensa y nos ayuda a prepararnos ante lo que pudiera pasar. Esta vieja emoción la ha experimentado el hombre desde que es hombre, de hecho, hay temores firmemente establecidos en la especie humana como el miedo a determinados animales, a los daños físicos, a la separación...

Por eso podemos afirmar que algunos miedos llegan a ser perjudiciales al desarrollo del niño/a, sin embargo hay otros que incluso, pueden hacer que el niño/a evite algún accidente: Por ejemplo: miedo al cruzar una calle, miedo de caerse del columpio, miedo a los animales, etc. Son miedos que enseñan al niño/a a ser más precavido en situaciones que exigen más cuidados.

Si en nuestra aula nos encontramos con un niño/a que sufre algún tipo de miedo es muy importante que le transmitamos tranquilidad, seguridad, y le ayudemos a superar sus miedos con mucho cariño y comprensión.

De una forma general, los miedos suelen aparecer en niños/as de edad comprendida entre los 3 y los 6 años de edad. El niño/a todavía no entiende el mundo que lo rodea y tampoco es capaz de separar lo real de lo imaginario. En los primeros años de vida, el niño/a conoce la existencia de personajes a través de los cuentos, películas, etc., y a la vez pasa a inventar compañeros y personajes, e incluso situaciones imaginarias.

Según algunos investigadores, los miedos aparecen y desaparecen, y a veces sin darnos cuenta de ello. Y cambian a la medida que el niño/a va creciendo. Los niños/as empiezan a tener miedo a las personas extrañas, a objetos raros, a los ruidos fuertes, a la oscuridad, y luego empezarán a tener miedo a la muerte, a los monstruos, a los ladrones, etc. Muchos de estos miedos se ven inducidos por el ambiente externo como las películas, los cuentos, las historias de los amiguitos, y otros están fundados en experiencias negativas en casa o fuera de ella, y de hecho pueden servir tanto a padres como a maestros/as de señal de alarma para identificar situaciones de algún maltrato o abuso al niño/a.

Uno de los miedos más habituales en los niños/as pequeños es la angustiosa separación de sus padres, el miedo al abandono. Cuando su mamá lo deja en el colegio o con otra persona y se marcha, el niño/a no sabe cuánto debe esperar para volver a verla. Y ahí aparece el miedo a la pérdida definitiva ya que el niño/a no tiene la capacidad de medir el tiempo. Pero a medida que el niño/a madura va conociendo con más profundidad la realidad, y así superará sus miedos. Pero no se puede acabar con todos sus miedos porque estos también les permiten entender el mundo y sentirse más seguros en su habilidad para luchar contra ellos.

Algunos de los miedos más frecuentes en estas edades son:

- **Miedo a los animales.** Este miedo aparece normalmente entre los 2 y los 4 años. Es muy normal que un niño/a sienta miedo cuando le acerca algún animal que no conoce. Las distancias deben reducirse muy lentamente, sin que el niño/a se sienta forzado a ello. Sería conveniente que desde una edad temprana se ayudará al niño/a a familiarizarse con los animales, enseñándole fotografías, luego contándole cuentos en los cuales haya animales, bien como documentales sobre cómo viven y se comportan. El proceso es lento, y se debe tener mucha paciencia. Por ejemplo: observar los ratoncitos de una tienda de animales a través de la vitrina hasta, poco a poco, llegar a acariciar a uno.

- **Miedo a los truenos y a las tormentas.** Aparece a partir de los 2 años. Y para ayudarle lo más conveniente sería explicárselo como "un fenómeno divertido". Deja que pueda observar la lluvia por la ventana, contar el número de rayos y truenos que caen, cómo suenan los truenos... Explicaremos el porqué de la lluvia, de los relámpagos, del ruido de los truenos, etc. Y fundamentalmente haremos hincapié en que esos fenómenos son normales y pasajeros. Y que no les hará daño alguno.

- **Miedo a la separación.** Aparece antes del año y medio y es normal que desaparezca hacia los seis años. Cuando el niño se separa de sus padres porque algo le llama la atención, el niño no siente miedo ya que es su propia curiosidad quien le lleva a separarse de sus padres.

  Diferente es el sentimiento si se produce una separación forzada, ya que el niño se sentirá indefenso y desprotegido. Dado que a estas edades aún no son capaces de medir el tiempo, para ellos es un miedo a una pérdida definitiva. Un ejemplo cercano es el momento de la escolarización. Es importante que les trasmitamos la idea de que papá y mamá no son una presencia continua sino que va y viene aparece y desaparece. Jugaremos por ejemplo al "cucu-tras" (seis meses) después al escondite... Son juegos

divertidos que les permiten atravesar de un modo lúdico la angustia de no ver el rostro escondido y disfrutar de la alegría de recuperarlo.

- **Miedo a la oscuridad.** Aparece entre los dieciocho meses y los cuatro años. Este miedo no es innato, sino que es un miedo adquirido a través de imágenes y vivencias del niño tales como la separación de los padres, pesadillas, temor a los personajes de ficción... para superar esto es importante que se cree un ambiente adecuado para que el niño cuando se acueste a dormir se encuentre a gusto y relajado, los padres pueden hacer con ellos juegos con la luz apaga utilizando linternas que observen que aunque haya oscuridad nada a su alrededor cambia...

- **Terrores nocturnos.** Aparecen de los 2 años en adelante A esta edad, el niño aún no es capaz de organizar sus tensiones y sistema emocional pero, a medida que evoluciona su madurez, estos miedos tienden a desaparecer. A diferencia del temor a la oscuridad, el niño se sienta en la cama y experimenta agitación, pánico, aceleración cardiaca, llanto, gritos. El episodio suele durar unos minutos y, si se le despierta justo después, no se acuerda de lo sucedido aunque sí manifiesta sensación de miedo. Intentaremos tranquilizarle con palabras relajantes, intentaremos indagar y conocer la causa de esos terrores. Debemos hacer agradable el momento de ir a la cama, por ejemplo, con la lectura de un cuento justo antes de dormir.

Lo que nunca debemos hacer:

- **No se ría de los temores que los niños/as expresen.** Ridiculizar o burlarse del miedo no disminuye el temor que ellos sienten y únicamente disminuye la confianza en el niño/a. Frases tales como: "Niños grandes como tú no deben tener miedo a la oscuridad" solamente contribuyen a que los niños/as se sientan avergonzados y esto los desanima a compartir sus sentimientos y experiencias.

- **No podemos ignorar el miedo de los niños/as.** Diciéndole al niño/a que una inyección no le dolerá, hará sentir al niño/a que él/ella sólo debe luchar con su miedo sin ayuda. Déle al niño/a la seguridad que necesita. El niño/a quizá le cuente la misma historia más de una vez y quizá usted tenga que explicar la misma situación una y otra vez. Todo esto ayuda al niño/a a sentirse menos asustado.

- **No fuerce a los niños/as a pasar situaciones que ellos temen.** Tratar de superar un miedo grande enfrentando la situación de una vez por todas, raramente funciona. En lugar de ayudar, algunas veces esto intensifica el miedo. Es mejor darle al niño/a la oportunidad de acostumbrarse poco a poco a la situación que teme. ¿Le teme a perros grandes? Deje que se familiarice con un perro pequeño o con un perro pacífico.

- **No podemos mentir a los niños/as acerca de sus temores.** Mentirle al niño/a sobre una situación de miedo producirá más temor. Si usted está preparado para enfrentar la situación con la verdad y con honestidad, ayudará al niño/a a superar el miedo. Por ejemplo, antes de que el niño /a acuda por primera vez al centro escolar, vaya antes con él, que conozca a la que va a ser su maestra, conozca el centro, las actividades que en él reaizan los niños/as, etc.

- **No transmita sus temores personales hacia sus niños/as**. Si usted le tiene miedo a las arañas, los niños pueden sentirlo. La forma en que usted enfrenta sus propios miedos le da al niño/a el patrón a seguir para enfrentar situaciones similares.

- **Acepte los miedos de los niños/as como reales.** Diga por ejemplo: "La oscuridad algunas veces da miedo", "¿Necesitas una linterna?". Estas frases le permiten al niño/a expresar sus miedos sin sentirse avergonzado/a.

- **Deje que los niños/as vean a otras personas actuar con confianza en aquellas situaciones que ellos temen.** Viendo a otro niño/a tocar una lagartija puede ayudar a que el niño/a pierda el miedo a los reptiles.

Cristina Sánchez Ríos

"LA CREACIÓN DE RESILIENCIA EN LAS ESCUELAS"

Cristina Carrasco Sánchez

1. CONCEPTUALIZACIÓN.

El término resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy. Hay que tener en cuenta que la resiliencia no es algo que se adopte o no, si no que cada individuo va desarrollándola de acuerdo a sus necesidades.

Hay que aclarar que la resiliencia no se trata de sobrevivir a toda costa, sino que se trata de lograr una supervivencia socialmente aceptable, dentro de parámetros aceptados cultural, social, ética y comunitariamente.

2. LA RESILIENCIA EN LAS ESCUELAS.

Muchas son las circunstancias adversas a las que los alumnos que acuden a nuestras escuelas se enfrentan cada día a rechazos, inseguridad, violencia, abandonos, etc. circunstancias que muchos profesores no saben como afrontar. Crear escuelas y maestros resilientes, preparar a los alumnos es una buena solución. Existen sobradas pruebas de que las escuelas como organizaciones y la educación en general pueden ser poderosas constructoras de resiliencia.

Después de la familia, la escuela es el lugar más propicio para que los alumnos experimenten las condiciones que promueven la resiliencia. Dado que las escuelas tienen esta capacidad, hay muchas cosas que pueden hacerse a fin de asegurar que ello ocurra para todos los alumnos, es aquí donde el papel de la escuela, y en particular el de los docentes, adquiere todo su valor y su complejidad. Frente a problemas sociales crecientes resulta imprescindible que la escuela, lejos de generar una mentalidad de oposición o negación de los problemas, despliegue todo su potencial y los recursos a su alcance para lograr una comunidad educativa inclusiva. A continuación se describe cómo estimular aquellos factores protectores -tanto internos como ambientales- que mitigan el impacto de las situaciones negativas o estresantes, y proveen un modelo de seis pasos que permitirá al docente fortalecer la resiliencia, no sólo entre los alumnos sino también entre sus compañeros y en la comunidad educativa.

3. APLICAR LOS SEIS PASOS DE LA RUEDA DE LA RESILIENCIA EN LAS ESCUELAS.

Los seis pasos para promover resiliencia pueden expresarse a la vez en las actitudes de los docentes y en la estructura de las escuelas. A continuación se resumen las maneras en que las escuelas pueden poner, y han puesto, en práctica los seis pasos.

1. **Enriquecer los vínculos.** Existen varios medios de incrementar los vínculos con la escuela. Uno de ellos es priorizar la participación de la familia en la actividad escolar convocando a los padres, otorgándoles roles significativos en la escuela, ofreciéndoles una variedad de formas de participación y hablando con ellos periódicamente -con todos los padres- para transmitirles alguna buena noticia sobre sus hijos. También es conveniente instalar centros de recursos para padres y hacer que estos tengan voz en la conducción de la escuela para construir una fuerte participación de la familia en la actividad escolar.

   Los alumnos también necesitan una variedad de actividades antes, durante y después del horario escolar. Algunas actividades interesan a ciertos niños, con lo que incrementan su vínculo, y otras son de interés para otros. Es fundamental que se les ofrezca arte, música, teatro, todo tipo de deportes, tareas de servicio comunitario y grupos de diversas clases (podrá recurrirse a los padres para que ayuden a proporcionar muchas de estas cosas).

   Las estrategias de aprendizaje que toman en cuenta las inteligencias múltiples y los múltiples estilos de aprendizaje, reforzarán la vinculación del alumno con el aprendizaje y su permanencia en la escuela.

   Un ambiente que incluya cada uno de los pasos siguientes también tenderá a incrementar la vinculación.

2. **Fijar límites claros y firmes.** Éste es otro paso que funciona mejor si se incorporan otros varios pasos constructores de resiliencia. Por ejemplo, es importante que los alumnos participen en la determinación de estos límites, que consisten en normas de conducta y procedimientos para hacerlas cumplir (incluyendo las consecuencias de incumplirlas). Los límites deben basarse en una actitud afectuosa, antes que punitiva. Investigaciones sobre la prevención indican que es conveniente que las políticas y procedimientos escolares, desde la Educación Infantil hasta el último año de la Educación Secundaria, hagan referencias concretas a ciertas conductas de riesgo, como el uso de alcohol u otras drogas, los comportamientos violentos y la pertenencia a pandillas delictivas. Estas referencias deben expresarse en forma adecuada al nivel de desarrollo de los alumnos.

   También es importante que el personal escolar, los padres y los alumnos conozcan y comprendan las políticas de la escuela. Por

ejemplo, los alumnos dibujan carteles que reflejan esas políticas y los cuelgan en las paredes, aportando un enfoque positivo y reforzador redactando las políticas escolares en términos de una lista de derechos de los alumnos (ser respetado, sentirse seguro, estar libre de las drogas, ser tratado con afecto, etc.) que se envía a los hogares y se firma por cada alumno y un miembro de su familia.

3. **Enseñar habilidades para la vida.** Esto puede efectuarse de diversos modos. Uno de ellos, que no requiere demasiado tiempo extra, es aplicar un método de enseñanza, basado en el aprendizaje cooperativo, que incorpore naturalmente las habilidades para llevarse bien con los demás, trabajar en grupo, expresar opiniones propias, fijar metas y tomar decisiones. Las habilidades para la vida pueden inculcarse como un curso normal de acción cuando los alumnos son enviados a un maestro "consejero-mediador" por haber incurrido en mala conducta. Ésta es una consecuencia natural que ayuda al niño a construir su propia eficacia: los alumnos identifican las habilidades que pueden servirles para evitarse problemas en el futuro y luego las aprenden. Las investigaciones realizadas muestran que los pares son los mejores mensajeros de las estrategias de prevención e intervención, por lo que es útil determinar todas las maneras en que los alumnos pueden enseñar habilidades para la vida a otros. En los temas transversales referidos al tema de la salud, es un lugar adecuado para incorporar la capacitación formal en materia de habilidades para la vida.

4. **Brindar afecto y apoyo.** Este paso es la base de toda construcción de resiliencia. Es el componente crucial de las actitudes que construyen resiliencia, pero también debe expresarse en conductas concretas, como tomar en cuenta a todos los alumnos, saber sus nombres, estimular a los reticentes, investigar e intervenir cuando alguno de ellos enfrenta circunstancias difíciles. Esto requiere conceder tiempo en clase para la construcción de relaciones, a través de diversas actividades o programas. También implica construir un modelo de intervención eficaz para los alumnos que están teniendo problemas, así como detectar y aprovechar sus fortalezas.

   Los programas de incentivos que ofrecen a cada alumno una oportunidad de éxito, como subir una calificación en un punto o ser premiado ya sea en el momento de hacer algo bien o en reuniones especiales para celebrar "buenas acciones", son formas programáticas de afecto y apoyo.

   El personal escolar puede tomar la resolución expresa de ayudar a los alumnos a encontrar sus resiliencias personales. Entonces, estarán atentos a sus manifestaciones y responderán a ellas diciendo cosas como "tu comprensión de lo que ocurre en tu casa es un punto realmente favorable", o "tu capacidad de encontrarle el lado humorístico a la situación es un modo increíblemente positivo de lidiar con lo que está pasando", o "me admira cómo te apartas de esa situación para cuidarte y sobrellevarla".

5. **Establecer y transmitir expectativas elevadas.** Benard (1993) describe varias maneras en que las escuelas pueden implementar este paso constructor de resiliencia. En primer lugar, los mensajes del personal escolar a los alumnos deben componerse de declaraciones como "convéncete de que puedes, esfuérzate y aguza el ingenio" y "esta tarea que te pido que hagas es importante; sé que tú puedes hacerla y no me daré por vencido contigo".

   Las clases con expectativas elevadas presentan las siguientes características: currícula de mayor alcance, más significativos y participativos para todos los alumnos; grupos de estudio heterogéneos, flexibles y basados en los intereses de los alumnos (sin señalamientos ni etiquetaciones); sistemas de evaluación que reflejan la visión de las inteligencias múltiples, los enfoques múltiples y los estilos de aprendizaje múltiples, y una gran cantidad de actividades variadas para que todos los alumnos participen, incluyendo programas de servicios comunitarios.

   Las estrategias de enseñanza que transmiten expectativas elevadas promueven la colaboración, antes que la competitividad, y se centran en la motivación intrínseca del alumno basada en sus propios intereses; también asignan la responsabilidad de aprender a los alumnos, haciéndolos participar y tomar decisiones respecto de su propio aprendizaje. Los docentes expresan expectativas elevadas al establecer relaciones fundadas en la atención individual a cada alumno, aplicando un método de enseñanza personalizado y valorando la diversidad.

6. **Brindar oportunidades de participación significativa.** La base fundamental de este paso radica en contemplar a los alumnos como recursos, y no como objetos o problemas pasivos. "No hacer nunca en la escuela lo que pueden hacer los alumnos" debería ser el lema, y cada aspecto de la escuela deberá analizarse a efectos de encontrar oportunidades de dar mayor participación a los alumnos. Esto podría implicar la inclusión de alumnos en comisiones de gobierno escolar, aún en los niveles primarios (donde el personal escolar se ha asombrado por las excelentes evaluaciones y sugerencias de los chicos para mejorar su escuela). Los programas entre pares (incluyendo el de servicio comunitario), las numerosas actividades antes, durante y después del horario escolar que se mencionaron, y la aplicación de estrategias de enseñanza participativas, son medios de brindar a los alumnos oportunidades de participación significativa.

   Algunas escuelas han dejado proyectos enteros a cargo de los alumnos, como revistas para la escuela y la comunidad, centros

ambientales y programas de mediación escolar. Otras instituyeron capacitación en liderazgo para todos los alumnos, incluyendo líderes tradicionales y no tradicionales. Uno de los mejores ejemplos de cómo integrar este paso de la resiliencia al aprendizaje eficaz es el de una escuela que organizó todo el currículo de quinto de primaria en torno a la elaboración y venta de jabones a partir de aceite reciclado, actividad que incorporaba las tareas de recoger y reciclar el aceite, envasar, comercializar, distribuir y decidir cómo invertir las ganancias.

Para que todo esto sea posible es importante contar con el respaldo de los padres, la comunidad y sobre todo con la administración educativa, con el fin de implementar con eficacia los seis pasos de la construcción de resiliencia en cada aula y en toda la escuela.

4. CONCLUSIÓN.

Como se recoge en el documento de la CEJA (1993), sobre la "Atención a la Diversidad de los Alumnos en el Nuevo Sistema Educativo", en su página 13: "La diversidad en sí misma no es buena ni mala, es un hecho innegable que merece una atención pedagógica concreta y se resiste a prácticas educativas homogeneizadoras".

En la nueva sociedad plural, compleja y cambiante en la que vivimos y con los "nuevos" problemas que se están presentando en nuestras escuelas, es necesaria la necesidad de fortalecer a los niños interiormente para que puedan resistir a un mundo tan difícil y diverso de globalizaciones, es nuestro deber informarlos, formarlos, favorecer cada etapa de crecimiento y enseñarles a vivir conociéndose a si mismos.

La resiliencia está convirtiéndose en un tema de creciente importancia para alumnos, educadores y escuelas como consecuencia de la cantidad de problemas que normalmente enfrentan los individuos, específicamente los profesores. Creemos de vital importancia, para crear escuelas y alumnos eficaces, fortalecer la resiliencia en los maestros y profesores. Las escuelas tienen el poder de construir resiliencia académica y personal en los alumnos. Aunque en muchas de ellas existen obstáculos para hacerlo, cada docente en su aula puede crear refugios de construcción de resiliencia, ambientes que también se asocian estrechamente con el éxito académico. Además, los docentes pueden esforzarse por superar los obstáculos que existan en sus grandes establecimientos escolares. Pero para eso, ellos mismos deben ser resilientes. "Los docentes que carecen de poder tendrán escasa probabilidad de crear contextos académicos de posibilidad y transformación" (Fine, 1991).

Gracias a una beca el pasado curso en una Universidad Paraguaya, tuve conocimiento de este término y pude observar cómo en numerosas escuelas Argentinas y Paraguayas muchos docentes se esfuerzan por crear escuelas eficaces y alumnos resilientes, dándoles herramientas que les permitan salir de las situaciones difíciles en las que muchos de ellos viven.

Cristina Carrasco Sánchez

"LA CANCIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO"

Elena López Macías

El contacto directo con la realidad, es decir, vivir durante un tiempo en un país de habla inglesa, facilita enormemente el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, este tipo de aprendizaje no se puede realizar en nuestros centros y para la mayoría de nuestros alumnos y alumnas esta opción es inviable por diferentes motivos. Por ello, es preciso recurrir a una serie de recursos didácticos para facilitar este proceso de enseñanza-aprendizaje, entiéndase por recurso didáctico aquel medio del que disponemos para conseguir un fin, en el caso que nos ocupa, la adquisición de una segunda lengua.

El objetivo de este artículo es el análisis de uno de los recursos más atractivos para los alumnos y alumnas: las canciones. El uso de las canciones ofrece múltiples ventajas. Una de ellas es su gran poder de motivación puesto que los adolescentes se sienten muy vinculados a la música y especialmente, a la música de habla inglesa. Como profesores de inglés coincidiremos en que es muy normal que nuestros alumnos y alumnas nos pregunten por las letras de las canciones que escuchan habitualmente. El uso de las canciones rompe el ritmo normal de la clase y en muchos casos representa una solución para uno de los mayores problemas con los que nos enfrentamos el profesorado: la falta de motivación, que a su vez conlleva a la falta de atención y como consecuencia a problemas de disciplina.

Otra de las ventajas que nos ofrece el uso de las canciones es el hecho de ser un material auténtico, es decir, sus letras son ejemplos de un inglés real y lo muestran como una lengua viva. Además, las canciones ofrecen a los profesores múltiples posibilidades de explotación. No podemos olvidar la idoneidad de las canciones para trabajar los temas transversales.

¿Es válida cualquier canción? Lógicamente la respuesta es no. La selección de la canción no puede ser arbitraria. A la hora de elegir una canción se deben tener en cuenta diferentes aspectos. Uno de ellos son los gustos de los alumnos y alumnas. Es recomendable hacer un sondeo para comprobar qué cantantes y tipos de música despiertan más interés. De esta forma, les involucraremos en su propio proceso de aprendizaje. Es necesario tener en cuenta que, aunque algunas canciones estén muy de moda, su uso en clase podría ser desaconsejable debido a factores tales como letras difíciles de entender, sonidos de fondo, alto nivel, etc. Otro factor fundamental a la hora de elegir una canción es la necesidad de aprendizaje en ese momento puesto que las canciones deben estar enlazadas con el aspecto del currículo que se esté trabajando en ese momento concreto.

Una vez seleccionada la canción debemos proponer actividades para realizar antes, durante y después de su audición, es decir, actividades de presentación, comprensión y extensión. Por lo que respecta a las actividades de presentación, su objetivo principal es contextualizar la canción y preparar a los alumnos y alumnas para escucharla. También nos sirven para presentar vocabulario o conceptos nuevos y necesarios para la comprensión. Entre muchas otras, algunas de estas actividades pueden ser:

- Leer la biografía de los cantantes.
- Presentar el título de la canción o algunas palabras claves para que los alumnos y alumnas induzcan el contenido de la misma.
- Ver el video-clip sin escuchar la canción para inducir de qué trata.
- Rellenar huecos teniendo en cuenta el contexto y la rima.
- Etcétera.

Las actividades que se realizan mientras se escucha la canción tienen una finalidad funcional, constituyen la razón por la que escuchar. Sirvan como mero ejemplo las siguientes actividades:

- Rellenar huecos. Esta actividad puede también realizarse con la versión *multiple choice.*
- Ordenar las líneas de las estrofas previamente desordenas.
- Dividir cada línea en dos mitades y desordenarlas para unirlas con flechas.
- Dar la letra de la canción con palabras que no pertenecen a ella para que los alumnos las identifiquen y la sustituyan por las correctas.
- Usar el texto de la canción como cualquier otro y contestar a preguntas de comprensión.
- Subrayar determinadas estructuras gramaticales.
- Etcétera.

En tercer y último lugar, las actividades de extensión tienen como finalidad consolidar conocimientos. Estas actividades nos permiten desarrollar la creatividad del alumnado y su capacidad de opinión. Algunas de estas actividades son las siguientes:

- Añadir una estrofa nueva.
- Cambiar el título por uno nuevo.
- Sustituir el final de la canción por uno nuevo.
- Escribir una carta al cantante expresando sus opiniones.

- Traducir la canción a español.
- Practicar ejercicios de gramática, fonética, vocabulario, etc.
- Etcétera.

Como podemos comprobar el abanico de actividades que se pueden realizar es muy amplio, por ello aconsejo el uso de las canciones como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Para finalizar propongo un ejemplo de canción con sus correspondientes actividades. La canción en cuestión es "Another Day in Paradise" de Phill Collins. Esta canción es muy apropiada para trabajar los temas transversales, específicamente, la educación moral y cívica ya que por su contenido invita a reflexionar sobre la situación de desamparo en la que desgraciadamente viven muchas personas en nuestra sociedad mientras la mayoría vivimos en el "paraíso".

- **Actividades para realizar antes de escuchar la canción.** Students watch the video clip twice without sound and they answer the following questions.

  1. What do you think the song is about?
  2. What can you see at the beginning and at the end of the video clip?
  3. Name two instruments that appear in the video clip.
  4. What type of car did you see? What kind of people have this car?
  5. Where were the people in the video sleeping?

- **Actividades para realizar mientras se escucha la canción.**

  1. Put the right word in each gap.

     TELL CALLS HELP MAN STREET COLD SLEEP THERE

     She _____ out
     To the _____ on the _____
     "Sir, can you _____ me?
     It´s _____ and I´ve nowhere to _____
     Is _____ somewhere you can _____ me?"

     EMBARRASED WALKS STARTS LOOK HEAR CROSSES

     He _____ on, doesn´t _____ back
     He pretends he can´t _____ her
     _____ to whistle as he _____ the street
     Seems _____ to be there

  2. Fill in the blanks.

     Oh, _____ twice
     It´s _____ day for
     You and me in _____
     Oh, think twice
     It´s just another day for you
     You and me in paradise

     She calls out
     To the man on the street
     He can see she´s been _____
     She´s got blisters on the soles of her _____
     Can´t walk but she´s _____

  3. Choose the correct word.

     Oh, _____ (LORD / GOD)
     Is there _____ more (NOTHING / SOMETHING)
     Anybody can _____ (PUT / DO)

Oh, Lord
There _____ be something (CAN / MUST)
You can _____ (PLAY / SAY)

You can _____ from the lines on her face (SELL / TELL)
You can _____ that she´s been there (SEE / FEEL)
Probably been moved on from every _____ (PLACE / PLAYS)
´Cos she didn´t _____ in there (SIT / FIT)

It´s just another day
For you and me
In paradise...

- **Actividades para realizar tras escuchar la canción.**

1. Write a different title for the song.
2. Translate the song into Spanish.
3. Underline the verbs in the present simple (third person singular).
4. Write sentences with the following words: paradise, face, help.
5. Answer the following questions:
   a) What do you think about this song?
   b) Do you think we live in paradise?
   c) How can we help poor people?

Elena López Macías

"UNIDAD DE PROGRAMACIÓN: ME GUSTA COMO SOY"

Elena Medina Silva

Me gustaría aclarar que una unidad de programación es aquella donde el maestro/ programa con antelación a su realización, no es una propuesta de los niños/as como puede ocurrir con un Proyecto de investigación, sino que es el tutor/a el que decide llevarla a cabo con los niños y niñas a nivel de aula, pretendiendo a través de ella, organizar los diferentes contenidos del aprendizaje de cara al logro de unos objetivos generales, recogidos expresamente en el Currículo.

1. JUSTIFICACIÓN

En esta unidad de programación vamos a trabajar con nuestros alumnos/as el tema de la *autoestima,* entendida esta como el conocerse y quererse a si mismo, aceptando sus propios logros y limitaciones. "Apreciar a alguien es reconocer lo bueno que hay en él, valorar sus cualidades y aptitudes buenas y encomiables. Es posible encontrar tales cualidades en todo ser humano. Por lo tanto, toda persona es digna de aprecio" (Judson, 1986)

Su importancia deriva de que en la edad infantil el niño está construyendo el concepto de sí mismo: se va formando una idea de quién es, si es aceptado o rechazado; con ello irá creándose unas expectativas acerca de sus posibilidades, encontrándose bien con lo que hace y consigo mismo, o por el contrario, a disgusto, creándose en el aula, o un clima de predisposición a disfrutar de los retos de la vida, o por el contrario, a lamentarse y padecer ante cualquier situación de adversidad.

Por todo ello, será tarea del tutor/a, lograr que disfrute, se rete a si mismo/, contemple la vida desde una perspectiva positiva, de trabajo, fomentando la curiosidad, facilitando la empatía desde un punto de vista creativo. Los efectos de una cultura de menosprecio y de una baja autoestima, en relación con el ámbito escolar, son dobles: por una parte, bloquea el aprendizaje, y por otro, dificulta la autonomía de los niños/as para gobernar sus propias vidas y resolver sus problemas de forma constructiva y cooperativa. Por el contrario, una autoestima alta, permite que aprendan más relajados, y mejor. Tal y como podemos comprobar, al niño le preocupa aspectos como:

- El conocimiento de sí mismo: la formación de su propia identidad y autoestima.
- La necesidad de sentirse amado y seguro
- La búsqueda de estrategias para ubicarse en el mundo que le rodea, para actuar autónomamente.

2. OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Considerando los objetivos generales recogidos en el Decreto 107/92 de 9 de Junio, nos proponemos los siguientes:

- Ser capaz de valorar y aceptar sus logros y limitaciones
- Verbalizar sus sentimientos ante los demás
- Expresarse mediante gestos o movimientos
- Pedir ayuda y prestarla cuando lo necesiten
- Mostrar interés y curiosidad ante lo que le rodea
- Enfrentarse a conflictos poniendo en juego las habilidades sociales para resolverlos de forma autónoma.
- Representarse simbólicamente tanto a si mismo, como a su entorno más inmediato.

3. CONTENIDOS

- *Conceptuales*
  - Vocabulario específico sobre sentimientos y emociones: triste, alegre, sorprendido, enfadado.
  - Manifestaciones corporales: temblor, quietud, llanto, placer
  - Situaciones conflictivas en la familia, escuela o calle
  - Diálogo y asamblea
  - Textos orales: poesías, canciones, historias, adivinanzas.

- *Procedimentales*
  - Identificación y exploración del propio cuerpo y el de los otros
  - Representaciones plásticas: pintura, modelaje, collage
  - Observación del entorno y representación en todos sus ámbitos
  - Participación activa en las propuestas.
  - Producción de elaboraciones plásticas.
  - Exploración y expresión de las posibilidades sonoras y demás posibilidades corporales.

- Evocación y relatos de cuentos relacionados con las diferencias o discriminaciones.
- Comunicación del sentir y pensar en el diálogo con los demás

- *Actitudinales*
  - Aceptación de sí mismo y de los demás
  - Autonomía en la resolución de conflictos.
  - Valoración de la palabra como medio de expresión y comunicación.
  - Actitud de escucha y respeto hacia los demás.
  - Disfrute ante las distintas propuestas
  - Cumplimiento de las normas consensuadas por el grupo

4. METODOLOGÍA

En esta unidad de programación hemos partido de los siguientes principios didácticos: autonomía, donde el niño piensa críticamente, considerando el juego como la actividad principal y como instrumento de desarrollo para la autonomía moral y social, potenciando la manipulación de objetos, organizando actividades que le faciliten la comunicación e interacción, así como la cooperación, ofreciéndole una diversidad de materiales y actividades para que el niño/a elija libremente conectando realmente con sus intereses.

El diseño del aula que surge de estos criterios se basa en la descomposición de la misma en distintos y diversos espacios de aprendizaje, denominados rincones de actividad. Mi aula cuenta con los siguientes espacios de aprendizaje planificados convenientemente para trabajar este tema.

RINCÓN DE PLÁSTICA

- *Materiales*: pinturas de dedos, témperas, acuarelas, ceras blandas, todo tipo de papel (seda, pinocho, celofán), plastilina, tijeras, punzones, pinceles, lápices, etc.
- *Actividades a realizar en este rincón*:
  - Extender plastilina en un cuerpo realizado en un lámina dada
  - Realizar su "tarjeta de identidad"; dibujan en la tarjeta algo que les represente, para después enseñársela al resto.
  - Dibujar la parte simétrica de una careta realizada en cartulina para posteriormente realizar distintas técnicas: coloreado, usar lanas para el cabello, hacer gafas de plastilina, etc.
  - Hacer un collage rellenando la silueta humana con diversos materiales: telas, revistas, papel de seda, etc.
  - Hacer un muñeco/a con material de desecho (utilizado cartón del rollo de papel higiénico o de cocina)
  - Rellenar un globo con harina y realizar una cara con rotulador.
  - Realizar un dibujo de su familia, incluyéndose él
  - Inventar y crear dibujos para regalárselos a otros niños/as.
  - Realizar su propio álbum, incluyendo: un animal que les guste, un autorretrato, su casa, dentro de globos dibujar cosas que le gusta hacer, realizar un árbol genealógico, dibujar sentimientos (me pongo triste cuando…, contento, enfadado, nervioso, etc.)
  - Componer un cuento, por ejemplo, "El patito feo"; formará parte de la biblioteca de clase, con todas las versiones de los alumnos/as
  - Seriaciones de manos pintadas con témpera combinando 2 colores.
  - Ampliaremos las fotos (carnet) de los niños, y cada uno cambiará aquel elemento que desee: el pelo, ponerle gafas, pintarle pecas, orejas grandes, etc. Pegarlo en papel continuo y dibujarle el resto del cuerpo
  - Dibujar en murales personajes de cuentos con grandes valores, para que los niños los coloreen y ridiculicen "Jorobado de Notre Dame", los enanitos de Blancanieves, La Bestia, etc.

RINCÓN DEL MURAL: Es parte del rincón de plástica, y está situado junto a este. Por ello, los materiales son los mismos que los de plástica.

Las actividades: Sobre un fondo de papel continuo pegado en el corcho expositor, al alcance de los niños/as, contaremos con fotografías donde aparecen junto a sus familiares y amigos, según la semana asignada para ser el protagonista de la semana; así mismo, colocaremos todas aquellas producciones plásticas realizadas por ellos/as

RINCÓN DE LAS CONSTRUCCIONES: donde crearán todo lo que consideren libremente, con referencia o sin ella, a la unidad de programación que estamos tratando.

RINCÓN DE JUEGOS DE MESA: Ocurriría igual que en el de construcciones, ya que disponiendo de una serie de materiales, actúan con ellos, con o sin relación con la unidad.

RINCÓN DE LA CASITA: En este espacio, el niño podrá recrear el juego simbólico en toda su plenitud. Tiene lugar por tanto, el juego libre con dramatizaciones y juegos de roles. Para esta ocasión, le pedimos a los padres y niños que traigan objetos personales preferidos de casa, o aquellos que hayan realizado junto a sus familias para incluirlos en este rincón. También podríamos sugerirles representar una historia de un niño/a que no tenía amigos.

A través del trabajo por rincones, somos conscientes de que no alcanzamos todos los objetivos previstos, así que trabajaremos por Talleres, para llevar a cabo aquellas actividades imposibles de realizar en los espacios de aprendizaje ya planificados, como las relacionadas con la psicomotricidad, cuentos, vídeo, modelado, etc. Por ello, los Talleres programados para esta unidad de programación serían:

- Taller del Cuento: Eligiendo cuentos que traten el tema de la no discriminación y aceptación de si mismo como "El patito feo" y "La bella y la bestia", en un primer taller, se realizará la narración, atendiendo a la posterior lluvia de ideas, para después realizar su propio libro de imágenes en el rincón (como hemos citado con anterioridad), y pasar a formar parte de la biblioteca de aula. En este taller es fundamental, la comprensión, comunicación, creatividad, memorización, manejo de vocabulario, expresar y conocer deseos, gustos, etc.

- Taller de psicomotricidad: En una primera sesión, caminan libremente al son de la música, expresando risa, alegría, miedo, según la consigna dada. Posteriormente realizan gestos, sonidos, mímicas, imitando animales. También jugamos a "Si fuera... sería": sentados en círculo van diciendo "Si fuera (planta, animal, color, casa) sería... En una segunda sesión, realizamos "El juego de las silla" con la variante, de que eliminamos únicamente sillas y no niños/as, ya que el que se quede de pie se podrá sentar encima de otro compañero. También jugaremos al "Adivina quién es", ya que haremos caretas con las fotos de los niños y niñas.

- Taller del modelado: Es un taller específico de la unidad. Dibujarán en relieve en unas plantillas de arcilla, las figuras humanas simulando a su familia. En una segunda sesión del taller, realizarán una manzana, según un molde dado, que posteriormente pintarán y envolverán en papel de regalo para ser entregado a un niño/a de la clase.

- Taller de música: Le enseñaremos poesías, retahílas, canciones ("En mi cara redondita", "El corazón"), apoyadas en movimientos gestuales; una vez aprendidas las acompañamos de instrumentos musicales (triángulo, caja china, maracas, claves).

5. TEMPORALIZACIÓN

Esta unidad de programación, esta destinada para el 2º ciclo de Educación Infantil, y concretamente, para el tercer nivel (5 años), aunque también se podría adaptar para alumnos/as de 3 y 4 años. Se realizaría en el primer trimestre del curso, teniendo una duración de 15 días aproximadamente.

6. EVALUACIÓN

Las características de esta evaluación serán: global, contextualizada, formativa, criterial y cualitativa.

El instrumento de evaluación sería la observación sistemática y las técnicas de evaluación: anecdotario de clase y registros de evaluación.

Partimos de una evaluación inicial (detección de conocimientos previos), para continuar con una evaluación procesual (adecuación de todos los elementos, y feed-back correctivos) y concluimos con la final (para evaluar la consecución de los objetivos).

Los criterios de evaluación del aprendizaje serían estos:
- Acepta y valora sus logros y limitaciones.
- Verbaliza sus sentimientos ante los demás.
- Presta y pide ayuda cuando lo necesita.
- Se interesa por conocer su entorno más inmediato.
- Utiliza las habilidades sociales: respeta turno, da la gracias, da los buenos días, etc.
- Realiza una adecuada representación simbólica de sí mismo y de su entorno.

Así mismo, también evaluaremos nuestra práctica docente y la adecuación o no de la unidad de programación.

Elena Medina Silva

"EL MITO DE DON JUAN EN EL AULA"

Eliana Fernández Míguelez

En 1627 Tirso de Molina publica *El Burlador de Sevilla* y con él nace un personaje que se convertirá en uno de los más universales de la literatura española; su mito traspasará fronteras de tiempo y espacio sufriendo los cambios que le ofrecen las distintas épocas y culturas. Encontramos versiones francesas (como la de Dumas o Molière), inglesas (Fiedingo o Lord Byron), rusas (Tolstoi)...; además este personaje no se limita solamente al ámbito de la literatura, sino que también hace su aparición en la música (ópera de Mozart) o en la pintura (El Greco intenta dibujar su belleza).

1. Las posibilidades que nos ofrece.

El presente escrito tiene como fin trazar un posible camino de estudio y enseñanza del mito de Don Juan entre alumnos de segundo ciclo de la ESO o Bachillerato. Se trata de una guía abierta a múltiples posibilidades didácticas:

- Utilizarlo como excusa para trabajar los rasgos propios de determinados movimientos literarios y ver como los mismos modifican el planteamiento de la historia externa e internamente.
- Trabajar directamente sobre la imagen del mito de Don Juan y ver las diferentes visiones del mismo dependiendo de la época.
- Trabajar interdisciplinarmente coordinándonos con otros departamentos del centro (música, educación plástica y visual, lengua extranjera...), ya que, como veremos, el mito traspasa nuestras fronteras y se verá representado a través del prisma de otras artes.

En manos del docente queda, pues, la toma de decisiones finales que lo configuren dependiendo del nivel del grupo con el que va a trabajar y los objetivos que persiga.

2. El mito a través de los tiempos y las artes.

A continuación haremos un breve repaso a la evolución del mito; nos centraremos sobre todo en el aspecto psicológico del personaje de "Don Juan", es decir, en las transformaciones que sufre el mito, pero también se tratarán los cambios que experimenta la historia a través de los tiempos.

Es obligado, por tanto, partir de la obra de Tirso de Molina con la que nace el mito: un personaje cortesano de cualidades heroicas, un "burlador" que es condenado por seguir su instinto y por tener como único destino la mujer para satisfacer su deseo sexual sin compromisos ni responsabilidades. Estos son los rasgos que caracterizan el mito que Tirso creó, un mito que en definitiva lo que encarna es la sexualidad masculina.

Serán muchos los autores nacionales y extranjeros que retomarán el personaje y su historia introduciéndole variaciones, y será en su salida al extranjero donde perderá su carácter de símbolo sexual.

El primer cambio importante lo experimenta con su entrada en Francia, y se hace realmente significativo con la obra de Molière. En ella se sustituye el personaje de galán irresistible creado por Tirso para crear un Don Juan reflexivo y cínico inmerso en la sociedad hipócrita de su tiempo.

Con el Romanticismo surge el concepto sentimental del mundo y el deseo de hacer eterno el presente; ahora lo que importa es el Don Juan como hombre y se utiliza el mito para exteriorizar sus sentimientos y ofrecer una solución al dolor romántico. La versión romántica más popular es la de Zorrilla, versión que adquirió tanta popularidad como la de Tirso. Con ella nace un Don Juan capaz de controlar sus pasiones a través de la razón; aunque en un principio aparece el típico burlador tradicional después de conocer a Doña Inés el personaje de Don Juan se humaniza. Pasa de ser un símbolo de sexualidad masculina a ser un hombre que ama a una sola mujer, un hombre que se arrepiente consiguiendo así su salvación y que por amor está dispuesto a someterse a las leyes sociales.

Es en este momento cuando el personaje de Don Juan se humaniza, cuando pierde su carácter de mito y se separa de las obras precedentes; esta desmitificación se produce por un cambio en la visión moralista que anteriormente situaba al Burlador frente a Dios y que ahora lo sitúa frente a la mujer, Doña Inés. Zorrilla crea un Don Juan romántico-sentimental que se salva y purifica gracias al amor, de forma que introduce el drama dentro del gusto romántico.

Fuera de España el Don Juan romántico está marcado por el individualismo y la reflexión sobre la vida que le lleva a la frustración como preludio de la muerte. Lord Byron representa un personaje que ha perdido la capacidad de divertirse al descubrir lo falso e ilusorio del placer; es un Don Juan reflexivo y filosófico que se ve más motivado por el intelecto que por el sexo y que adquiere un papel pasivo de seductor seducido por las mujeres.

En este caso el mito también está humanizado, importa él y quienes le rodean, de modo que Lord Byron utiliza el mito sólo como pretexto para hacer una sátira de la sociedad inglesa.

En el S. XX lo generalizado es una actitud negativa ante el donjuanismo, y que el personaje esté muy marcado por la muerte, obsesión que intenta olvidar a través de las mujeres, sin embargo es un seductor que nunca llega a seducir.

3. Una posibilidad: estudio diacrónico del mito.

Ya comentamos que trabajar con el mito de Don Juan abre un amplio abanico de posibilidades que esbozamos brevemente al comienzo de este estudio. A continuación, nos queremos centrar en la segunda opción planteada aportando datos que clarifiquen, en cierto modo, el tratamiento del proyecto en clase: el estudio del mito de Don Juan Tenorio a través de los tiempos.

Ante el gran número de obras que tratan este tema me he limitado a escoger cinco, aquellas que considero importantes en la evolución del mito.

No se ha tenido en cuenta el género literario para la elección de las obras ya que para nuestro trabajo el género de cada obra no es algo significativo, aunque si se indica por considerarse un rasgo más de la variabilidad y universalidad del mito y su historia:

- **S. XVII:**
  - Teatro, 1627: Tirso de Molina, *El Burlador de Sevilla,* edición de Alfredo Rodríguez López Vázquez, Madrid, Cátedra, 1990.
  - Teatro, 1665: Molière, *Don Juan o el festín de piedra,* edición de Carlos R. de Danpierre, Madrid, Alianza editorial, 1986.
- **S. XIX:**
  - Poesía, 1818-1824: Lord Byron, *Don Juan,* edición bilingüe de Juan Vicente Martínez Luciano, Mª. Jose Coperías Aguilar y Miguel Teruel Pozas, Madrid, Cátedra, 1994.
  - Teatro, 1844: José Zorrilla, *Don Juan Tenorio,* edición de Anciano Peña, Madrid, Cátedra, 1990.
- **S. XX:**
  - Teatro, 1959: Montherlant, *Don Juan,* edición de Juan Bargalló, Madrid, Cátedra, 1989.

Dada la dificultad que entraña el camino elegido en esta ocasión, recomendamos que se trabaje en Bachillerato.

El tiempo estimado para la realización de esta actividad sería de dos sesiones de clase, aunque a éstas hay que sumar una importante carga de trabajo a realizar en casa:

- 1º Sesión: la dedicamos a plantear la actividad:
  - Comenzaríamos hablando de la aparición del mito a partir de la obra de Tirso de Molina: porqué es un mito y sus características como tal, y el contexto socio-cultural en el que nace y de qué forma influye en el personaje.
  - Seguidamente comentaríamos el mito de Don Juan en la obra de Molière relacionándolo con su contexto cultural y temporal.
  - Haríamos una pequeña introducción a la ideología del Romanticismo para luego hablar de cómo influye en la transformación del mito, de su desmitificación. A continuación hablaríamos de los personajes creados por Zorrilla y Lord Byron.
  - Trataremos el carácter negativo del mito en el siglo XX y en concreto dentro de la obra de Montherlant, y las circunstancias socio-culturales de nuestro siglo que lo desvalorizan.

  Tras esta introducción organizaríamos la clase en cinco grupos de cinco alumnos, cada uno de los miembros de un grupo deberá leerse una de las obras. De forma individual tendrán que trabajar sobre la presencia de los siguientes aspectos en la obra que les ha tocado leer:

  - Las mujeres de Don Juan.
  - El encuentro final de Don Juan con el Comendador o la muerte.
  - Condenación o salvación de Don Juan.

  Posteriormente, como grupo, harán una puesta en común de los datos que han extraído de las diferentes lecturas, y todo ello se plasmará en un trabajo final.

- 2º Sesión: un mes después cada grupo expondrá las diferentes conclusiones a las que hayan llegado sobre los aspectos que contrastan las obras, y entregarán el trabajo en el que se reflejará todo el proceso que han seguido hasta llegar a tales conclusiones.

Se cerraría la actividad tras el intento en gran grupo, a través del debate y el diálogo, de la traslación del mito al período actual intentando averiguar a cuál de las diferentes visiones trabajadas de Don Juan se parecería más.

4. Bibliografía.

En este apartado se incluyen los trabajos y estudios con los que podremos ampliar nuestro conocimiento sobre el mito:

- Argullol, Rafael, *El Héroe y el único: el espíritu trágico del Romanticismo,* Madrid, Taurus, 1982.
- Becerra Suárez, Carmen, *Mito y literatura (estudio comparado de Don Juan),* servicio de publicacións da Universidade de Vigo, 1997.
- Ballestero, Manuel, *El principio romántico,* Barcelona, Anthropos, 1990.
- Benjamín, José, *Lázaro, Don Juan y Segismundo,* Madrid, Taurus, 1959.
- Bork, Claudia, *Femme fatale und Don Juan: ein Beitrag zur Motiugeschichte der Literarischen Verführergestalt,* Hamburg, Von Bockel, 1992.
- Carrilla, Emilio, *Barroco literario hispánico,* Buenos Aires, Nova, 1969.
- Casalduero, Joaquín, *Contribución al estudio del tema de Don Juan en el teatro español,* Madrid, ediciones José Porrúa Turanzas S.A, 1975.
- Cioranescu, Alejandro, *El Barroco o el descubrimiento del drama,* La Laguna, Universidad Secretariado de Publicaciones, 1957.
- Dominicis, Mª, *Don Juan en el teatro español del siglo XX,* Miami, Universal, 1978.
- Galán Font, Eduardo, *Don Juan, Tirso de Molina, José Zorrilla,* Madrid, Claves, 1990.
- Furio Jesi, *Mito,* Barcelona, Labor, 1976.
- Maravall, José Antonio, *Cultura del Barroco: Análisis de una estructura histórica,* Barcelona, Ariel, 1995.
- Marín, Diego, *La versatilidad del mito de Don Juan,* Revista Canadiense de Estudios Hispánicos, Vol. VI / nº3-primavera 1982, pág.389.
- Ortega y *Gasset, La estrangulación del Don Juan,* Revista de Occidente, 1970, pág.250.
- Paz, Alfredo de, *La resolución romántica: poéticas, estética, ideologías,* Madrid, Tecnos, D.L, 1992.
- Rodríguez López-Vázquez, *Problemas didácticos en torno al mito de Don Juan,* Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, Santiago, 1987.
- Ruiz Ramón y Cesar Oliva, *El Mito en el teatro clásico español,* Taurus, Madrid, 1988.
- Rousset, Jean, *Le Mythe de Don Juan,* Prisme, París, 1978.
- Said Arnesto, Víctor, *La leyenda de Don Juan: orígenes poéticos del Burlador de Sevilla y convidado de piedra,* Madrid, Librería de los sucesores de Hernando, 1908.
- Torrente Ballester, *Mito y personaje de Don Juan,* Conferencia pronunciada en el Centre Cultural Bancaixa el día 16-X-92, Conferencias del Centro, Valencia, 1993.
- Weinstein, Leo, *The methamorphoses of Don Juan,* Stanford, University Press, 1959.

Eliana Fernández Míguelez

"LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA"

Eloisa Ortega Pozo

De todos es conocido el gran problema que está suponiendo en nuestros días la "Convivencia en la escuela". Tal es así que muchos maestros y profesores, así como padres, nos encontramos a veces con gran falta de ideas y recursos para afrontar este tema.

No es posible iniciar procesos de mejora en la convivencia si no existe un consenso entre los implicados que concretice operativa y fehacientemente cuáles son las conductas que distorsionan la marcha normal del aprendizaje. No se puede generalizar con frases de "cuánta indisciplina, qué desastre etc..." sin buscar las raíces de los problemas.

Es preciso realizar un primer paso: un diagnóstico de las conductas y de las situaciones en que ocurren. Identificar y describir las conductas concretas que afectan al clima de aprendizaje. Hay que ser lo suficientemente autocríticos para reconocer las conductas disruptivas del alumnado en el colegio, o de los hijos cuando se trate del ambiente social o familiar, así como de los docentes. No se merma la autoridad de los maestros cuando reconocemos que existen conductas favorecedoras de climas disruptivos. Al contrario, con ello el adulto se hace más democrático, implicándose en los acuerdos, con lo que se refuerza su autoridad y su labor como tutor, descendiendo a un plano de igualdad y compromiso.

Una vez realizada la observación y diagnóstico inicial, debemos proceder a un segundo paso: Analizar las causas de los problemas. Se debe estudiar la causa o causas que hay detrás de cada una de las conductas perturbadoras. Esto implicaría reconocer un sinfín de razones que entorpecen nuestra labor y coadyuvan a una convivencia no del todo deseada. Quizás tendríamos entonces que revisar nuestra metodología y nuestra evaluación, piezas importantes para iniciar un plan de mejora y de cambio.

Otro paso muy importante es revisar en claustro y/o en reuniones de equipos docentes y de ciclo qué medidas estamos tomando ante estas situaciones, y qué cambios debemos de introducir en las mismas. Esto debe hacerse con un diálogo entre todos y una puesta en común de lo que solemos hacer, analizando su valor. Debe reflexionarse sobre el conjunto de la convivencia y disciplina del centro, buscando medidas comunes y colectivas que cambien la dinámica del centro, buscando un consenso enriquecedor entre todos.

Para mejorar la convivencia y trabajar sobre las consecuencias de las conductas no deseadas del centro debemos tomar acuerdos de refuerzos y climas positivos: organizar actividades que a los alumnos les gusten (campeonatos deportivos, manualidades, semanas recreativo-culturales, excursiones, películas, teatros...) y poner al frente de determinados grupos a los alumnos que presentan más conductas disruptivas, favoreciendo todo lo posible la integración de estos alumnos problemáticos. Intentaremos favorecer la motivación de estos alumnos, haciéndoles sentirse útiles y valorados socialmente.

Obviamente nos referimos con estas medidas a un modelo de gestión democrática de la convivencia escolar, pues todos participan de las normas que nos hemos autoimpuesto y de los compromisos contraídos para que se cumplan. La experiencia nos demuestra que estas medidas dan mejor resultado que la tradicional del castigo. Si bien no es desechable la medida punitiva pues nos enseña que no debemos "dejar pasar alegremente" los comportamientos no deseados.

Para realizar una evaluación o diagnóstico inicial y detallado de las conductas-problema de los niños debemos partir de una observación rigurosa y exhaustiva de las mismas. Así, a modo de ejemplo, se proponen situaciones cotidianas donde se deben observar y registrar las conductas:

- **Entradas a clase:** absentismo, puntualidad, filas...
- **Inicio de la tarea:** no haber terminado las tareas (deberes), no traer el material...
- **Durante la tarea:** se levanta, grita, se pelea, no atiende, no se concentra, no realiza las tareas...
- **En el patio:** peleas, bullying...
- **Al recoger y salir:** salir corriendo, atropellos...

Para el profesorado también debe hacerse una autoobservación y autoregistro de la conducta-problema. Por ejemplo:

- Entradas: puntualidad, no hacer caso de las disrupciones en las filas y pasillos...
- No explicar bien.
- No tener información sobre atención a la diversidad.
- Pasividad en los recreos, dejar pasar...
- Apatía en la clase para innovaciones: dinámica de grupos etc.

Estas sugerencias y ejemplos constituirían el primer paso para una verdadera modificación de conducta del clima escolar, para después tomar las medidas oportunas tanto colectiva como individualmente que proporcione los cambios necesarios tanto en el centro, como en los profesores y alumnos. Pero esta segunda parte sería tema para otro artículo.

Referencias bibliográficas:

- López Martínez, Mario. "Enciclopedia de Paz y Conflictos". CEJA-Universidad de Granada.
- Ortega Ruiz, Rosario. "La Convivencia escolar". CEJA.
- Vallés Arándiga, A. "Modificacion de conducta". Marfil.
- Proyecto Atlántida (2002): "La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Un modelo estratégico para la actuación global" (www.proyecto-atlántida.org).
- Proyecto Atlántida (2003). "Convivencia democrática y disciplina escolar" (www.proyecto-atlántida.org).

Eloisa Ortega Pozo

"EL FOLKLORE GRANADINO"

Elvira Castro Arriaga

En el libro llamado ***Cancionero Granadino de Tradición Oral*** el autor (M. L. Escribano) nos explica que los juegos infantiles surgieron como alternativa a las fiestas para las personas adultas. En Granada estos juegos se fueron incorporando más tarde que en otras provincias españolas. Estas canciones eran poesía popular, es decir, del pueblo. Se transmitían de forma oral de padres a hijos.

Los cancioneros trataban sobre todo más temas sociales que políticos. Esto se debía a que en ese tiempo importaban más este tipo de temas ya que hasta el siglo XVIII no había nada que separara unas clases sociales de otras. Es entonces cuando las clases populares se separan y quedan abandonadas a sus recuerdos y tradiciones. En el siglo XX hubo una ruptura entre dos culturas: la de clases y la popular. En la poesía popular la lengua que se utiliza es para que sea útil.

Los Cancioneros son una historia individual, con amores, odios, desengaños, etc. Los autores que hablan de estos temas son Rodríguez Marín y Manuel Cano. Algunos ejemplos de este cancionero son:

En la iglesia manda Dios,
en la feria los gitanos,
y en la casa de los ricos
mandan los republicanos.

Desde que vino la moda
de las peinetas,
parecen las mocitas
cabos cornetas.

El rasgo de la poesía popular según nos recuerda Menéndez Pidal es la tradicionalidad. En este libro se nos habla además de estudios entre la lírica popular actual y sus orígenes.

Un tema que está muy presente en el cancionero andaluz es el barroco. El autor Rodríguez Marín para sus ***Cantos Populares*** toma un criterio. El repertorio de este autor es el más extenso que tenemos en Andalucía occidental sobre la lírica popular. Este criterio ha sido el que han seguido los autores de este libro y no por rimas, métrica, etc.

En el libro de Ana Pelegrin, podemos ver cómo la autora rescata diferentes partes del folklore como, por ejemplo, los juegos tradicionales. Estos, normalmente de tradición oral, están bastante extinguidos en la actualidad debido a que los niños de hoy en día prefieren otro tipo de juegos como los videojuegos. La labor de la autora en este libro ha sido intentar recopilar sino todos, por lo menos la mayoría de ellos. Para este trabajo se ha ayudado de algunos autores que han escrito en alguna ocasión sobre este tema como: Carmen Martín Gaite, Antonio Alatorre, Jorge Guillén... Estos juegos cambian de unos lugares a otros en las canciones o incluso en el modo de jugar. A veces, el mismo juego puede tener distintas variantes. Podemos tomar como ejemplo el juego infantil que se hace moviendo las manos. Se ve claramente que existen diferentes canciones para el mismo juego.

Éste cogió un pajarito,
éste lo preparó,
éste lo peló,
éste lo frió,
y éste tan gordito, gordito,
se lo comió.

Aquí puso la pajarita el huevo,
éste lo vio,
éste lo cogió,
éste le echó la sal,
éste lo frió,
y este periquillo matapulgas
se lo comió to, to, to.

Éste fue a por leña,
éste le ayudó,
éste se encontró un huevo,
éste lo frió,

y éste, por ser el más pequeño,
se lo comió.

Ana Pelegrin nos hace una clasificación en la que podemos ver a que corresponde cada tipo de juego. Esta clasificación es:

- de las manos
- de cosquillas
- acunar, balancear.
- de ensalmos.

Además utiliza una estructura básica en la que clasifica los juegos en torno a tres grupos organizadores:

- estructura binaria (movimiento binario):

Santa Bárbara bendita
Que en el cielo estas escrita
Con papel y agua bendita.

- estructura acumulativa (numeral decreciente):

Yo tenía diez perritos;
Uno se murió en la nieve:
no me quedan más que nueve.
Yo tenía nueve perritos;
Uno se tragó un bizcocho:
no me quedan más que ocho.

- estructura mixta:

A la una sale la mula.
A las dos sale el reloj.
A las tres sale Andrés.
A las cuatro salta el gato.
A las cinco doy un brinco.
A las seis monta el pez.
A las siete pan y leche.
A las ocho un bizcocho.
A las nueve, alza la bota y bebe.

El siguiente punto que se toca en este libro es la memoria elegiaca de la infancia. Dentro de este, la autora nos pone ejemplos de varios juegos que toma de distintos autores. Estos juegos son el beliño, el cochorro, barrilete... y nos los describen autores como Azorín, Juan Ramón Jiménez, García Lorca, etc.

A continuación se nos muestra una breve noticia histórica sobre el tema en la que hablan de tres autores del siglo de oro llamados Rodrigo Caro, Alonso de Ledesma y Gonzalo Correas. Estos autores nos dan su visión sobre los juegos tradicionales y retahílas en el siglo XIX y XX.

Por último el libro describe ciertas técnicas que podemos utilizar con los niños para fomentar en ellos la idea de conservar la cultura de los pueblos con estas canciones y retahílas.

En el libro de ***Juegos Infantiles Granadinos de Tradición Oral*** ha colaborado para su publicación el grupo de investigación " sociolingüística infantil" de la universidad de Granada. Como comenté anteriormente Granada se incorpora más tarde a esa cultura.

Se sabe que los niños cuando llegan al colegio llevan consigo su cultura poética que Ana Pelegrín llama cancionero infantil. Este saber popular lo van perdiendo poco a poco a medida que van creciendo. La escuela tiene parte de culpa en este aspecto ya que impide a los niños desarrollar su imaginación proponiendo unas metas que son las que deben seguir. Debemos dar a los niños poesía de tradición oral porque esto ayuda a relacionarse más con sus compañeros de clase. Esta cultura es participativa y evita por tanto, la situación actual de los niños que se aíslan. Otros profesores opinan que hay que incorporar este tipo de poesía para acabar con la cultura de élite y la popular.

Se piensa que estos juegos están continuando un proceso de reducción por:

- La alta sociedad abandona ciertos juegos.
- muchos de ellos siguen siendo juegos populares de adultos o de niños,
- los adultos de cualquier clase social se apartan de algunos juegos que sólo quedan para niños.

En los juegos populares jugaban todos con todos dando igual que sean de una clase social que de otra. Tampoco importaba la edad para participar en estos juegos. El único inconveniente que existía era la separación de sexos que no se podía romper de ninguna manera. En la actualidad esta separación entre sexos se sigue dando. Otro factor importante es que el juego por mandato no es juego.

De cualquier manera, no hay que dejar de pensar que el folklore tiene muchos elementos que son educativos. Ana Pelegrín nos da numerosas muestras de la forma en la que debemos de utilizar el folklore infantil en las escuelas.

Un tema que es muy debatido entre los autores que recopilan este tipo de información sobre la tradición oral, es el peligro o la pervivencia de estos juegos.

Los autores de este libro nos comentan que los niños cada día juegan menos porque cada vez van perdiendo la capacidad imaginativa para inventar juegos o entretenimientos. Ahora simplemente se dedican a jugar con los juguetes prefabricados de los que se cansan al momento de comenzar a jugar con ellos. Paralelamente a este suceso, en las escuelas está habiendo un cambio en cuanto al tema de la expresión corporal, la psicomotricidad, etc.

En el libro también nos comentan algunos juegos que se realizan en Francia como chevalet, recotín recotán...

Hay que tener en cuenta que los autores han respetado estrictamente todas las versiones que les dieron. Esta recopilación se ha llevado a cabo por alumnos de muchos pueblos granadinos que han adquirido juegos de sus padres, vecinos y demás personas conocidas. Todos los juegos son desde niños pequeños hasta personas de edad bastante adulta. Para clasificarlos se han basado en los criterios de Stith Thompson, Roger Callois y otros. Los grupos que se han podido hacer mediante esta clasificación son estos:

1. Juegos de tiento,
2. Juegos de pata coja y saltos,
3. Juegos de escondite,
4. Juegos de balanceo,
5. Juegos con las manos,
6. Juegos de imitaciones,
7. Juegos de adivinar y golpear,
8. Juegos de persecución,
9. Juegos de objetos.

Por último en el libro de retahílas y trabalenguas podemos ver que como el anterior y el primero, también está realizado por el grupo de investigación sociolingüística infantil andaluza. Para realizarlo han tenido en cuenta una idea básica y es que agrupan las composiciones pequeñas que riman que acompañan a acciones infantiles muy diversas.

Cada una de las canciones que se han recogido en este libro intentan conseguir algo. Normalmente sirven para atacar o defenderse en mayor medida en niños. Algunas tienen incluso bastante mala intención como:

Gafitas,
cuatro ojos,
capitán
de los piojos.

Gallina,
Capitán de las sardinas.

En este mundo los niños destacaban todas y cada una de las virtudes o defectos de los demás. Para cada una tenían una cancioncilla:

Gordito relleno
de pan y jamón,
te pincho en el juego
y das un explotón.

Las canciones tenían temas de todos los tipos: para cuando estabas resfriado, para cuando llorabas, para los acusicas... Otras canciones se hacen para rimar simplemente unos versos con otros:

¿Me quieres?
alfileres
¿te juntas?
Sacapuntas.

Cura, sana,
culito de rana,
si no curas hoy
curarás mañana.

Otro apartado de este libro es el de echar suerte:

Aceitunas
maracuna
pan caliente,
diecinueve y veinte

Los aspectos que han tenido en cuenta los autores del libro son que necesitaban recoger los últimos indicios de tradición oral que quedan y ver como han evolucionado. De este modo se puede enseñar a los niños todos estos aspectos de su cultura para que ellos mismos ayuden a conservarla y eviten perderla.

Por último podemos decir que según se comenta al final de estos tres libros, el trabajo no habría sido posible sin la colaboración de los alumnos de la universidad de Magisterio de Granada.

Elvira Castro Arriaga

"EL RINCÓN DEL ORDENADOR EN EDUCACIÓN INFANTIL"

Encarnación Alberjón Galán

Con el paso del tiempo hemos podido comprobar la importancia de las Nuevas Tecnologías en cada una de las cosas cotidianas de nuestra vida. Por ello, destacamos la trascendencia de introducir el uso del ordenador desde edades tempranas.

En muchas ocasiones, comprobamos la gran facilidad que tienen los alumnos/as de educación infantil para el manejo del ratón, del teclado y en general del ordenador.

Lo que para la mayoría de nuestros alumnos/as representa un juego más, para nosotros sabemos que representa algo más, una herramienta educativa tanto para el refuerzo como para la ampliación de los contenidos vistos en el aula.

Para la creación de este rincón dentro del aula de infantil, deberemos tener en cuenta una serie de consideraciones como:

- Disponer de un equipo informático adecuado que como mínimo esté compuesto por pantalla, teclado, torre con reproductor de DVD y/o CD, ratón (con alfombrilla), altavoces y que opcionalmente le podemos instalar un micrófono, impresora y escáner.
- Que el equipo informático posea un software adecuado con procesador de texto (tipo Word), programas para dibujar (como Paint), juegos didácticos como los de la serie Pipo, Trampolín, Adibú, etc., películas y cuentos en CD y DVD, etc.
- Disponer dentro del aula un espacio definido para tal rincón que esté cerca de la toma de corriente.
- Como maestros/as de infantil, debemos de estar dispuestos a fomentar las ventajas del uso del ordenador dentro del aula así como organizar y programar el trabajo de los niños/as en este rincón.

A parte de estas consideraciones básicas, lo ideal para el enriquecimiento de nuestro alumnos/as y de nuestra tarea educativa sería disponer de conexión a Internet, aunque sabemos que esto puede ser complicado por la distribución de las aulas dentro de los centros educativos.

Una vez hemos instalado el equipo en el aula, debemos organizar el trabajo en dicho rincón.

Para las visitas, se establecerán como mínimo 1 vez a la semana aunque para los alumnos/as de 3 años intentaremos que las visitas a este rincón sean más seguidas.

Las visitas las harán de forma individual, por parejas o en grupos de cómo máximo 4 niños/as, para favorecer que todos puedan participar. De esta forma se favorecerá la cooperación en el grupo. Para llevar un control de las visitas hechas a este rincón se creará una hoja de observación donde además tendremos el registro de los contenidos y las actividades vistas.

Para comenzar el trabajo en este rincón, debemos realizar actividades para familiarizar al niño/a con lo que es el equipo: teclado, ratón, etc.

ACTIVIDADES:

Como inicio para este nuevo espacio, recomiendo actividades para el uso del ratón. Algunas de estas actividades las podemos realizar en el 'Paint' a través del cual los niños dibujarán libremente hasta adquirir un manejo aceptable del ratón. En este mismo programa, colorearán diferentes dibujos lo que nos permitirá a la vez trabajar los colores, formas geométricas, etc.

Una vez que los niños/as tienen un cierto manejo con el ratón y adquieren un conocimiento básico de lo que es el equipo, podemos pasar a la realización de las siguientes actividades:

- **Escribimos los números**: diferentes tamaños, con colores, etc.
- **Escribimos las distintas letras** tanto en mayúsculas como en minúsculas. Esta actividad la iremos realizando a la vez que los niños/as adquieren el conocimiento de las mismas y asocian ya el sonido de la letra con su grafía. Para esta actividad, se comenzará con el conocimiento de las diversas letras que forman su nombre. Nosotros escribimos su nombre y el niño/a deberá escribirlo debajo igual, buscando en el teclado la grafía de las distintas letras y así hasta que ellos solos lo sepan escribir y conozcan la grafía de las distintas letras.
- **Escribimos palabras**. Una vez han adquirido el conocimiento de las letras, proponemos la escritura de palabras que comenzarán siendo sencillas y cercanas al niño/a para después ir aumentando la dificultad.

Tras la escritura de palabras, iremos a una mayor dificultad al proponer la **construcción de frases**, en primer lugar sencillas y luego con mayor dificultad. Para esta actividad le enseñaremos el manejo del tabulador para separar las palabras.

Las actividades que aquí se exponen, se realizarán a lo largo de todo el ciclo comenzando desde los 3 años y continuando a lo largo del ciclo aumentado la dificultad con el paso del tiempo.

De igual modo, a lo largo de los 3 niveles, iremos utilizando distintos software educativos como los de la serie Pipo, Trampolín, Adibú, etc., que nos servirán para introducir puzzles, cuentos, actividades de correspondencias, etc.

ALGUNAS PÁGINAS WEBS INTERESANTES:

- www.pilosos.com/web/diver/cocina
- www.karlosnet.com/ninos/index.html
- www.elhuevodechocolate.com/enlace2.htm
- www.dibujosparapintar.com
- www.dibujosparacolorear.info
- www.adisney.com
- www.cerotec.net/aplicaciones/pizarra
- www.primeraescuela.com
- www.colorear.net
- www.escolar.com/pintar
- www.cplapuebla.com/peques
- www.elpelao.com/colorear
- www.miniclub.com
- www.mundodisney.net/colorear
- www.pekegifs.com
- www.educima.com
- www.waece.org
- www.tuttogratis.es

Encarnación Alberjón Galán

"EL SINSENTIDO EDUCATIVO"

Enrique Carratalá Llopis

A lo largo de los años, y en el periplo por diversos centros educativos, no puedo dejar de comparar las respuestas dadas por los colegios a ciertos problemas que plantea la distribución de horario del profesorado. Las soluciones dadas, a menudo, entran en controversia con el sentido común. Trataré el tema, por lo tanto, basándome en mi experiencia en diversos centros de Primaria en Andalucía.

Quizá la problemática quede planteada en los siguientes supuestos:

- El especialista tutor, que suele permanecer pocas horas en la clase de su tutoría y que "deambula" en exceso por el resto de las aulas.
- La división del horario en horas completas, con la consiguiente repartición de clases de tres cuartos de hora y las soluciones que se plantean.
- Las preferencias personales, que en alguna ocasión chocan frontalmente con los intereses pedagógicos.

Cada uno de estos tres supuestos apunta en una dirección distinta, o más bien, a niveles distintos en la jerarquía educativa, siendo el primer supuesto el que apunta más alto, al organismo competente en la provisión de recursos humanos de los centros; y siendo el tercer supuesto todo lo contrario, ya que apunta directamente a cada uno de los docentes que, sobre todas las cosas, deberían regirse en su toma de decisiones por motivos pedagógicos y no, como de vez en cuando vemos, por motivos más personales.

No obstante, en el artículo que aquí me ocupa, quiero detenerme en el segundo supuesto, por motivos bien sencillos: porque compete a la totalidad de profesores del centro educativo y tiene una resolución cuya actuación nos compete directamente.

No nos resulta extraño comprobar año tras año a unos ajetreadísimos jefes de estudio intentando encajar por todos los medios el rompecabezas de nuestros horarios. El primer planteamiento es el siguiente: la división del tiempo. En el periplo del docente en busca de centro definitivo hemos podido ver diversas combinaciones, entre las cuales quizá la más extendida es la división de la jornada escolar en tres sesiones de una hora, media de recreo y dos sesiones de tres cuartos de hora. El principal inconveniente de este sistema son las sesiones más cortas para aquellas especialidades como la de Música que, a lo largo de un año escolar, imparte en una clase entre ocho y diez horas más de música que a otra homóloga. Y no digamos si esta clase, además de ser breve, es la última de la jornada.

Este desequilibrio, en otros centros como en el que estoy actualmente, ha sido reparado y normalizado implantando un corte regular de las sesiones, lo que equivale 54 minutos por sesión más los 30 minutos del recreo. A pesar de los logros de este reparto, no cabe duda de que un horario así podrá resultar extraño y en ciertas ocasiones incómodo. En la práctica se tiende más al redondeo: si la clase termina a la y cuarenta y ocho, se redondea a menos diez, casi inevitablemente o si termina a y doce, redondearemos a y cuarto o y diez.

Y aquí, en este encaje de bolillos que supone acostumbrarse a este peculiar horario, regulado convenientemente por una sirena que "da los cuartos", vienen las excepciones. Y entonces es cuando el sentido común, amparado por unas indudables buenas intenciones de sesiones perfectamente regulares de 54 minutos se ven invadidas por sesiones extrañas de 36 minutos, como ocurre con la materia de religión, en cumplimiento de su hora y media semanal.

A ver, no creo que a nivel de centro se deban permitir estas cosas, con el visto bueno de la Inspección. Quizá no prestemos especial atención a los horarios, la obsesión del jefe de estudios por encajar todos los flecos sin duda nos da luego más de un quebradero de cabeza.

Y no es sólo por las sesiones especialmente breves. Entre otras soluciones a este entramado que es el tiempo, descubro que también optamos por compartir una materia. Dos profesores impartiendo Matemáticas por ejemplo. Comprendo que es una solución a los "flecos": dos horas de uno más las tres horas del otro. Pero, cuando la solución va contra el sentido común, ¿debemos aceptarla tal cual, a pesar de contar con el beneplácito de la Inspección? Y los casos prosiguen: tutores que imparten menos en sus tutorías que otros profesores que imparten en la misma clase, tutorías compartidas, etc.

Al poner la mirada sobre lo que considero que es un serio problema, incido en el protagonismo que tenemos los docentes en considerar, haciendo un juego de palabras, estas resoluciones como "soluciones". Desde luego, no resuelve el problema, lo transforma o lo aplaza, pero no lo resuelve. El profesorado tiene algo que decir aquí.

Enrique Carratalá Llopis

"NUEVO CURSO, NUEVAS BECAS PARA LOS ESTUDIANTES"

Esperanza Macarena Álvarez-Rementería Narváez

Buenas noticias para todos aquellos que han depositado en las becas sus esperanzas de continuar estudios o de iniciar un programa académico. La economía sigue marchando bien. Y ya son diez años ininterrumpidos de crecimiento en España, lo cual afortunadamente empieza a dar frutos más allá del sector inmobiliario. La alta tasa de contratación que muestra el tejido productivo español significa que cada día existen más contribuyentes, y menos demandantes de subsidios, por lo cual, los fondos excedentes pueden dedicarse a menesteres mucho más estimulantes que los de la mera supervivencia.

Qué mejor manera de dar salida a semejante superávit presupuestario que invirtiéndolo en conocimiento. Apoyar la cualificación de los ciudadanos, no cabe duda, ha de venir en beneficio de la sociedad en su conjunto, al fomentar, entre otras cosas, un empleo de calidad. Así pues, el gobierno está obligado a canalizar eficazmente este dinero, siempre con afán de garantizar un futuro más próspero para todos.

Un aumento sustancial del gasto educativo, y particularmente el presupuesto dedicado a becas, fue un firme compromiso electoral manifestado por Zapatero si finalmente llegaba a la Moncloa. Así ha sido, y lo cierto es que, tras unos inicios titubeantes, el Ministerio de Educación empieza cumplir con mucho de lo prometido.

En concreto, es importante la subida presupuestaria que registran las ayudas de movilidad Erasmus, que pasan de los 5 millones de euros de 2006 a los 52 de 2007, es decir, un 825,63% más. Esto permitirá conceder bolsas de ayuda con una cuantía próxima a 6.000 euros por beneficiario, cuando hasta ahora la media se situaba en torno a los 1.000 euros.

Claro que también los gobiernos, central y autonómicos, han de dar respuesta a otros acuciantes desafíos que plantea una sociedad como la nuestra inmersa en cambios permanentes de profundo calado. Por ejemplo, la irrupción de los másteres oficiales ha obligado a apoyar más decididamente este tipo de estudios tan necesarios para el acceso de los jóvenes al mercado laboral; tales han sido las becas específicas que este año ha lanzado por primera vez el MEC.

En cualquier caso, la compleja realidad exige a los poderes públicos un esfuerzo cuantitativo, aunque también y muy especialmente creativo, para ajustarse a las necesidades educativas de toda la sociedad, y no sólo a las de los jóvenes. Los créditos blandos para financiar estudios universitarios son un estimulante paso en la buena dirección, si bien pronto serán necesarias otras iniciativas que fomenten el acceso masivo y fructífero al conocimiento.

Esperanza Macarena Álvarez-Rementería Narváez

"LA INTEGRACIÓN ESCOLAR"

Estefanía Peña Badillo

Acercarnos hoy a la respuesta que el Sistema Educativo en particular y la sociedad en general le está dando a la diversidad puede llevarnos con toda seguridad a planteamientos y conclusiones, al menos, de duda y desconfianza hacia dicha respuesta.

Partir de la concepción de que todas las personas somos diferentes, que hemos tenido y tenemos necesidades educativas en distintos momentos de nuestras vidas, que de alguna manera hemos tenido experiencia de no ser atendidos, de necesitar medios, ayudas técnicas que no estaban a nuestro alcance, nos permite entender a la perfección de qué estamos hablando.

Personalmente, pienso que uno de los principales objetivos que debe plantearse la escuela es la integración, o mejor dicho, la inclusión. A mi parecer, lo ideal es una escuela donde esté presente en todo momento el principio de normalización, y para ello debemos empezar por normalizar el lenguaje, debemos por tanto huir de los encasillamientos, de la discriminación y las etiquetas. Esto conlleva que el niño pueda participar en el contexto en el que se desarrolla, que todos los niños puedan llevar una vida normal a pesar de las discapacidades que posean.

Unido al principio de normalización debe estar el de sectorización, ya que es sumamente importante llevar los medios a los niños y no al contrario. Es muy importante para que los niños con NEE se integren que no se encuentren con ningún tipo de barreras y a este hecho se debe la importancia de llevar los medios al contexto social del alumno, a su barrio o colegio.

En este sentido, el principio de integración es un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños según sus necesidades de aprendizaje. Es un proceso por el que, desde la familia, la escuela y el resto de la sociedad, se habilita a un sujeto con NEE a desarrollar al máximo sus potencialidades, sus logros personales y sus oportunidades.

Es un proceso temporal, instructivo y social de los niños "distintos", con sus excepciones, con sus compañeros "normales", basada en una planificación educativa y en un proceso evolutivo e individualmente determinado.

A una escuela sin exclusiones acuden personas con diferencias cognitivas, afectivas, sociales, de género, étnicas, culturales, etc., por tanto, considero que su proyecto educativo se ha de elaborar pensando en ellas y no en un alumnado ficticio.

Es muy importante que el profesor se convierta en investigador en su aula. De esta forma podrá descubrir cuáles son las inquietudes de sus alumnos, podrá darse cuenta de lo que no funciona y podrá mejorarlo. El objetivo principal de todo profesor debe ser conseguir formar a personas libres, y para ello debemos optar por una actitud no autoritaria, por un currículum abierto, por dar la palabra a los niños, escuchando sus intereses, debemos llenar las clases de la vida misma y, si optamos por este camino, debe estar presente la investigación. Creo que el papel que debe adoptar el profesor es el de investigador, el cual conlleva llevar a la práctica distintos métodos para ver cuál se adapta mejor a los intereses y necesidades de sus alumnos.

Las adecuaciones a la diversidad "tienen que hacerse cuando, comenzando el curso, conozcamos las características, condiciones y necesidades de los alumnos para los que habrá que realizarlas" (Ábalo y Bastida, 1994: 57). No se puede planificar la enseñanza sin conocer al alumnado porque cada grupo de alumnos es diferente y lo que funciona con unos puede que no funcione con otros.

Es necesario encontrar el cómo trabajar por un proyecto integrador e igualador desde la realidad de las diferencias y considero que el proyecto de escuela común tiene por objeto luchar contra la segregación de las desigualdades discriminatorias. Además, la escuela debe ofrecer una educación que permita a su alumnado el conocimiento, la comprensión y el respeto de las diversas culturas de la sociedad en la que se vive.

Hay que tener en cuenta que la diversidad es un valor, la riqueza de la naturaleza humana está en la diversidad y considero que es necesario partir de las potencialidades de los alumnos, no del déficit de los mismos.

Educar en la diversidad implica adoptar un modelo de currículum que facilite el aprendizaje de todo el alumnado en su diversidad y para ello se precisa de profesionales que sepan crear ambientes para enseñar a aprender, pero creo que también es importante tener en cuenta que la educación no es un problema que afecte sólo a la escuela sino que compromete a toda la sociedad.

A lo largo de la historia se han llevado a cabo infinidad de cambios para intentar mejorar el sistema educativo. En los años ochenta tiene lugar el auge del Neoliberalismo y se critica al Estado social de derecho, al que se responsabiliza de la crisis económica.

Para mejorar los sistemas educativos se habla de “menos inversión en educación”, se propone disminuir los gastos en educación y se habla también de la privatización de los servicios educativos, concretamente de la privatización de la gestión manteniendo la financiación pública.

Sin embargo, la privatización no ha mejorado la calidad de la enseñanza y tampoco pienso que las escuelas privadas funcionen mejor que las públicas. En este sentido, estoy en desacuerdo con las propuestas neoliberales, no creo que fuesen muy efectivas sino todo lo contrario, pienso que más bien contribuyeron a aumentar las desigualdades sociales.

Lamentablemente, las necesidades de las empresas y la industria son, de repente, metas primordiales de nuestro sistema educativo.

Hubo un momento en la historia de la educación en el que la gente acogió la reforma de la enseñanza con mucha ilusión y mucha esperanza, se volcaron. Sin embargo, al ver que la administración no fue más allá del aspecto burocrático de los papeles, la gente se vino abajo. Las relaciones estaban mal planteadas y esto fue uno de los mayores errores. Nunca se llegó a la programación de aula sino que la reforma se quedó en un aspecto muy burocrático, fue una reforma muy de papeles y muy general.

Las burocracias cumplen las reglas y hacen lo que tienen que hacer sin cuestionárselo, pero no pienso que la escuela deba tener una actitud conformista. Lo ideal en una escuela es la democracia, ya que el respeto es la base de toda educación y, por tanto, debe estar presente en todo momento la libertad de expresión y pensamiento. La burocracia, por el contrario, conlleva un pensamiento único e inamovible y esto no favorece para nada la autonomía de las personas.

Durante los últimos años, la sociedad ha experimentado grandes avances en todos los sentidos y aunque la escuela está un poco más atrasada, pienso que dichos cambios sociales han repercutido de forma positiva en la educación. Está comprobado que todo lo que ocurre en la sociedad repercute en la educación, siendo ésta continuamente cuestionada y sometida a procesos de investigación y reflexión. En este sentido, como dice Mel Ainscow, avanzar hacia el cambio es, esencialmente, aprovechar mejor las habilidades, los recursos y la creatividad ya existentes. La transición de una práctica tradicional en la atención a la diversidad hasta una práctica emergente e innovadora, precisa una serie de condiciones como: la implicación personal y activa de todos los afectados, el logro de adecuada información y su trasvase por adecuados canales de comunicación, una atmósfera de colaboración y entusiasmo apoyada por quienes tengan autoridad y liderazgo, la adopción del proyecto de cambio como un proceso a largo plazo, la confianza y el apoyo mutuos y, finalmente, un clima organizativo apoyado en el perfeccionamiento continuo de los componentes del centro abordando las necesidades educativas desde el enfoque de solución de problemas en colaboración.

Para que todo esto sea posible, es necesario apostar por una Escuela Comprensiva, una escuela que ofrezca un currículum común a todos, pero teniendo en cuenta las necesidades de cada alumno, un lugar no excluyente, donde no tengan que aprender todos lo mismo, en definitiva, una escuela única.

Currículum común quiere decir tronco común para todos los estudiantes y la escuela comprensiva contempla que estos objetivos generales puedan ser alcanzados por algunos alumnos por vías diferentes a las establecidas para la mayor parte de los alumnos, como los programas de garantía social (PGS) y las adaptaciones curriculares individualizadas (ACI).

Una escuela debe ofrecer las mismas oportunidades de formación y las mismas experiencias educativas a todos los alumnos, con independencia de su posición social, posibilidades económicas, sexo, raza y otras características individuales y sociales. Por tanto, debemos tener en cuenta la importancia de la democracia en las escuelas, resaltando la labor de las escuelas públicas en este sentido. Hay escuelas públicas por todo este país donde el trabajo duro de los profesores, los administradores, los padres, los activistas de la comunidad y los estudiantes ha dado resultado. Son centros rebosantes de entusiasmo, incluso en circunstancias a veces deprimentes y difíciles. Esto se debe a que las personas implicadas en las escuelas democráticas se ven a sí mismas como participantes en comunidades de aprendizaje. Estas comunidades son diversas y esa diversidad es algo que se aprecia, que no se considera un problema.

El bien común también es un rasgo digno de resaltar de las escuelas democráticas. Son escuelas donde se fomenta la coordinación y la colaboración más que la competición y esto es algo que debe valorarse mucho hoy en día, ya que por desgracia actualmente se está potenciando más la competición en la mayoría de las relaciones humanas.

En las escuelas democráticas, las personas ponen en relieve constantemente la igualdad, pero los educadores realmente comprometidos con la democracia deben querer la democracia a gran escala y la escuela debe ser sólo uno de los sitios en los que se centren.

Centrándome ahora en el currículum, he de resaltar la importancia de un currículum abierto, participativo, único, diverso y flexible.

Como afirma Melero (1990:208), cada alumno aprende a su ritmo para cubrir sus necesidades y pienso que todos los alumnos deben participar en las mismas actividades aunque sea necesaria para algunos una adaptación de éstas. Se debe establecer un límite máximo para desarrollar las capacidades de los alumnos y no pasa nada si un alumno no llega al mínimo establecido por la Administración. De lo

contrario no estaríamos hablando de una escuela básica y obligatoria, no estaríamos en una escuela para todos, sino que estaríamos en una escuela selectiva.

Todo ciudadano tiene derecho a una educación y nosotros no somos nadie para negárselo. Lo importante es intentar llegar al máximo de las posibilidades de cada uno de los alumnos. Nunca hay que hacer creer a un niño que es torpe o inútil porque entonces se comporta como tal. Es necesario ponerle metas cortas y cercanas, nuestra obligación es hacer que se desenvuelva un poquito en la vida, negociando, hablando. Podemos incluso dejar apartado el programa y enseñar al niño las cuatro operaciones básicas con el fin de que aprenda algo (aunque sea poco), con el fin de que crezca un poquito.

Por otra parte, también es importante tener clara la diferencia entre escuela integradora y escuela inclusiva.

Es preferible una escuela inclusiva ya que la integradora acoge a niños con discapacidad, pero parte de la base de que ellos tienen NEE y, por tanto, necesitan medidas especiales. Es decir, pienso que en estas escuelas integrar significa juntar o unir lo que estaba separado.

Por el contrario, la escuela inclusiva surge como un avance social. En esta escuela se parte de que el aula está compuesta por un grupo de alumnos todos diferentes pero con los mismos derechos, nunca nadie ha salido de ese grupo. Se defiende un currículum abierto y flexible, que se adapta a las necesidades de cada alumno y el término NEE no existe porque lo que se trata de evitar son las etiquetas.

Por otra parte, también es muy importante un cambio en la idea y en la práctica del apoyo hacia un enfoque colaborativo, así como el hecho de que haya voluntariedad de los profesionales a la hora de formar parte de dichos grupos de apoyo, ya que en muchas ocasiones, en las organizaciones escolares hay personas que no se implican como deberían y esto se debe a que la mayoría de la gente no quiere asumir responsabilidades. No obstante, considero que no todos debemos comportarnos de la misma manera y que poco a poco podemos conseguir implicar cada vez a más gente. De lo contrario, pienso que por más reformas que se hagan no se conseguirá avanzar en la mejora de la educación. Desde mi punto de vista, si conseguimos mejorar las relaciones entre los miembros de las organizaciones escolares y una mayor implicación del personal, estaríamos dando un gran paso.

Por último, considero de gran importancia en las escuelas la educación en valores. Los valores constituyen lo más valioso que puede tener una persona, pero, lamentablemente, en la mayoría de las escuelas se prima la importancia de enseñar unos contenidos determinados en lugar de enseñar los valores fundamentales que debe tener una persona.

La enseñanza de valores como la igualdad, la tolerancia, el respeto y la libertad es muy importante a la hora de aceptar la diferencia, desde que los niños son pequeños hay que enseñarles a aprender a vivir con la diferencia; es más, es muy importante enseñarles a aprender de ella.

Para concluir y centrándome en la integración, he de resaltar que no se integra educando a niños en una escuela diferente. Pienso que si niños, jóvenes y adultos no tienen acceso a situaciones normales, no tendrán la oportunidad de aprender qué se hace en ellas. Lo más importante es preguntarse qué necesita el niño desde el punto de vista educativo para poder integrarse en situaciones sociales normalizadas. No se trata de normalizarles, sino de normalizar las relaciones que mantenemos unos con otros.

En definitiva, mi propuesta es una escuela para todos, una escuela que se proponga educar respetando las diferencias y aprendiendo de ellas, una escuela abierta a la comunidad, lo cual requiere una mayor implicación de los padres y la cooperación de otras instituciones, así como un replanteamiento del currículum, el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza y la inclusión de nuevos servicios de formación, apoyo y orientación que permitan otorgar mayores oportunidades para todos.

Referencias bibliográficas:

- ÁBALO Y BASTIDA (1994): “Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional”. Sevilla: M.C.E.P.
- AINSCOW, M. (2001): “Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia”. *Cuadernos de pedagogía.* Sevilla.
- DEWEY (1938): “La defensa de las escuelas democráticas”. Madrid: Morata.
- MELERO, L. (1990): “Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional”. Sevilla: M.C.E.P.
- SALINAS (1994): “Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional”. Sevilla: M.C.E.P.

Estefanía Peña Badillo

"EVALUACIÓN DEL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA"

Estíbaliz Romero Molina

1. INTRODUCCIÓN.

Los niños en edad escolar se encuentran en un proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, especialmente crítico en el periodo que abarca la Educación Infantil y la Educación Primaria. Este aprendizaje verbal se realiza en los diversos contextos comunicativos en los que éstos se desenvuelven (hogar, juego y todo tipo de situaciones relacionales). El colegio es un entorno comunicativo de gran importancia porque el modelo que ofrece el lenguaje formal de los profesores y los intercambios comunicativos entre los propios niños, proporciona un ambiente enriquecedor en lo referente a la comunicación.

El progresivo dominio de la capacidad de procesamiento auditivo, del código fonético, del vocabulario, de las estructuras sintácticas, de las funciones del lenguaje, va a permitir un manejo cada vez más eficiente de las habilidades para la comunicación.

Conviene recordar que en el aula el lenguaje verbal es uno de los principales elementos mediadores de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, además de ser un factor primordial para la estructuración del pensamiento y para la mediación simbólica. No debemos olvidar tampoco que es un prerrequisito básico para el aprendizaje de la lectoescritura e interviene decisivamente en todas las áreas curriculares.

La escuela es indudablemente un espacio en el que los aprendizajes cobran un marcado carácter formal y sistemático. Esta sistematización y planificación debe abarcar también al lenguaje verbal, otorgándole una entidad educativa propia e independiente del lenguaje escrito.

Como docentes debemos asignar a las habilidades psicolingüísticas orales un mayor protagonismo en el quehacer educativo, por las implicaciones personales y sociales que éstas tienen, pero sobre todo, por sus repercusiones educativas.

El Lenguaje Oral en el marco escolar requiere, por tanto, de una planificación específica que contenga los objetivos, los contenidos, las actividades, los recursos materiales, el horario disponible y los criterios y los procedimientos para evaluarlo.

La evaluación del Lenguaje Oral consiste en la determinación del nivel de dominio que los alumnos/as tienen de los aspectos comunicativo-lingüísticos que hacen referencia a la Forma, el Contenido y el Uso verbal. Si conocemos adecuadamente el nivel de madurez de todas las dimensiones que intervienen en el lenguaje verbal, podremos determinar las acciones de mejora pertinentes para optimizar este proceso, respondiendo de este modo a los criterios de individualización didáctica y de atención a la diversidad.

2. PRERREQUISITOS PARA LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE.

A continuación se señalan los prerrequisitos más importantes que deben poseer los niños para que el lenguaje verbal pueda adquirirse y desarrollarse. Obviamente, existen otros aspectos igualmente importantes que van a condicionar esta normal evolución, como son las capacidades cognitivas y atencionales, las variables de la interacción social o el desarrollo afectivo emocional; aspectos que requieren de un estudio pormenorizado cuando presenten algún trastorno significativo.

La capacidad respiratoria y el control del soplo, la disponibilidad anatómica y fisiológica de los elementos móviles del aparato fonador, resonador y articulador y el procesamiento auditivo adecuado constituyen las bases sobre las que el lenguaje articulado puede desarrollarse. Estas son las consideraciones más importantes:

- **Respiración:**
  - Inspira por la nariz, retiene el aire y lo expulsa por la nariz.
  - Inspira por la nariz, retiene el aire y lo expulsa por la boca.
  - Inspira por la nariz y expulsa el aire durante el mayor tiempo posible.

  a) Observaciones:
    - La inspiración presenta limitaciones por obstrucción nasal.
    - La fuerza espiratoria es muy débil.
    - La espiración tiene una duración breve.
    - Retiene el aire en los pulmones y lo expulsa de manera controlada.

- **Capacidad de soplo:**
  - Sopla sin inflar las mejillas.
  - Sopla inflando las mejillas.

- Sopla hacia la nariz.
- Sopla hacia la barbilla.
- Infla un globo.

a) Observaciones:
- Controla la fuerza del soplo (fuerte / débil).
- Controla la direccionalidad del soplo.
- Controla la duración del soplo.

- **Movilidad mandivular, lingual y labial:**
  - Abre y cierra la boca sin dificultad.
  - Saca y mete la lengua de la boca.
  - Aproxima el ápex lingual a la nariz.
  - Coloca la lengua a la izquierda y a la derecha de la boca.
  - Vibra la punta de la lengua chocándola con los dientes superiores.
  - Aprieta y afloja los labios.
  - Muerde el labio superior con los dientes inferiores.
  - Muerde el labio inferior con los dientes superiores.

a) Observaciones:
- Comprobar la morfología de la mandíbula, lengua, paladar y labios.
- Valorar la movilidad de la mandíbula, lengua y labios (agilidad, rapidez y control voluntario de los movimientos).

- **Audición:**
  - Mantiene una atención auditiva continuada.
  - Percibe sin dificultad los sonidos del entorno.
  - Discrimina las cualidades sonoras: intensidad, tono, timbre y duración.
  - Memoriza y evoca correctamente palabras y frases.

a) Observaciones:
- La inatención en ocasiones puede estar ocasionada por alguna pérdida auditiva.
- Cuando exista alguna sospecha de la respuesta auditiva de algún niño, verificar la respuesta auditiva con presencia visual y sin ella, mediante estímulos sonoros diversos, voz humana, objetos, instrumentos musicales.
- Realizar discriminación auditiva de palabras semejantes fonéticamente: pala-bala, caza-casa, cose-tose, etc.
- Si se observan respuestas auditivas anómalas derivar al especialista.

3. EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ORAL EN EL AULA.

En los primeros niveles de la escolaridad la detección de los niños y niñas que pueden presentar alteraciones en el desarrollo del lenguaje oral es una tarea que ha de realizar el tutor/a. Esta identificación inicial es el primer paso que permitirá planificar las actuaciones necesarias para lograr la superación de estas dificultades, en un periodo especialmente crítico para la asimilación de todos los componentes del lenguaje.

Cuando existe una grave patología verbal o de otra índole, generalmente se dispone de un diagnóstico previo, realizado por el especialista correspondiente, que aportará información acerca de cómo abordar esta problemática desde el entorno escolar. Pero debemos tener presente que hay muchos alumno/as que pueden presentar alguna alteración verbal (retraso simple del lenguaje, disfemia evolutiva, dislalias, etc.) que aun no siendo muy significativa, puede comprometer las posibilidades de interacción social y de aprendizaje.

En estos casos los especialistas en Audición y Lenguaje deben valorar las dificultades en el manejo de las habilidades para la comunicación para conocer su trascendencia. Se trata de determinar la eficiencia del habla en todas sus dimensiones. Esta evaluación debe abarcar los mecanismos, los componentes y los procesos del lenguaje. A partir de esta valoración podremos conocer el nivel de desarrollo verbal, establecer el programa de intervención y verificar si existen modificaciones significativas en la mejora de las capacidades psicolingüísticas.

Para evaluar la conducta verbal debemos analizar:

- **Los aspectos orgánicos y funcionales:**
  - Estado y funcionalidad de la audición y del aparato fonador.
  - Respiración.

- Capacidad práxica.

- **Las dimensiones del lenguaje:**
  - *Forma:* fonología (dominio de la capacidad articulatoria y nivel de adquisición del sistema fonológico) y sintaxis (análisis de la organización y de las estructuras de los enunciados).
  - *Contenido:* léxico, relaciones de significado entre los componentes de las frases.
  - *Uso:* funciones de la comunicación, competencia conversacional e influencia del contexto.

- **Los procesos del lenguaje:**
  - *Comprensión:* capacidad de decodificación auditiva y lingüística.
  - *Expresión:* análisis de la producción verbal del lenguaje espontáneo.

Existen diversos instrumentos y procedimientos para realizar la evaluación verbal que podemos agrupar en cuatro categorías:

- **Tests estandarizados:** son aquellas pruebas que se han aplicado a una gran muestra de niños y niñas, que tienen fiabilidad y carácter normativo, ya que nos permiten realizar comparaciones según las puntuaciones obtenidas:
  - Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas (ITPA), KIRK y McCARTHY (3-9 años).
  - Desarrollo de la morfosintaxis en el niño (TSA) AGUADO (3-7 años).
  - Test de vocabulario en imágenes Peabody, DUNN (2-16 años).
  - Test de conceptos básicos, BOEHM (3-7 años).
  - Registro fonológico inducido, MONFORT y JUÁREZ, (3-6 años).
  - Test de comprensión auditiva, CARROW, (3-7 años).
  - Prueba de lenguaje oral de Navarra, AGUINAGA (3-7 años).

Destacando de todas estas pruebas la Prueba de Lenguaje Oral de Navarra (PLON) porque es un instrumento idóneo para la valoración del lenguaje oral el los periodos de la Educación Infantil y en el primer ciclo de la Educación Primaria. Valora los aspectos fonológicos, morfosintácticos, sintácticos y pragmáticos. Está diseñada de modo que permite discernir niveles de desarrollo verbal para los tramos de edad de 4, 5 y 6 años. Resulta muy sencilla de aplicar y nos aporta un perfil muy completo de la capacidad verbal. Es uno de los pocos tests que nos ofrece puntuación sobre el uso del lenguaje.

- **Escalas de desarrollo:** nos permiten, mediante la observación de las conductas verbales, conocer el nivel evolutivo de los niños en los aspectos comunicativos y lingüísticos. La comparación de los niveles de desarrollo obtenidos con los que corresponden a la edad cronológica nos dará el perfil de retraso:
  - Escalas de desarrollo lingüístico, REYNELL (1-5 años).
  - Guía Portage (área verbal).
  - Currículum Carolina (área verbal).

- **Observación de la conducta lingüística:** la observación sistemática de las conductas verbales nos aporta información de las capacidades propias del niño en los contextos comunicativos naturales. Es un procedimiento muy eficaz para analizar las dimensiones del lenguaje de un modo funcional y práctico. Se trata de registrar la funcionalidad de todas las dimensiones del lenguaje: forma, contenido y uso.

4. CONCLUSIÓN.

Teniendo en cuenta la importancia del lenguaje oral en esta edades como medio de relación, comunicación, acceso a la información, etc.; es fundamental una evaluación diagnóstica que nos permita determinar con exactitud las necesidades de un alumno/a concreto y en bases a ellas planificar la intervención ya sea en el aula ordinaria o en el aula de apoyo.

Estíbaliz Romero Molina

"APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN INFANTIL"

Fátima Laffitte Puch

Muchos de nosotros nos extrañamos al escuchar que niños de infantil comienzan a producir y a entender palabras en inglés, reconociendo palabras de vocabulario que ni siquiera dominan en su lengua materna. En muchos colegios bilingües se comienza a trabajar desde muy pequeñitos, motivando al alumno a conocer y comunicarse en una lengua alternativa a la suya. Con ello se asegura la naturalidad en el trato a un nuevo idioma, se atiende a la diversidad de culturas cada día más presentes en nuestra sociedad, se motiva al alumno para comunicarse de forma creativa y se desarrolla su capacidad de expresión oral.

La metodología es predominantemente oral, se trabajan canciones, rimas, adivinanzas, trabalenguas, con ello iremos ampliando su vocabulario, desarrollando su inteligencia y aprendiendo nuevos fonemas y entonaciones. Un enfoque muy trabajado en la actualidad es la "inmersión", éste enfoque se basa principalmente en crear un ambiente cargado de información en el idioma extranjero, se decoran las clases con palabras, imágenes, carteles, etc. De éste modo los niños se verán envueltos en el nuevo idioma, intentarán leer, identificaran dibujos con su palabra y sobre todo fijaran en su mente cada vez que hagan una pasada lo que queremos que aprendan. Todo se llevará a cabo en un ambiente muy relajado porque no es tanto lo que queremos que aprendan como la motivación hacia el idioma que queremos conseguir.

La metodología TPR (Total Physical Response) es de gran ayuda en nuestra labor, con ella los alumnos relacionan lo aprendido con gestos y movimientos del propio cuerpo, ésta metodología es muy divertida y les ayuda a retener la información de forma sorprendente.

Para trabajar algunas estructuras que queramos que adquieran, nada mejor que la repetición. Podemos indicarles por ejemplo la forma de pedir ir al baño, y cada vez que lo hagan en español decirselo en inglés y pedirles que lo repitan. Usaremos a su vez "happy faces" para premiar como forma de refuerzo positivo. Al cabo del tiempo todos piden que les pongas una "happy" con lo que vamos ampliando su vocabulario aunque sea en acciones rutinarias. Éstos son sólo varios ejemplos de lo que podemos conseguir, una pequeña introducción a un nuevo idioma que a la larga repercutirá positivamente en la actitud hacia una nueva forma de comunicarse, ampliando a su vez la tolerancia hacia nuevas culturas por parte de nuestros alumnos.

Trabajar un nuevo idioma en infantil anima a los alumnos a comunicarse y a usar elementos de comunicación no verbal, con lo que fluye la creatividad y aumenta su competencia comunicativa.

Fátima Laffitte Puch

"HOW TO STIMULATE ORAL COMPREHENSION WITH THE YOUNGEST STUDENTS?"

Fátima Lozano Monge

According to Decree 105/1992 (which establishes the guide lines corresponding to Primary Education in Andalusia), in the section about Methodological Orientations, oral and receptive skills are fundamental at early stages, when the students´ linguistic and communicative competence is low, and they should do tasks that demand non-verbal answers, such as drawing, associating, body response, etc. Therefore we can say that it is the first skill to be worked on when we learn a foreign language.

Moreover, it should be relevant to say that in every day human relationships, we dedicate the majority of time to listening and to receive information, so this skill is very important in our daily lives. For this reason, learning to speak should take place after the child has learnt to listen and understand.

As it has been stated above, the students need to develop their receptive skills, in this case oral comprehension, in order to develop oral production.

To begin with, it is important to mention some of the orientations that the teachers should use when planning the work on oral receptive skills. Firstly, they will try to give the students confidence, reminding them it is not necessary to understand everything, or explaining to them on what information they must focus their attention, for example, providing them with a selective listening comprehension task, in which it would be enough to understand the necessary information to do the task (e.g. the colour of objects, the age of some people...). Secondly, the teachers should help students develop listening strategies, e.g. paying attention to the illustrations, using all their previous knowledge, the pitch of voice and concentrate on specific strategies such as prediction, inferring meaning from the context, identify the connectors that help to get the global sense of the text...(extensive listening tasks). Finally, the teachers must explain them why they have to listen, and what they are expected to understand and do. For this reason, it is necessary to set and specify the tasks before working on the text. Now, some of other activities that could be carried out to work on this skill are presented: "listen and discriminate", "listen and repeat", "listen and perform actions", "listen and draw/colour", "listen and predict", "listen and guess", "listen and classify", etc.

Apart from this list of activities, it must be underlined that the material used should be authentic. In order to achieve this, the texts will be as real as possible, and simulate a real English language with a level one step beyond the students´ competence (roughly-tuned) and not with the same level. However, not only the texts must be authentic, but also the topics, the tasks... This will get the students motivated and make their efforts significant.

Last but not least, the resources used to work on this skill take up an important place in the process of teaching listening comprehension. They can be the video player, the language laboratory and the CD player, which is the most used in our classrooms, but in order to make the most of it, the teachers will explain the context of the recording and the text, they will design activities to improve the listening comprehension, they will also use visual aids such as flashcards, illustrations, pictures... that place the students physically in the listening environment. Finally, they must make sure that the CD and the CD player are in good condition.

Finally, it should result interesting and useful to present the steps of a complete process to be followed in order to work on listening comprehension:

- Generate interest, getting the students involved, finding out their previous knowledge, introducing the context. This can be carried out by means of a questionnaire, discussions, showing unexpected elements...
- Present the basic vocabulary, which facilitates the general comprehension of the text and familiarise the students with it. The teachers can use flashcards and must try to get the meaning from the students, since many of them already know it.
- Make predictions, since it creates expectation and gives them a reason to listen. The teachers can show them the two or three first sentences and then ask them to invent a title for the text.
- The teachers should establish a global listening comprehension task. It not only gives more meaning to text reading, but it also helps them follow the language without disconnecting, and they will understand more and better.
- The students should listen to the text a first time. This way, they become familiar with the accent, the speed and the content, and they do the first task.
- Students compare their answers. So, they feel less intimated and can complete any information they lack with the help of their more advanced classmates.
- The teachers should provide feedback, making sure that the students have understood and complete, or even complete if it is necessary.
- A task of selective or intensive comprehension is set. The students follow the text but more carefully this time, getting more information and, again, it gives them a reason to listen to it a second time.
- The students listen to the text a second time and do a task.

- Students compare their answers.
- Feedback should be provided.
- Finally, widening strategies should be developed. The teachers can take advantages of the text with complementary activities working more on the language. They can be: games, group activities, a role-play, discussions, debates... Therefore the students can include skills, use the language in other contexts, and reinforce the structures and the vocabulary they already know.

To sum up, since oral comprehension is one of the receptive skill to be worked on in the English lesson and a starting point to achieve oral production, the teachers should pay special attention when teaching it. This way, foreign language learning will have a real meaning.

Fátima Lozano Monge

"APORTACIONES DE LA PSICOMOTRICIDAD AL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA"

Fátima Sánchez González

La psicomotricidad nació en los servicios de neuro-psiquiatría infantil, con el nombre de reeducación psicomotriz. Su imagen primera está pues ligada a la patología. Sin embargo, una corriente educativa se ha superpuesto poco a poco a la práctica inicial.

La psicomotricidad entiende que el desarrollo de las complejas capacidades mentales, se logra solamente a partir del conocimiento y control de la propia actividad corporal, o dicho de otra forma a partir de la correcta construcción y asimilación por parte del niño de lo que se denomina "esquema corporal".

El término psicomotricidad es muy genérico, dentro de la postura psicomotricista hay varias versiones, las cuales presentan diferencias teóricas y prácticas, como por ejemplo: educación psicomotriz, educación psicomotora, educación vivenciada, expresión dinámica, expresión corporal, psicocinesia, educación física de base, etc.

No debemos identificar la psicomotricidad exclusivamente con el ámbito de la educación física, el término psicomotricidad se refiere a una concepción de la naturaleza humana definida desde un modelo global y unitario que permitirá, en el universo de la educación, sustentar diversas estrategias educativas y elegir unos determinados objetivos educativos, sea cual fuere el medio elegido (el matemático, el sonoro y musical, el plástico), etc.

Tradicionalmente la educación física estaba compuesta por unas series de ejercicios construidos, repetitivos y analíticos, que pretendían desarrollar aptitudes concretas como: incremento de fuerza, resistencia, agilidad, destreza y afán de superación. La introducción de la psicomotricidad cambia esta idea del movimiento el cual se ve ahora mas como un medio que como un fin. La psicomotricidad y sus diversas corrientes entran con fuerza en el método pedagógico escolar. En concreto, la influencia en la educación física es muy importante, puesto que se observa que el modelo existente no puede atender a las necesidades de una educación real del cuerpo. La psicomotricidad aporta nuevas ideas y métodos de trabajo, los cuales se recogen en los bloques de contenido oficiales de la asignatura de educación física.

La educación psicomotriz debe ser considerada como una educación de base en la escuela elemental. Ella condiciona todos los aprendizajes preescolares y escolares; éstos no pueden ser conducidos a buen termino si el niño no ha llegado a tomar conciencia de su cuerpo, a lateralizarse, a situarse en el espacio, a dominar el tiempo, si no ha adquirido una suficiente habilidad de coordinación de sus gestos y movimientos. Le Boulch crea el método psicocinético, que se trata de un método general de educación que, como medio pedagógico, utiliza el movimiento humano en todas sus formas. Le Boulch y su método sientan las bases de la actual educación física de base, el no utiliza el deporte como instrumento de aprendizaje ni lo recomienda, pero sus métodos sirven para un posterior desarrollo de la educación física de base, la cual debe ser considerada como una educación motriz básica que sirve de fundamento a toda especialización posterior (deportiva, expresiva o laboral).

Fátima Sánchez González

"EVALUAR EN PRIMARIA: AREA DE LENGUA EXTRANJERA"

Fernando Escrig de la Paz

La evaluación está integrada durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y los diferentes instrumentos que se incluyen sirven para reflexionar, analizar e investigar sobre el grado de efectividad de los distintos aspectos de la práctica y del aula. Los que se presentan son los siguientes:

1. Para valorar la capacidad de los alumnos/as para captar informaciones globales y específicas en textos sencillos orales y escritos, se tendrá en cuenta:
   a) La habilidad para comprender e interpretar mensajes no verbales útiles para captar el significado de palabras, acciones, instrucciones, frases o textos.
   b) La habilidad de transferir estrategias de interpretación de mensajes de la propia lengua materna a la lengua extranjera.
   c) Las actitudes de escuchar, observar y leer atentamente, el grado de interés por participar y colaborar en las actividades individuales y de grupo.

2. Para valorar la capacidad de los alumnos/as para comunicarse oralmente en inglés:
   a) Se considerará el grado de participación en los intercambios orales entre los propios alumnos/as y entre éstos y el profesor/a.
   b) Se aceptará la imitación de los modelos trabajados y el uso de recursos verbales y no verbales.
   c) Se ponderará el interés por hacer preguntas y responder a otros/as (compañeros/as y profesor/a).
   d) Se considerará el grado de desinhibición al tiempo que el alumno/a vaya admitiendo el error como un elemento natural en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Igualmente, el uso de la lengua materna debe aceptarse en cierta medida, siempre que sirva para consolidad la autoestima y auto confianza, lo que llevará a una mayor desinhibición,

3. Para valorar la capacidad para producir textos escritos sencillos y breves:
   a) Se considerará la habilidad para completar y crear textos cortos, siguiendo los modelos trabajados.
   b) La organización de las ideas dentro del texto.
   c) El interés por observar la ortografía.
   d) La iniciativa, creatividad e imaginación al crear textos propios.

4. Para valorar la capacidad para leer de forma comprensiva instrucciones, mensajes y textos sencillos:
   a) Se ponderará la habilidad para "suponer" o predecir la información.
   b) Se tendrá en cuenta el interés por conocer nuevas informaciones.

5. Para valorar la capacidad para comunicarse en inglés de manera autónoma:
   a) Se considerará el uso que haga el alumno/a de los recursos lingüísticos y no lingüísticos, apoyándose en las experiencias previas en su lengua materna.
   b) Se tendrá en cuenta el uso que hace el alumno/a de sus recursos propios para resolver situaciones comunicativas.
   c) El grado de cooperación con sus compañeros/as para resolver dificultades.
   d) El grado de interés e iniciativa para comunicar algo de forma autónoma (gustos, costumbres).
   e) El respeto por guardar el turno de palabra y escuchar a los demás.

6. Para valorar la capacidad para relacionar el significado, la pronunciación y la grafía de las palabras y frases, así como reconocer aspectos de entonación, ritmo y acento..
   a) Se considerará la habilidad para relacionar imágenes (animales, objetos, personas...), objetos reales y acciones con palabras, y frases.
   b) La habilidad para reconocer elementos escritos que hayan sido transmitidos oralmente.
   c) El interés y atención ante los mensajes o textos grabados o dichos/leídos por el profesor/a o por otra persona del grupo.
   d) El grado de curiosidad por conocer e investigar los significados de palabras desconocidas.
   e) El interés por consultar en otros materiales (diccionario, trabajos ya realizados, textos).

Fernando Escrig de la Paz

"EL SÍNDROME DE ASPERGER, EXPERIENCIA EDUCATIVA EN UN CENTRO ORDINARIO"

Flor Pérez-Serrano Vázquez

El presente artículo pretende dar a conocer la experiencia de trabajar con un alumno con Síndrome de Asperger, mostrar sus características y las medidas educativas que hemos adoptado en nuestro centro para lograr el desarrollo de todas sus potencialidades y su adaptación al contexto escolar.

1. UNA INTRODUCCIÓN AL SÍNDROME DE ASPERGER.

El Síndrome de Asperger fue descrito por primera vez por el pediatra austriaco Hans Asperger en 1944, dando lugar años más tarde a numerosas investigaciones y estudios clínicos como los de la psiquiatra Lorna Wing en Inglaterra, 1981; Christopher Gillberg en Suecia, 1989; Peter Szatmari en Canadá, 1989; o Digby Tantam en Inglaterra 1988. Esta variedad de estudios ha dado lugar a un gran número de definiciones y sistemas de diagnóstico del Síndrome de Asperger.

En este artículo nos basaremos en los criterios de la clasificación oficial de la DSM- IV y en Martín (2004), para definir el Síndrome de Asperger.

El diagnóstico de este síndrome se establece en función de la presencia de comportamientos agrupados en torno a tres núcleos de trastornos:

1. **Trastorno cualitativo de la interacción social.** Presentan un conjunto de déficits significativos en las áreas de comprensión social, la adquisición de habilidades sociales, la comunicación no-verbal y la reciprocidad emocional.

   Tienen grandes dificultades a la hora de interpretar las claves que les indican qué se espera de ellos en una determinada situación: según Thomas (2002), es probable que se porten con un maestro de la misma forma que lo harían con sus amigos o con sus padres.

2. **Alteraciones de las habilidades pragmáticas del lenguaje y la comunicación social.** Disminución en la capacidad para la comunicación recíproca y empática. Tendencia a utilizar un lenguaje pedante, preciso, excesivamente formal y emocionalmente inexpresivo.

   Es posible que tengan dificultades para entender frases con doble sentido, metáforas o chistes. Aunque presenten un vocabulario muy extenso, tienen dificultades para entender todo lo que sucede entorno a la comunicación, debido a la escasa comprensión del lenguaje corporal, gestos y expresiones de la otra persona.

3. **Trastorno de la flexibilidad comportamental y mental.** Patrón restrictivo de conductas, intereses y actividades repetitivas y estereotipadas.

   Sus dificultades en imaginación se demuestran en el juego repetitivo y mecánico, apareciendo más tardíamente los juegos de ficción (Thomas, 2002).

Estos núcleos de trastornos se manifiestan en el niño con Síndrome de Asperger junto a un desarrollo adecuado de sus habilidades cognitivas y capacidades lingüísticas. Pueden manifestar mayor sensibilidad a ciertos estímulos sensoriales, así como dificultades en las destrezas motoras, con una escasa coordinación.

2. CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO.

- **Edad:** 9 años.
- **Curso:** 3º E.P.
- **Diagnóstico:** Síndrome de Asperger.
- **Modalidad de escolarización:** aula ordinaria con atención de maestra P.T. en periodos variables.

Mediante observación dentro del aula ordinaria identificamos las principales conductas que inicialmente dificultaban su proceso educativo dentro del aula:

- Falta de motivación para participar en discusiones grupales orales.

- Dificultad para comprender y compartir con sus compañeros algunas situaciones sociales cotidianas, como bromas o travesuras.
- Dificultades para guardar el turno para hablar o para enseñar su trabajo a la maestra. Interrupciones constantes y correcciones a las explicaciones.
- Dificultades para organizar sus materiales o su tiempo para terminar sus tareas.
- Falta de flexibilidad frente a cambios imprevistos en su jornada escolar (horarios, sustitución de un maestro/a, actividades puntuales como el Día de la Paz, Día de Andalucía, fiesta de Navidad, etc.) manifestando un escaso autocontrol: con gestos grandilocuentes, tono de voz elevado y deseo de gratificación inmediato.
- Reacciones desproporcionadas (enojos, berrinches, llantos) frente a tareas complejas, explicaciones, o ante la frustración de no obtener lo esperado (ser el primero, sacar un 10 en un examen...).
- En los tiempos de recreo permanece solo leyendo tebeos. Si participa en algún juego suele imponer sobre los demás sus ideas y propias reglas del juego.

3. OBJETIVOS.

Los objetivos que hemos propuesto para nuestro alumno son los siguientes:

1. Conocimiento y aceptación de normas.
2. Habilidades de comunicación.
   - Comportamiento no verbal apropiado tal como: contacto visual, gestos, proximidad a otros y postura correcta.
   - Comunicación no verbal de otros (por ejemplo: expresiones faciales, gestos corporales).
3. Habilidades sociales.
   - Habilidades para situaciones que ocurren normalmente.
   - Ser consciente de los sentimientos de los demás, mirar las cosas desde la perspectiva de otros e interpretar el lenguaje no literal.
4. Resolución de conflictos.
   - Desarrollar el autocontrol y la consideración de alternativas. Búsqueda de soluciones.
   - Enseñar consecuencias posteriores a un incidente concreto (berrinches, agresión, enfado, etc.).
5. Tolerancia a la frustración.
6. Desarrollar habilidades para el juego interactivo y juego de grupo.

4. METODOLOGÍA.

Las estrategias generales que seguimos con nuestro alumno, a nivel de aula y de centro son las siguientes:

- **Entrenamiento en habilidades sociales e inteligencia emocional:**
  - ***Normas:***
    - Utilizamos pictogramas que representan las normas y reglas a seguir en clase: no gritar, respetar el turno, atender al maestro/a, no interrumpir, etc. Sin embargo, nuestro alumno puede ser bastante rígido a la hora de seguir las reglas, como por ejemplo al escuchar la sirena que indica la hora de salida al recreo. Invariablemente, ocurra lo que ocurra en ese momento en clase, siente la obligación de salir al recreo. Por este motivo intentamos inculcarle cierta flexibilidad en la aplicación de algunas reglas.
  - ***Rabietas:***
    - Ante incidentes concretos como berrinches, enfados, o comportamientos descontrolados, la respuesta del adulto debe ser de calma. Intentamos evitar luchas de poder crecientes, ya que a menudo, estos niños no entienden muestras rígidas de autoridad o enfado, y se vuelven ellos mismos más rígidos y testarudos, si se les obliga a algo por la fuerza. El preguntar ¿qué sucede?, ¿qué ha pasado? Puede llevar al niño a un aumento de la ira, por no poder explicarlo, o al recordar el incidente. El maestro debe aprender cuando no preguntar (Attwood, 2002).
    - Una vez que ha llegado a la calma, le ayudamos a verbalizar qué ocurrió y a expresar su remordimiento con hechos, no sólo con palabras, por ejemplo escribiendo una nota de disculpa a la otra persona. Intentamos enseñarle lo que debe hacer en caso de que se repita la situación.
    - Tratamos de anticiparnos a estas situaciones, cuando es posible, y actuar de modo preventivo para evitar la confrontación, mediante la calma, la negociación, la presentación de alternativas o el desvío de su atención hacia otro asunto.
  - ***Autocontrol:***
    - Algunas técnicas específicas:
      - Detenerse, contar hasta 10, respirar profundamente y acordarse de mantener la calma.

- Técnicas de relajación.
- Explicar alternativas a la conducta , como por ejemplo usar palabras, no acciones, para expresar la ira; marcharse; pedir a la otra persona que le deje solo, o buscar la ayuda del maestro (Attwood, 2002).

- ***Resolución de conflictos:***
  - Enseñar que lo que él hizo era incorrecto, por qué era incorrecto, y qué es lo que se supone que debería haber hecho.
  - Simular situaciones en las cuales le enseñamos a reaccionar ante ciertas señales sociales.

- ***Habilidades en juego interactivo y juego de grupo:***
  - Se lleva a cabo un programa durante el recreo por parte de un monitor del centro de autismo Ángel Riviére.

- **Uso del lenguaje:**

  - Tratamos de evitar un tipo de lenguaje que pueda ser malinterpretado por el niño tal como sarcasmo, frases con doble sentido, modismos, etc., explicándole el sentido de dichas expresiones.

- **Uso de ayudas visuales:**

  - Tenemos en cuenta uno de los puntos fuertes de nuestro alumno, como es una buena capacidad visoespacial, su pensamiento visual. Para facilitarle la comprensión del mundo que le rodea, de lo que se dice, de lo que está por venir, etc. empleamos elementos visuales como esquemas, listas, dibujos tipo historias sociales de Carol Gray, pictogramas, etc.

- **Motivación:**

  - Aprovechamos las áreas de interés especial del niño: los egipcios, los animales, etc. para incluirlos y conectarlos con su proceso de aprendizaje.

- **Organización del entorno: espacios y tiempos:**

  - Establecemos unas rutinas de clase estructuradas y previsibles. Preparamos al niño de antemano ante cualquier posible cambio como: la sustitución de alguno de sus maestros o modificaciones en el horario habitual.

  - Cierta flexibilidad en el horario de permanencia en el centro, en situaciones muy concretas y puntuales, como la fiesta de Navidad o fin de curso. Al romper estas actividades su rutina diaria, estar menos estructuradas y con reglas menos claras, se provoca en el niño inseguridad y cierto descontrol, pudiendo en estas situaciones presentar con más facilidad berrinches, y enojos.

- **Coordinación del equipo docente:**

  - Implicación de todos los maestros /as que intervienen con el alumno: tutor, especialistas, monitora, maestra P.T. Mediante reuniones periódicas establecemos pautas comunes de actuación y seguimiento de la evolución del niño.

  - Coordinación diaria entre maestra tutora y maestra P.T., para intervenir en el momento concreto en que se produce el incidente. De esta forma existe un apoyo permanente al alumno y a la tutora.

4. EVOLUCIÓN.

Ha habido una evolución muy positiva en prácticamente todos los aspectos en los que presenta dificultades:

Ha habido un aumento de su comprensión de situaciones sociales, conoce las normas del centro y de su aula, y suele seguirlas.

Los berrinches y rabietas son cada vez menos frecuentes, limitándose a situaciones muy concretas y menos habituales. Cuando ocurren, son de menor intensidad y duración. Es capaz de llegar antes a la calma.

Aumento de la reciprocidad social o emocional: identifica sentimientos en los demás, y muestra interés y “preocupación” por lo que le sucede a otros compañeros.

Empleo de saludos en diferentes situaciones. Se esfuerza por adecuar su lenguaje a distintos interlocutores. Aumento del contacto visual con el interlocutor.

Desarrolla relaciones de amistad: mayor tiempo de interacción con compañeros en el recreo. A veces muestra conductas dirigidas a compartir y ayudar a algún compañero.

Sigue manifestando dificultades para la adaptación flexible a cambios en su rutina diaria, y continúa existiendo muy baja tolerancia a la frustración.

Se ha disminuido el tiempo de atención de la maestra de P.T. Durante el primer curso recibía una sesión diaria, en estos momentos sólo es necesaria una sesión semanal.

Cuando se trata de integración escolar, la labor más importante se desarrolla dentro del aula ordinaria, que es donde se dan todas las situaciones propicias para la adquisición de conductas y habilidades sociales. En este caso en concreto hay que desatacar la importante labor desarrollada por la maestra tutora del alumno, con la que pasa la mayor parte de la jornada escolar, y sobre la que ha recaído el mayor peso de la intervención educativa.

5. BIBLIOGRAFÍA.

- Attwood, T (2002). *El síndrome de asperger: Una guía para la familia.* Madrid: Paidós.
- Martín, P. (2004). *El síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social?* Madrid: Alianza Editorial.
- Riviere, A. (1990). El desarrollo y la educación del niño autista. En Marchesi, A., Coll, C., Palacios, J. *Desarrollo Psicológico y Educación*, III (313-333). Madrid: Alianza.
- Thomas, G. I. (2002). *El Síndrome de Asperger: Estrategias prácticas para el aula. Guía para el profesorado.* País Vasco: Servicio Central de Publicaciones.

Flor Pérez-Serrano Vázquez

"CONVIVENCIA ESCOLAR"

Francisca Sánchez Gallardo

1. INTRODUCCIÓN.

La educación para la prevención de conflictos está basada en la educación en valores tan universales como el respeto hacia la vida de todas las personas o respeto de la diferencia de opinión entre otros. Estos valores se aprenden en distintos contextos desde que nacemos ya sean en ambientes educativos como la escuela, o en ambientes familiares, es decir, en casa. Está claro que las pautas enseñadas dentro del aula sirven o deberían de servir para solucionar conflictos fuera de ella, pero lo que me gustaría señalar es que los docentes no son los únicos responsables de la educación de los estudiantes. Su deber es enseñar, educar enseñando no sólo conceptos sino valores humanos, pero este deber es también de los padres o tutores de cada uno de los estudiantes. Se puede crear una buena conducta a través de muchas técnicas de dinámicas de grupo, de charlas–coloquios, de debates, pero si esta buena conducta no se refuerza en casa o en los ambientes más próximos donde viven los estudiantes, los docentes hemos hecho un esfuerzo en vano.

Por este motivo, me gustaría sumarme al apoyo del docente que hoy más que nunca se ve poco respaldado por las leyes y por otros colectivos, todos saben muy bien recordar cuales son los deberes de los profesores pero pocos apoyan sus derechos.

El trabajo que se expone a continuación está centrado en la etapa de Primaria, he seleccionado esta etapa porque siendo profesora y maestra, creo que como dice un dicho popular "Desde pequeñito se endereza el arbolito", la prevención de los conflictos y la educación en valores se ha de enseñar desde el primer día que un niño entra en un colegio.

2. DISEÑO DEL CURSO ESCOLAR.

- **Etapa:** Primaria.
- **Nivel:** 6º.

2.1. OBJETIVOS.

- Resolver situaciones conflictivas dentro y fuera del aula.
- Apreciar actitudes pacíficas como algo positivo en todas las personas.
- Escuchar a los compañeros cuando hablen.
- Respetar los distintos puntos de vista.
- Respetar otras culturas, etnias y razas distintas a la de uno mismo.
- Identificarse con las situaciones ajenas.
- Buscar otros métodos alternativos a la violencia.
- Participar en las actividades propuestas para la resolución de cualquier conflicto.
- Reflexionar sobre los estados de ánimo del otro cuando hacemos daño.

2.2. CONTENIDOS.

- **Construcción de la Confianza.**

- **Definición de Conflictos.**

- **Reconocimientos de nuestros prejuicios.**
  - Identidad.
  - Estereotipos y perjuicios.
  - Nuestras percepciones.

- **La Comunicación.**
  - Comunicación no verbal.
  - La escucha activa.
  - La comunicación verbal.

- **Resolución de conflictos.**
  - El control de las emociones.
  - Cooperación vs competición.
  - Resolución del conflicto.

- Resolución de problemas.

2.3. ACTIVIDADES.

- **Construcción de la Confianza.**
  - ***Actividad 1: "Juego de los Nombre".***
    - *Objetivos:*
      - Ofrecer una oportunidad a los participantes de aprender de los demás y de ellos mismos centrándose en sus nombres.
      - Introducir el concepto de la "propia identidad" y la conciencia de la propia herencia cultural y étnica.
      - Construir confianza fomentando el compartir.
    - *Materiales:* No.
    - *Tiempo:* 20-40 minutos dependiendo del tamaño del grupo.
    - *Instrucciones:*
      - Decir a los estudiantes que se presenten diciendo algo de la historia de sus nombres. Si la clase es grande dividirla en grupos pequeños para que se queden mejor con las historia.
      - **Después de que todos hayan contado sus historias, hacer una charla con toda la clase sobre las siguientes preguntas:**
        1. ¿Qué temas sacas de la historia del nombre de tus compañeros?
        2. ¿Le resultó difícil a alguien decir algo sobre su nombre? ¿Por qué?
        3. ¿Qué aprendiste de esta actividad? ¿Qué aprendiste de los otros?
        4. ¿Cuál es el valor de compartir la historia de los nombres?

- **Definición de Conflictos.**
  - ***Actividad 1: "¿Qué pensamos cuando hablamos de conflictos?***
    - *Objetivo:*
      - Explorar lo que la palabra conflicto significa para cada uno de los estudiantes.
    - *Materiales:* Hoja de la actividad "¿Qué pensamos cuando hablamos de conflictos?
    - *Tiempo:* 30 minutos.
    - *Instrucciones:*
      - Escribe palabras sobre conflictos en la pizarra y pregunta a los estudiantes qué es lo que piensan cuando escuchan esas palabras.
      - Pregunta sobre las emociones que les producen esas palabras.
      - Distribuye la hoja de la actividad.
      - Haz que los estudiantes compartan sus respuestas con los compañeros dándoles instrucciones para discutir las diferentes respuestas.
      - Formar una discusión con todas las clases donde ellos asocien las palabras de los conflictos con otras formando una cadena de palabras.
      - Formular una definición de lo que es conflicto basada en las ideas de los estudiantes.
      - Discutir sobre las siguientes preguntas:
        1. ¿En que se diferencia una pelea de una riña? ¿Por qué los conflictos se hacen violentos?
        2. ¿Los conflictos son siempre malos? ¿Pueden tener finales positivos?
        3. ¿cómo te sientes cuando has solucionado un problema con éxito?
        4. ¿Qué conflicto te ayudó a aprender de ti mismo y de los demás?

- **Reconocimientos de nuestros prejuicios.**

Identidad.

- ***Actividad 1: "Todos pertenecemos a diferentes grupos de gentes".***
  - *Objetivo:* Esta actividad subraya las múltiples dimensiones de nuestra identidad. Está diseñada a definir lo que es importante sobre nosotros mismos tanto como la importancia de enfrentarnos a los estereotipos.
  - *Instrucciones:* En una hoja creamos un círculo en el centro y alrededor muchos, en el del centro ponemos nuestro nombre y en los demás escribimos un grupo con el que nos identificamos. Puede ser de muchas cosas: asiático, femenino, hermana, atleta, estudiante, musulmán, músico o cualquier nombre de un grupo de gente con la que se identifiquen. Intentar evitar usar las características personales como "aventurero" y "creativa". Cuando se termine hacer un círculo al grupo con el que más te identifiques.

A continuación poner en común las respuestas en grupo.

Crear una historia donde se cuente lo bien que te sientes cuando está con tu grupo preferido y otra con la de tu grupo que te crea alguna dificultad.

- **Reconocimientos de nuestros prejuicios.**

Estereotipos y perjuicios.

- ***Actividad 1: "Mensaje en mi frente".***
  - *Objetivo:* Esta actividad permite a los estudiantes ponerse en el lugar del otro y saber lo que se siente. Además trabaja un ambiente grupal tanto dentro como fuera del aula.
  - *Materiales:* Bandas de papel y un casette.
  - *Tiempo:* una hora.
  - *Instrucciones:*
    1. Introducir la actividad pidiendo a los estudiantes que hagan una lista de palabras que los estudiantes y los profesores normalmente usan para describir a la gente en la escuela. ¿Estas etiquetas son positivas o negativas? Por ejemplo: "bronca", "pobre", etc.
    2. Preguntar a los estudiantes si hay un grupo de personas con la que ellos se sientes más cómodos y si hay otro grupo con los que no.
    3. Explicarles que van a llevar puesto en sus frentes unas etiquetas que les definen con un adjetivo de los que ellos han escrito, aunque ellos no van a saber lo que llevan escrito.

Dejarles relacionarse en la clase durante 10 minutos y recordarle que deben actuar como ellos son, es decir, relacionándose como lo hacen normalmente.

Cuando terminen, debatir cómo se han sentido, si ellos han sentido rechazo o acogida por parte de sus compañeros y por qué.

Pedirles que reflexionen sobre las siguientes cuestiones:

a) ¿Cuáles son las etiquetas que hieren a la gente o al menos les produce enfado según tu opinión?
b) A veces nosotros nos guardamos nuestras características como personas y otras veces queremos enseñarles lo que somos o demostrar algo a alguien, ¿por qué hacemos esto?
c) ¿La gente con etiquetas negativas llegaron a hablar?, si es así, ¿por qué crees que pasó?
d) ¿Qué podrías hacer para relacionarte con aquellos con los que no te sientes cómodo?

- **Reconocimientos de nuestros prejuicios.**

Nuestras percepciones.

- ***Actividad: "Nos vamos de fiesta".***
  - *Objetivo:* Ilustrar cómo las actitudes de uno pueden afectar a sus percepciones.
  - *Materiales:* Hoja "Nos vamos de fiesta".
  - *Tiempo:* 20 minutos.
  - *Instrucciones:*
    1. Pedir a dos voluntarios para actuar en los papeles de la representación "Nos vamos de fiesta.
    2. Dejar que los estudiantes se llamen por sus nombres.
    3. Debatir sobre la representación.
  - *Debate:*
    - "¿Cómo se siente el estudiante B en la fiesta?"
    - "¿Por qué se siente así?"
    - "¿Cómo influye su actitud previa en la manera de sentirse?"
    - "¿En que se diferencias sus percepciones de los hechos con respecto a los demás?"
    - "¿Qué podrían haber hecho los demás de la fiesta para acoger al estudiante B?"

Diálogos de los personajes "Vamos a la fiesta".

- Escena 1.

Estudiante A: Así que B, ¿vas a una fiesta esta noche?
Estudiantes B: No, en realidad, no tengo ganas.
A: ¿Por qué? Será divertida.

B: No sé. No me gustan las fiestas. Son muy aburridas y nadie habla conmigo.
A: ¡Vamos hombre, anímate, vamos! Venga que no estaremos mucho tiempo, quiero ver a todos los demás.
B: (Suspira) De acuerdo, iré contigo, pero que conste que voy porque quiero. Pero ya se que me lo voy a pasar mal.

- Escena 2.

(La escena transcurre en la fiesta. A está sonriendo, saludando a todos, hablando y riéndose con sus amigos. "B" está apoyado en la pared con los brazos cruzados, mirándose los zapatos. Después de un rato, una chica "C" entra en escena y se acerca a B).

C: Hola, ¿qué tal?
B: (todavía mirando hacia abajo) Bien.
C: (se queda parada) Eso es bueno... supongo.
B: (no reacciona).
C: (se pone nerviosa, sacude su cabeza y se va).
(Pasados unos minutos se acerca otra chica "D" a "B".)
D: Hola, ¿qué pasa?
B: (otra vez sin mostrar interés), oh, nada.
D: (incómoda), De acuerdo..., espera un momento, me está llamando por ahí (y se va).

- Escena 3.

A: ¿Qué tal, la fiesta estuvo bien, verdad?
B: ¿Qué quieres decir? Creo que fue un peñazo.
A: ¿Peñazo? ¿Fue aburrida?
B: No sé. A nadie le gusté, todos estaban hablando contigo, sólo dos personas se acercaron a mí en toda la noche.

- **La Comunicación.**

Comunicación no verbal.

- ***Actividad: "Hablar sin palabras".***
  - *Objetivos:*
    - Proporcionar a los estudiantes nociones sobre cómo la gente se comporta y lo que este comportamiento significa.
    - Despertar la conciencia del leguaje corporal.
  - *Materiales:* No.
  - *Tiempo:* 30 minutos.
  - *Instrucciones:*

1. Dividir a los estudiantes en parejas. Cada estudiante de cada pareja tiene que contarle al compañero lo que cenaron anoche y lo que hicieron después de cenar. Cuando terminan de contar esta historia, el que escucha le volverá a contar su misma historia pero usando la segunda persona (Tú...) Cuando se termina el otro tiene que decir si es verdad lo que el segundo acaba de decir. Cuando terminan tiene que hacerlo al revés.
2. Antes de que los estudiantes comiencen, se les ha de dar unas cartas con acciones y actitudes. Decirle que cuando el compañero les está contando la historia tiene que actuar según las cartas.
3. Algunos ejemplos de cartas pueden ser:
   a) *Abierto:* abrir las manos.
   b) *Defensa:* los brazos cruzados, mirar de lado, tocarse y rascarse la nariz, frotarse los ojos.
   c) *Inseguro:* Masticar un bolígrafo, morderse las uñas.
   d) *Cooperante:* Abrir las manos y sentarse en el filo de la silla.
   e) *Confiado:* llevarse las manos a la espalda, toser hacia la espalda.
   f) *Nervioso:* Carraspear, silbar, fumar, taparse la boca, jugar con monedas o con unas llaves, tocarse las orejas, enredar con las manos...
   g) *Frustración:* Respiración entrecortada, puños apretados, rascarse la nuca.

4. Una vez que los estudiantes han trabajado los distintos papeles, llevar al grupo hacia un debate usando las siguientes preguntas.
   a) ¿Cómo las acciones del oyente puede afectar a la manera de contar una historia?
   b) Cuando esto ocurre en la vida real, ¿es duro contar una historia a una persona que no quiere escucharnos?
   c) ¿En que situaciones podría cambiar la gente su lenguaje corporal? ¿Por qué?

- **Resolución de conflictos.**

  - ***Actividad: "Reducir los conflictos".***
    - *Materiales:* no.
    - *Tiempo:* una hora de clase.
    - *Instrucciones:*
      1. Hacer una lluvia de ideas con la clases donde ellos digan sus ideas sobre cómo reducir en enfado, deas que sean positivas y negativas.
      2. Debatir con el grupo cuando es el momento adecuado o más apropiado para esa acción.
      3. Hacer pequeñas representaciones donde los otros tengan que adivinar el modo de reducir el enfado que han utilizado.
    - *Debate:*
      - ¿Cuáles de esta acciones pueden empeorar esta situación?
      - ¿Qué acciones pueden ayudar?
      - ¿Cómo sabes cuál es la mejor acción?
      - ¿Cuál es el beneficio de tener una estrategia prevista?

Estos serían algunos ejemplos de actividad que se llevarían a cabo con el grupo de 6º de Primaria. Como dije anteriormente, la resolución de conflictos y la creación de una ambiente pacífico se tienen que trabajar desde el primer día que el niño entra en el aula. Si estas actividades son más complejas, pueden ser modificadas para adaptarse al nivel educativo de los niños, o bien se pueden usar otros modos para el modelado de sus conductas.

2.4. CRITERIOS METODOLÓGICOS.

La metodología que se va a usar va a ser una metodología integradora, es decir, donde se fomente la participación de todos los estudiantes para dar soluciones a los distintos problemas planteados. Ha de ser una metodología donde el profesor guíe a los alumnos pero no piense por ellos. La actividades mostradas demuestra que el profesor facilita la tarea pero no la resuelve, es mero observador del comportamiento de los alumnos cuando actúan, es decir, una metodología basada en el alumno.

Tiene que se una metodología basada en los trabajos en grupos donde todos aporten sus ideas, donde se trabaje desde las mismas actividades la cooperación, el respeto mutuo y la solidaridad, fomentando el constructivismo.

A través de representaciones teatrales trasportamos a nuestros alumnos a los contextos reales donde pueden surgir esos conflictos, por tanto tiene que ser una metodología útil y práctica y cercano a la realidad de los alumnos.

2.5. EVALUACIÓN.

La evaluación nos da la oportunidad de comprobar el nivel de nuestros alumnos en todos los sentidos. Ahora nos interesa ver el nivel resolutivo de problemas de nuestros estudiantes. Comprobar cómo ellos reaccionan antes conflictos que no son ajenos a sus vidas.

Para ello podemos usar la Observación como método de evaluación fijando una serie de comportamientos y actitudes en los diferentes contextos.

- Observación en el aula.
- Observación en el grupo de trabajo (relación con los compañeros, participación…)
- Observación de sus autoestima (respuestas que propone a los problemas, se ve afectado o no por los temas).

Gracias a este método podemos detectar comportamientos y actitudes que nos pueden llevar a detectar problemas muy serios como el "Bullying", que tan de actualidad está por desgracia. El profesor observando puede llegar a detectar actitudes discriminatorias de unos compañeros hacia otros, intimidaciones, insultos...

Además de esta técnica usaría cuestionarios donde se evalúen ellos mismos y a los demás.

De todos modos, creo que las anotaciones de todo cuanto pase en la clase en el cuaderno del profesor es un buen método para recordar cómo avanzan nuestros alumnos día a día.

3. CONCLUSIONES.

Para concluir, me gustaría volver a recalcar la labor de docente como educador y formador responsable de la enseñanza y preparación de estudiantes para la vida futura que les espera y hacer un llamamiento a todos los responsables de la educación de los niños y niñas ya sean madres, padres, tutores o tutoras de un menor para que trabajen de forma cooperativa y positiva con el centro escolar donde se educan sus menores.

Francisca Sánchez Gallardo

"¿QUÉ HA PASADO CON LOS JUEGOS TRADICIONALES?"

Gloria García Lluch

En los comienzos de este nuevo siglo, parece consolidarse una nueva forma de entretenimiento entre los más pequeños que podemos denominar "ocio virtual". Las videoconsolas, los ordenadores y la televisión han relegado los juegos tradicionales a un segundo plano.

Hoy en día, es difícil ver a niños jugando a juegos tradicionales como "La Gallinita Ciega" o "Gavilán" que en nuestra época nos divertían y formaban parte de nuestras vidas. ¿Quién no recuerda aquellas tardes en el parque jugando a las canicas o al trompo?

Una de las razones por las que se han perdido estos juegos es por el hecho de que hoy en día, los videojuegos mantienen durante horas a los niños inmersos en un mundo fantástico y, aunque algunos tienen sus beneficios didácticos y educativos, les alejan de esos juegos tradicionales que forman parte de nuestra identidad cultural.

Con ello, no sólo se pierde una forma de entretenimiento sino también un modo de conocer la vida, tanto la nuestra como la de los demás, así como el entorno en el que nos desenvolvemos. A esto es necesario añadir que los juegos tradicionales ofrecen un marco esencial para el desarrollo de valores como la tolerancia, la cooperación y el respeto, algo realmente necesario en la sociedad actual en la que prima el individualismo, la violencia, la agresividad y el materialismo.

Muchos de estos juegos tradicionales se han ido olvidando poco a poco, a medida que han ido desapareciendo aquellas actividades sociales y recreativas que se desarrollaban "en la calle" y que promovían el desarrollo de habilidades sociales tales como la aceptación de normas, cooperación y conductas prosociales. Hoy en día, los niños se pasan muchas horas delante de la televisión o de la pantalla del ordenador sin entrar en contacto con otros niños de su edad.

La vida sedentaria se ha apoderado no sólo de los adultos sino también de los niños a través de esta nueva forma de entretenimiento que dificulta el desarrollo de sus capacidades motrices, de coordinación y destreza.

Aquellos juegos que nos permitían pasar ratos agradables con amigos y familiares favorecían también el equilibrio psíquico y emocional ya que daban a los niños una oportunidad para expresar sus sentimientos y adquirir seguridad en sí mismo.

Al mismo tiempo, algunos de estos juegos como "El Coro de la Patata" o "Los Reyes Magos" no sólo propician el movimiento del niño, su socialización y su desarrollo psicomotor sino también contribuyen al desarrollo de la memoria al tener que memorizar aquellos cantos populares que acompañaban a estos juegos.

Por último, cabe mencionar el desarrollo de la imaginación, ya que con escasos materiales y recursos los niños eran capaces de poner en marcha su creatividad e inventar juegos muy amenos y divertidos.

Por tanto, lamentablemente con la desaparición progresiva de los juegos tradicionales se pierde una manera de contribuir al desarrollo del niño en todos sus ámbitos: cognitivo (atención, memoria, capacidad de exploración, imaginación...), físico (motricidad gruesa y fina, expresión corporal...), social (aceptación de normas, aprendizaje de hábitos de cooperación, respeto...) y afectivo (favoreciendo el equilibrio emocional y psíquico).

Gloria García Lluch

"¿POR QUÉ QUE ES IMPORTANTE EXPLICAR NUESTRA FERIA A LOS ALUMNOS DE PRIMARIA?"

Gloria Porras Martínez

Este tópico lo trataré con motivo de la aproximación de una de las fiestas locales más importantes, la feria. Creemos que es importante incluir en la realidad escolar los factores que son cercanos a los/as niños/as y a nuestra identidad cultural.

Este me servirá de "gancho" para que los/as niños/as adquieran el conocimiento de una forma distinta a la que están acostumbrados. Ellos/as serán participes en cada momento de su aprendizaje, de un modo lúdico y constructivista.

Partir de lo conocido, de lo familiar, es quizás la mejor manera de favorecer el aprendizaje de los/as niños/ s. Creemos que la feria es algo que los/as alumnos / as viven en familia, que conocen y que le es cercano.

El hecho de que la feria suele ser en Junio, es otra ventaja, pues los alumnos están agotados del curso escolar y conviene tratar este tema que conlleva un ambiente más relajado y agradable de trabajo.

Todos los años, debido a la cercanía, los niños visitan el recinto con el colegio, bailan en las nuestro pueblo es una tradición de varios siglos, es parte de nuestras raíces culturales, y es parte de nuestras señas de identidad.

Creo importante que los/as niños/as sientan arraigo a su cultura, para que a partir de ese arraigo sientan empatía y respeto hacia las diferentes tradiciones de las demás localidades.

Somos andaluces. Nuestro Estatuto y nuestra Constitución reconocen ese derecho y obligan a cumplir ese deber. Y que mejor manera de cumplir este derecho y deber que conocer nuestras tradiciones y cultura, y sentirnos parte de ella.

En Educación nuestro objetivo es cimentar y construir las bases del aprendizaje a partir del entorno natural, social, cultural y vital que rodea a la escuela. Creo que desde el tópico de la feria podemos trabajar temas de cultura andaluza, tales como la gastronomía típica de feria, las casetas, las vestimentas típicas, el trabajo, la ganadería, la agricultura, el comercio, la música, el baile, los agrupamientos familiares,... etc.

Es clave que el alumnado comprenda la información que va a recibir y se sienta reflejado en ella. A causa de esta necesidad para poder conseguir los objetivos de esta unidad, esta deberá ser aplicada mediante un método constructivista, que consiga que cada alumno no sólo oiga, sino que entienda y pueda interiorizar todo lo que se le transmita.
Para conseguir este tipo de conocimiento, será fundamental trabajar sobre la base del diálogo, de la reflexión en grupo y de la discusión sobre la información entre toda la clase.

Las actividades se deben guiar de una forma dinámica y participativa, creando un clima en el que los alumnos sean protagonistas de su propio aprendizaje.

De este modo, yo actuaré de guía para que todos los/as alumnos/as comprendan, analicen la información, y creen sus propias opiniones que compartirán con el resto de la clase en la actividad.

CONCEPTOS BÁSICOS QUE PUEDE ABORDAR EL NIÑO:

Pretendo que mis /as alumnos/as aborden una serie de conceptos que consideramos básicos en esta unidad. Me gustaría que los alumnos llegaran a conseguir los siguientes:

- El medio ambiente. Los problemas medio ambientales que producen los distintos residuos que se generan en la feria. Así como la forma en que podríamos solventar este problema, como podemos hacer para que el medio no salga perjudicado por los diversos desechos de diferente tipo que la feria provoca.
- La importancia de la tradición y de cómo ha ido evolucionando desde su inicio (desde el trueque hasta la actualidad que se ha convertido en algo más de diversión) hasta la actualidad.
  Ante determinados temas, como es el de la tradición podremos fomentar el diálogo con nuestros/as alumnos/as y así explorar sus ideas previas.
- Orientación y representación espacial. Voy a enseñar a los niños a leer un mapa y a saber moverse por la feria. Para después poder extrapolar esto a la vida cotidiana, para que sepan como moverse mediante un mapa por una ciudad desconocida.
- Mantener diálogos con mis alumnos/as de forma que razonen y se respeten las distintas opiniones o creencias que surjan en los debates y / o diálogos.

- Podemos estimar cuanto mide aproximadamente el recinto ferial o otros lugares.
- Estimación de cantidades.
- Conectar con las tradiciones
- Estimar el consumo energético. Quiero que los/as alumnos/as sepan cuanto se consume en la feria (de energía) y que sean conscientes del gasto tanto económico como energético que esto supone, así como su repercusión en el pueblo y en el medio ambiente
- Para estimar los problemas medio ambientales que puedan surgir con relación a la feria.
- Podemos llegar a plantear los diversos residuos sus procedencias y toda la problemática que puede darse entrono a ellos.
- Para que se planten el dinero que pueden llegar a gastar en un día de feria. Enseñar la importancia del dinero, lo que cuesta ganarlo, enseñar a no derrocharlo.
- Importancia del reciclaje.

PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTOS:

Los principios de procedimientos en los que se basan mi actuación en el aula son los siguientes:

- Usaré una metodología que facilite el cambio conceptual y actitudinal de los/as niños/as, en el sentido de ir acercando las ideas previas de estos a las concepciones propias del saber científico y cultural.
- Fomentaré el diálogo en clase para que los/as alumnos/as puedan exponer sus dudas e ideas, además de aprender a escuchar no sólo al profesor/a sino también a sus compañeros/ s.
- Educaré siempre en libertad desarrollando prácticas democráticas que fomenten el diálogo y el respeto mutuo de todos.
- Fomentaré la participación igualitaria de todos los/as alumnos/as.
- Consideraré las ideas previas de los/as alumnos/as como referencia de partida para que el aprendizaje resulte significativo, y para que no se de una compartimentación entre el saber cotidiano y el saber escolar.
- Los contenidos específicos de la Feria servirán de puntos de partida del proceso personal de aprendizaje, por ser los que definen el entorno inmediato.
- Arrancaré de las experiencias, problemáticas o explicaciones de hechos reales para que el aprendizaje sea más fácil, con ello pretendemos también que los/as niños/as puedan transferir estos aprendizajes a otros contextos o situaciones.
- Crearé en la clase un ambiente de trabajo en el que todos se traten con respeto y se respeten las diferentes ideas de los as alumnos/as.
- Intentaremos que nuestra metodología tenga un carácter globalizador.
- Fomentaré el interés por que conozcan sus raíces culturales y los rasgos que constituyen las señas de identidad de la cultura andaluza.
- Trabajaré la faceta creativa de los/as alumnos/as, dándoles opción a la manipulación y al error.
- Respetaré los diferentes ritmos de trabajo, para poder ir detectando las posibles lagunas individuales, o grupales.
- Valoraré sólo los éxitos, nunca los fracasos, puesto que todos tenemos riquezas personales que podemos comunicar.
- Trabajaremos a tres niveles:

Usaré las tres modalidades de agrupamiento: trabajo individual, trabajo en pequeño grupo y trabajo en gran grupo, dependiendo de la actividad que se esté realizando; pero procurando que al menos se combinen dos de ellas.

- Nivel individual: para que el alumno/a desarrolle sus propias capacidades, a sus propios ritmos, y se sitúe ante la realidad de manera activa, crítica y constructiva.
- Nivel pequeño grupo: para ejercitar la comunicación y relación entre iguales, y para que el alumno/a aprenda a trabajar con compañeros/as.
- Gran grupo: para ejercitar normas y valores que hagan posible la vida en sociedad y democracia.

Gloria Porras Martínez

"ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE RIESGOS LABORALES EN EL DOCENTE, MEDIDAS DE PREVENCIÓN ADOPTADAS, CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO Y DEL ENTORNO"

Guillermo Ripado Freire

1. DESCRIPCIÓN DEL PUESTO DE TRABAJO.

El colegio en el que estoy trabajando es el colegio concertado Monte Algaba. Es una Sociedad Cooperativa Laboral y se encuentra situado en la localidad madrileña de El Escorial, en un paraje inigualable, al lado de un embalse y rodeado por naturaleza, el puesto que desempeño es el de profesor de Educación Física, impartiendo clases a los cursos 4º y 5º de primaria. Las clases tienen lugar o en el gimnasio o en el patio, el riesgo para los niños es mayor al disfrutar de un espacio mayor que cuando trabajan dentro de una clase.

En este colegio existen 3 líneas por curso y un ratio que oscila entre los 25 y los 29 niños en algunas clases, lo que en algunos casos resulta excesivo teniendo en cuenta que las dimensiones de las clases no son muy grandes.
Mi lugar de residencia se encuentra en el pueblo de El Escorial a unos 7 kilómetros del centro.

La calidad del alumnado es ejemplar, pertenecen a una clase social media alta, y el interés de los padres en la evolución de sus hijos es muy alto.

1.1. RIESGOS EN EL PUESTO DE TRABAJO.

Los mayores riesgos que podemos encontrar en el puesto de trabajo que desempeño como profesor de Educación Física son:

- Los juegos realizados tanto en el gimnasio como en el patio, tienen que estar supervisados y preparados con antelación para no dejar lugar a posibles percances, delimitando claramente el espacio que pueden utilizar y estableciendo las pertinentes reglas.

- El riesgo más significativo e importante se encuentra en la piscina y las actividades realizadas en ella, que tienen que contar con la ayuda de un profesor auxiliar.

2. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DEL RIESGO LABORAL.

Antes de comenzar con este análisis me gustaría definir riesgo laboral: **Es la posibilidad de que un trabajador sufra un determinado daño derivado del trabajo.**

El primer riesgo laboral a reseñar es el accidente in-itenere, ya que aunque en mi caso solo me encuentro a 7 Km. del colegio, la carretera es de doble sentido y cuenta con una circulación bastante densa sobre todo de coches que se dirigen a trabajar a Madrid todas las mañanas. La circulación de camiones por esta carretera no es muy frecuente. Pero este riesgo si que existe en mayor grado para profesores que se tienen que desplazar desde ciudades lejanas al centro como Coslada, Majadahonda, Leganés etc. Además la escasa visibilidad en algunos tramos de la carretera y el excesivo número de curvas hace aún más peligroso el trayecto hasta el colegio.

Los problemas con la voz es un riesgo general al que están sometidos todos los docentes, tenemos que utilizar técnicas para no hacer sufrir tanto a la voz, que en definitiva es nuestra herramienta diaria de trabajo en clase.
Otro riesgo significativo es la depresión, cada vez más usual entre los educadores, normalmente se produce cuando uno no es capaz de desarrollar su trabajo en condiciones, y esto ocurre normalmente por la falta de apoyo y ayuda en la propia clase por parte de los alumnos. En este colegio esto no ocurre sobre todo en la educación primaria, donde aquí los niños colaboran y apoyan al profesor.

Otro riesgo existente es el burn-out (estar quemado), esto ocurre cuando el profesor tiene agotamiento personal, no esta ilusionado por su trabajo y tiene enfrentamientos con el equipo directivo que no le apoya y por el que no se siente respaldado.

Por último me gustaría reseñar el problema que supone el estrés en este colegio, debido a la alta carga de trabajo, papeles y trámites administrativos a veces innecesarios, infinidad de reuniones tanto con los padres, como con los profesores muchos días fuera del horario lectivo, esto conlleva llegar antes de las 8 de la mañana o salir a veces más tarde de las 7 de la tarde, potenciando el riesgo de accidente in-itinere, debido que como comentamos con anterioridad muchos profesores viven en Madrid.

2.1. MEDIDAS DE PREVENCIÓN ADOPTADAS Y PENDIENTES DE ADOPTAR.

Los riesgos de accidente in-itenere, se han reducido principalmente debido a la implantación por parte de la DGT de el carné por puntos, sin embargo esto no quita que el riesgo siga latente, por lo que las horas de entrada y salida del colegio de muchos profesores, así como

el tráfico y la peligrosidad de algunos tramos de la carretera, ya comentados en el apartado anterior incrementen el riesgo de accidentes en un porcentaje muy elevado.

En cuanto los riesgos relacionados con la voz las medidas adoptadas han sido la disponibilidad a hacer un curso de foniatría, muy provechoso e interesante para remediar los problemas con la voz. Por supuesto estos cursos se realizan durante varias semanas en horario por supuesto de 5 a 8 de la tarde aumentando aún más el riesgo por accidente in-itenere.

La depresión en este centro por problemas de colaboración en la clase, apenas existen.

Para evitar en burn-out, debemos organizar con antelación el trabajo que se concentra en épocas de evaluación y tratar de descargar al profesor de trabajos que en muchas ocasiones no son ni necesarios ni adecuados tanto para el profesor como para los niños, que en definitiva son quienes van a sufrir el posible estrés y la apatía que esto conlleve en el transcurso de las clases que debe ser lo más importante.

3. ANÁLISIS DEL CENTRO Y DETERMINACIÓN DE RIESGOS POTENCIALES EN EL MISMO.

3.1. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO Y DEL ENTORNO QUE LE RODEA.

El centro en el que trabajo es una cooperativa en la que se imparten clases de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. El centro es de construcción actual, fue construido hace 4 años, consta de un edificio principal y dos alas conectados al edificio principal. En total consta de cuatro plantas distribuidas de la siguiente forma: subsuelo donde se encuentran principalmente la piscina, los vestuarios, la biblioteca, el salón de actos y la sala de profesores. La planta principal donde encontramos el hall, la zona de secretaría y despachos principales y clases de primaria, gimnasio y zona de educación infantil. En la primera planta encontramos clases de primaria zona de infantil y sala de ordenadores. Por último en la segunda planta todas las clases están habilitadas para impartir clases de E.S.O.

El edificio principal da a la calle Arroyo y tiene una anchura de unos 35 metros. Todo el edificio y los dos alas tienen escaleras que comunican a los dos patios del centro; uno para Educación Infantil y Primaria y el otro para Enseñanza Secundaria.

Respecto al entorno que rodea al centro, está situado en medio de la naturaleza justo al lado de un embalse, pasa una carretera apenas transitada que tiene cierto riesgo sobre todo a la hora de entrar y salir del colegio. Está a siete kilómetros aproximadamente de la localidad más cercana.

3.2. DETERMINACIÓN DE RIESGOS POTENCIALES.

Dada las características del centro y del entorno los riesgos potenciales más importantes son:

- Accidentes por atropello a la hora de entrar y salir del colegio.
- Accidentes dentro del horario escolar (caídas, golpes con extintores, porterías, bases de las canastas de baloncesto, intoxicaciones en el comedor escolar, etc.).
- Incendios, laboratorios.
- Debido a la altura del edificio, el alto número de veces que tienen que subir y bajar escaleras conlleva que el grado de riesgo en el edificio en si sea medio.
- Respecto a las instalaciones con mayor riesgo dentro del edificio, podemos enumerar las siguientes: la piscina es sin duda la instalación con mayor riesgo, seguido del gimnasio, los laboratorios, el patio y la sala de informática; esto respecto a las instalaciones que están en contacto directo con los niños.
- Respecto a las instalaciones con riesgo, pero a las que no tienen acceso directo los alumnos, encontramos: caldera para la calefacción y cuadro eléctrico.

Guillermo Ripado Freire

"ESCUELA INCLUSIVA: UNA ESCUELA PARA TOD@S"

Inmaculada Cortil Fernández

Partiendo de la heterogeneidad de nuestras aulas, sociedad intercultural, con alumnos de diferentes situaciones personales derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de la sobredotación intelectual, alumnos procedentes de otras culturas, de distintos niveles sociales, con problemas de disciplina, en situación de riesgos o simplemente alumnos corrientes, el sistema educativo se encuentra en la situación de educar, respetando la diversidad y formar a l@s ciudadan@s de la sociedad del siglo XXI. Por consiguiente, como posible solución es la conversión de los centros educativos en comunidades inclusivas.

La Escuela Inclusiva parte de una educación integral y de Calidad para todos los alumnos, independientemente de sus características personales y de los apoyos que puedan necesitar para desarrollar al máximo su potencial personal.

A continuación recogemos estrategias para llevar a cabo la atención a la diversidad en los centros ordinarios, con el propósito de orientar al profesorado en la organización de su respuesta educativa. Partimos de la necesidad de ofrecer una respuesta educativa ajustada a la diversidad de intereses, motivaciones, necesidades…, se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades individuales y sociales, intelectuales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades y para ello contamos con estrategias como:

A) DIVERSIDAD DE AGRUPAMIENTOS.

Agrupamientos flexibles.

Pueden ser verticales, cuando se organizan en el mismo ciclo u horizontales, cuando se organizan en el mismo nivel.

Consiste en reunir en grupos homogéneos por niveles de conocimientos, intereses, actitud o cualquier otro criterio a los alumno/as, la característica principal de estos agrupamientos es que los alumnos pueden pasar de uno a otro grupo según sus progresos. Por ejemplo, en cuarto de Primaria hay dos grupos: 4º A y 4º B en ambos grupos tienen que coincidir que se esté impartiendo la misma asignatura al mismo tiempo. Los dos maestros tutores más el profesor de Apoyo a la Integración establecen tres grupos: alto, medio y bajo con programaciones distintas y adaptadas. Cuando un alumno/a llega a cierto nivel de desarrollo puede pasar al grupo siguiente. Estos agrupamientos requieren una coordinación continua entre el profesorado que participa en ellos (coordinación en objetivos y contenidos que se están trabajando). Además, es necesario establecer los criterios concretos para dejar uno de los grupos y pasar a otro. Los agrupamientos flexibles se suelen utilizar sobre todo en las áreas instrumentales.

Trabajo por rincones.

Consiste en distribuir la clase en distinto espacios (rincones) en los que se hacen actividades distintas. Los alumnos/as deben recorrer todos los rincones a lo largo de la sesión, de la semana o de la evaluación según se programe la actividad. Esta distribución por rincones es muy utilizada en la educación infantil, permite respetar el ritmo de aprendizaje y crear el sentido de la responsabilidad individual ante el trabajo.

Núcleo de investigación.

Consiste en trabajar un tema de diversas maneras:

1. Todo el grupo trabaja sobre un tema, ya sea individualmente, en pequeño grupo o en gran grupo.
2. Varios grupos trabajan el mismo tema de formas diferente.
3. Grupos de alumnos de diferentes niveles trabajan un mismo tema.
4. Grupos pequeños trabajan aspectos del tema complementarios.

Esta combinación de agrupamientos nos permite trabajar con diversos grados de profundidad, diferentes aspectos de un mismo trabajo, fomentar la responsabilidad en los trabajos en equipo y desarrollar cada alumn@ la tarea para la que está mejor preparado. Los grupos son heterogéneos.

Talleres.

Consiste en realizar actividades específicas habitualmente lúdicas: taller de escritura creativa, taller de matemáticas, de composición de carteles… durante algunas sesiones continuas o dispersas (algunos de ellos se pueden incluir como un apartado de cada unidad didáctica).

Los talleres son muy motivadores y permiten trabajar aspectos olvidados del currículo.

Programas específicos.

Actividades específicas para el desarrollo de las capacidades individuales y adaptadas a ellas.

Estos programas se incluyen en las ACIs cuando hay algún aspecto puntual que no queda bien tratado desde la adaptación curricular, es decir, se suprimen algunos objetivos y se sustituyen por otros.

B) TÉCNICAS DE INDIVIDUALIZACIÓN.

Trabajo por fichas.

Sirve para trabajar aspectos muy específicos: entrenamientos mecánicos, aprendizaje por pasos...Se elaboran fichas específicas para desarrollar un objetivo específico.

Enseñanza programada.

Es una forma de trabajo en la que se usan contenidos muy pequeños para que el alumno/a los trabaje de forma continua. Cuando se hace correctamente se pasa al siguiente ítem.

Contratos de aprendizaje.

Se realiza un contrato de aprendizaje entre el profesor y el alumno/a, en él se recoge por escrito el resultado de la negociación entre ambos y las consecuencias si no se cumple ese contrato. Son muy útiles para los alumnos/as con problemas de aprendizajes debidos a reprivación socio- cultural o problemas de comportamiento, conductas contrarias a las normas de convivencia, etc.

C) APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Torneos de aprendizaje.

Tiene dos fases:

1. Se presenta a los alumnos/as la actividad y los objetivos a conseguir. Se hacen grupos de 4 o5 alumnos heterogéneos. El profesor después de la explicación entrega una ficha resumen. Los alumnos/as estudian y resuelven sus dudas entre sí.
2. Los alumnos/as se asignan a las mesas del torneo, de tal forma que en la mesa una se encuentren los que mejor domine el tema, en la mesa dos los siguientes y así sucesivamente. Los componentes de cada mesa compiten entre sí.

S.T.A.D.

Se divide la clase en grupos de cuatro o cinco alumnos/as. El profesor hace la presentación del tema y deja tiempo para estudiar o hacer los ejercicios o prepara un trabajo... y para que se pregunten y contesten dudas entre sí.

El profesor/a pregunta a cada grupo, corrige el trabajo,...y pone la nota media a los componentes del grupo.

Grupos de individualización.

El profesor propone una tarea y se hacen grupos heterogéneos de cuatro o cinco alumnos/as. Cada alumno/a tiene una misión distinta dentro del grupo. Se puede hacer de varias formas: el profesor/a define las funciones y se la asignan los alumnos/as, el profesor/a solo propone la actividad y los alumnos/as definen las funciones y se las asignan.

JIGSAW (rompecabezas).

Se presenta una actividad al gran grupo, se forman grupos de cuarto o cinco alumnos/as. Se reparten las funciones a cada miembro de los grupos y se pasa a las siguientes fases:

1. Los alumnos/as de cada grupo que tienen la misma función se reúnen en grupo para realizar el trabajo.
2. Cada uno vuelve al grupo de de origen y exponen los resultados en él.
3. Se realiza el trabajo, exposición... conjunto de cada grupo de origen que puede ser expuesto al gran grupo.

Tutoría entre iguales.

Los alumnos/as se prestan ayuda de forma que, un compañero que haya comprendido mejor lo expuesto explica al otro que no lo haya comprendido bien.

Como vemos asumir que la escuela actual es una escuela para tod@s, supone rechazar planteamientos tradicionales en los que la respuesta a las necesidades educativas especiales se traducía en un doble currículo: uno general y otro específico, para el alumnado que requería ayuda. Es la escuela la que debe reformular sus fines educativos sobre esta base tratando de ofertar una amplia gama de estrategias de aprendizaje que posibilite que todos puedan aprende lo mismo, aunque de forma diferente (García Pastor, 1995), asegurándose así el derecho de tod@s a contar con las mismas oportunidades para aprender y el derecho de compartir y beneficiarse de una misma educación.

Por tanto, la inclusión conlleva términos y conceptos tales como la igualdad de oportunidades, la justicia y la equidad; ofreciendo a tod@s, oportunidades para desarrollarse al máximo según sus capacidades, intereses y motivaciones, reconociendo el derecho de tod@s a ser educados junto con sus compañeros, aceptando sus necesidades y diferencias.

Hoy, las necesidades educativas específicas se multiplican, aparecen personas de distintas culturas, carencias ambientales, intelectuales, motóricas, etc. La “policromía” del alumnado (y de la sociedad en que vivimos) requiere por parte de la escuela, romper con la uniformidad de metodologías, instrumentos de evaluación, actividades, etc...

La sociedad del siglo XXI necesita ciudadan@s responsables, solidarios, tolerantes, críticos, participativos, etc...

Inmaculada Cortil Fernández

"LOS TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO"

Inmaculada Gandul Gallego

1. CONCEPTO.

Los trastornos generalizados, en particular el autismo son síndromes conductuales de características evolutivas que se van a caracterizar por severas dificultades en el ámbito social, con ausencia de contacto interpersonal, con tendencia al aislamiento e indiferencia hacia las personas. Algunas veces no tienen contacto social espontáneo pero las aproximaciones de las personas y no las rechazan. En cambio, otras veces realizan el contacto social de forma extraña y desviada. En general, suelen evitar el contacto visual cara a cara; en algunos cuadros aparece la llamada "mirada periférica", donde el niño evita la mirada de frente de una forma activa que a veces se acompaña de la resistencia al contacto físico y se describe como la "soledad del autista".

Las características comunes a todas las formas clínicas que se engloban dentro de los trastornos generalizados del desarrollo se pueden agrupar en tres grandes grupos de afectación:

- Graves alteraciones relacionales, cognitivas, comunicativas y sociales, con distorsiones den las vinculaciones afectivas, en la respuesta a los estímulos y a las demandas del entorno.
- Conductas inadecuadas, estereotipias, juegos repetitivos, actividades sin sentido e intereses dispersos.
- Un déficit de inteligencia que se asocia al 85% de los casos, así como los trastornos neurológicos, trastornos del humor y conductas hiperactivas, agresivas o regresivas.

Todos estos trastornos son típicamente infantiles, de edades de desarrollo, empezando a manifestarse muy temprano, difícilmente después de los cinco años. Aunque la afectación de la inteligencia no es la clave de estos síndromes, en la mayoría de los casos existe un déficit mental notorio.

2. FORMAS CLÍNICAS.

Las principales formas de trastornos generalizados del desarrollo son las siguientes:

- **Autismo típico:** es una forma clínica muy frecuente, sobre todo cuando se une al retraso mental. En estos casos están presentes los rasgos autísticos y toda la sintomatología de la parte deficitaria, teniendo normalmente un pronóstico severo.

- **Síndrome de Rett:** forma de TGD que afecta solamente a las niñas que siguen un desarrollo normal hasta los 6 y los 18 meses, y a partir de esta fecha e incluso antes empiezan a mostrar un comportamiento con movimientos estereotipados de las manos, desvinculación social, marcha incoordinada, marcadas alteraciones del lenguaje y alteraciones psicomotoras serias. Se trata de un desorden neurológico que lleva a una repentina y permanente disminución de las capacidades mentales. En un tercio de las niñas con síndrome de Rett, el responsable es un defecto en un gen que se encuentra en el brazo más largo del cromosoma X.

- **Síndrome de Asperger:** se da en las edades infantiles aunque en más evidente en la adolescencia. Se acompaña de inteligencia normal y lenguaje no afectado, torpeza motora y sobre todo, graves alteraciones en la relación social, en repertorios y habilidades sociales, aislamiento, dificultades en la relación con los compañeros con conductas muy repetitivas y un comportamiento muy restrictivo.

- **Trastorno desintegrativo tipo Héller:** sobresale la vertiente deficitaria que empieza a manifestarse a partir de los dos años, tras un desarrollo completamente normal. En ese momento aparece un retroceso y deterioro de las funciones comunicativas, sociales, lúdicas, eficacia motora y psicomotora, conductas desadaptativas, irritabilidad, regresiones en los repertorios de autocuidado con dificultad para el control de los esfínteres y sobre todo retroceso en el lenguaje expresivo y en el comprensivo.

3. FACTORES BIO-PSICO-SOCIALES IMPLICADOS.

A pesar de existir múltiples teorías, verdadero origen de este trastorno todavía sigue siendo una incógnita si bien es cierto que cada vez más se van dando pinceladas que perfilan qué hace un niño que desarrolle este trastorno.
En los estudios realizados a gemelos, hermanos y familia de los niños con trastorno autista confirman que los factores genéticos desempeñan un papel significativo en la etiología de estos trastornos, aunque de momento no se conozcan los mecanismos de transmisión implicados.

Atendiendo a los estudios neuropatológicos se ha encontrado que la mayoría de los niños afectados por este tipo de trastorno tiene un perímetro cefálico y un peso cerebral superior al de los niños con un desarrollo normal. También se han detectado alteraciones en la

densidad de las células nerviosas de la amígdala, el lóbulo prefrontal y el temporal, el cerebelo, el tronco cerebral y sobre todo el sistema límbico.

Además de estos factores biológicos, debemos recordar que hace treinta años se pensaba que el autismo era consecuencia de una mala interacción con los padres. Poco a poco, fue cambiando la idea del origen del autismo como consecuencia de estudios que demostraron la falta de responsabilidad de los padres en el origen del mismo; esto tuvo su apoyo en las investigaciones que pusieron de relieve los siguientes datos:

1. Los niños autistas no sufren falta de atención por parte de sus padres, bien al contrario; los padres de niños autistas pasan más tiempo con sus hijos que los padres sanos con sus hijos sanos.
2. Los padres no son más introvertidos ni tienen más rasgos neuróticos que los padres de niños sanos.
3. Las actitudes de los padres o las prácticas a las que fueron sometidos durante la crianza son completamente normales.
4. Las madres de los niños autistas no son más frías y poco comunicativas. Al contrario las madres de los niños autistas tratan de comunicarse con sus hijos de forma similar a como lo hacen las madres sanas respecto a sus hijos sanos.

4. PRINCIPALES PROBLEMAS: USO DEL LENGUAJE, SOCIALES Y COGNITIVOS.

En los niños que sufren algún tipo de T.G.D. se pueden presentar una serie de trastornos del lenguaje como pueden ser:

- Incapacidad para comprender el lenguaje verbal y no verbal, o sólo entender frases de manera mecánica.
- Incapacidad de elaborar un lenguaje comprensible para los demás, no sólo verbal sino también gestual.
- Presencia de anomalías específicas del lenguaje: ecolalias inmediatas o retardadas, lenguaje metafórico y la presencia de neologismos.

Estos fenómenos dificultan su aprendizaje escolar y su enseñanza. Además, los problemas de la propia comprensión mímica dificultan el aprendizaje de lenguajes alternativos que nos aproximan al lenguaje verbal.

En cuanto a los problemas relacionados con el ámbito social los niños con T.G.D. suelen presentar las siguientes anomalías:

- Utilización inadecuada del contacto visual, de la expresión facial, de la postura corporal y de los gestos para la interacción social.
- Desarrollo deficiente de las relaciones con los otros, que impliquen compartir intereses, actividades y emociones.
- Ausencia de reciprocidad socio-emocional. Se pone de manifiesto por la respuesta alterada o anormal hacia las emociones de otras personas, o falta de modulación del comportamiento en respuesta al contexto social.
- Interés por compartir las alegrías, logros o intereses con otros individuos.

En relación con los problemas cognitivos hemos mencionado con anterioridad que los trastornos generalizados del desarrollo, se acompañan en un 85% de los casos de déficit de inteligencia, lo cual se refleja en distintas alteraciones o hándicaps cognitivos.

En la década de los 70 se pensaba que a los niños con autismo no se les podían administrar test psicométricos pero cuando se utilizaron pruebas apropiadas, en manos de psicólogos habituados a tratar niños autistas, se vio que posible realizar una valoración cognitiva precisa en la mayoría de autistas. Se pudo comprobar que los resultados eran tan estables a lo largo del tiempo como en otros grupos de pacientes. Se demostró que los déficits cognitivos de los autistas no se podían explicar como una consecuencia de la falta de interacción social, tal como se pensaba inicialmente. Se supo que las disfunciones cognitivas del autista tenían unas características propias, que permitían entender muchas de sus conductas.

5. EVALUACIÓN EN LOS T.G.D.

Las tendencias actuales en la evaluación psicológica le conceden un gran valor a las evaluaciones realizadas en ambientes más naturales y cercanos a la realidad cotidiana del individuo, y más en poblaciones como a las que nos estamos refiriendo.

La colaboración y la consulta interdisciplinaria están indicadas en el diagnóstico y evaluación de niños con autismo y problemas similares. Esto podría implicar a numerosos especialistas incluyendo psicólogos, neurólogos, foniatras y audiólogos, pediatras, fisioterapeutas, así como educadores y educadores especiales.

Además de los datos médicos y antecedentes familiares que nos ayudan a diagnosticar y/o descartar un posible autismo, existen una serie de instrumentos que son necesarios para emitir un diagnóstico correcto. Algunos instrumentos para este diagnóstico son:

- **El Cuestionamiento para el Autismo en Niños Pequeños** (CHAT; Bacón-Cohem et al., 1992; 1996) es un cuestionamiento diseñado para detectar el autismo a los 18 meses de edad en la exploración rutinaria habitual. La primera parte consiste en una serie de nueve preguntas para los padres, tales como si el niño muestra o no juego simbólico, o si muestra interés por los demás

niños o no. La segunda sección consta de una serie de cinco ítems diseñados para ser observados o administrados al niño por el profesional durante la visita, tales como si el niño es capaz de seguir una orden, mira a donde se le señala o si tiene algún interés por el juego simbólico.

- **El Inventario de Evaluación Autista** (IDEA; Riviére) es un instrumento cuyo objetivo es evaluar 12 dimensiones características de personas con espectro autista y/o trastornos profundos del desarrollo.

6. INTERVENCIÓN EN T.G.D.: LOS SISTEMAS AUMENTATIVOS Y ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN.

Los T.G.D. afectan a tantos aspectos de la vida de la persona que es difícil priorizar qué áreas de funcionamiento deberían ser atendidas primero. También es difícil generalizar acerca de personas con T.G.D., ya que uno puede tener excelentes habilidades verbales pero necesita trabajar objetivos en habilidades sociales, mientras que otro puede estar luchando con habilidades para el baño y habilidades básicas de comunicación.

Dentro de los trastornos generalizados del desarrollo tiene un peso muy importante el trastorno en el lenguaje, que dificulta su comunicación, por lo que, obviamente será un paso muy importante de la intervención enseñar a estos niños habilidades comunicativas y lingüísticas.

El objetivo central de la intervención es conseguir u optimizar el uso comunicativo del lenguaje en el contexto natural, dando atención prioritaria a las habilidades comunicativas o pragmáticas.

La comunicación aumentativa incluye todas aquellas opciones, sistemas o estrategias que se pueden utilizar para facilitar la comunicación de toda persona que tiene dificultades graves para la ejecución del habla. Cuando sustituyen totalmente al habla se consideran sistemas ALTERNATIVOS, y cuando son un complemento al habla los llamamos AUMENTATIVOS.

Dentro de los sistemas de comunicación, hay bastantes a tener en cuenta, y es muy enriquecedora una enseñanza que emplee varios de estos sistemas. Algunos de ellos son:

- **Sistemas basados en movimientos caporales.**

- **Sistemas con apoyo externo,** que pueden ser:
  - Elementos muy pictográficos.
  - Elementos pictográficos, ideográficos y arbitrarios combinados.
  - Lenguaje de signos con apoyo físico.

Inmaculada Gandul Gallego

"FORMAS DE PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA ESCUELA"

Inmaculada Pavón García

1. PENSAMIENTO DE LOS PADRES SOBRE LA LABOR DOCENTE.

Una de las funciones básicas de la familia y la escuela es la educación y maduración de los niños y adolescentes, pero escuela y familia no tiene todavía buenas relaciones.

En general, los profesores suelen evitar a los padres, prefieren no contar con ellos, ignorar su presencia y su posible incidencia en su labor cotidiana. Tampoco suele ilusionarles excesivamente la presencia de los padres y mucho menos si están organizados y pueden cuestionar su enseñanza y su rendimiento pedagógico.

Los padres, por otra parte buscan el garantizar el aprobado de sus hijos, lo que puede llevarlos a presionar a los profesores o a lanzar acusaciones constantes con las que encubrir los fallos de sus hijos o sus propios fallos como padres.

Para el niño y el adolescente, tanto la familia como la escuela son dos contextos ambientales relevantes, porque hay en ellos dos aspectos importantes: el afecto y el apoyo.

2. NECESIDAD DE LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA.

Uno de los retos más importantes de la escuela es conseguir la construcción de un conocimiento significativo.

A continuación, se intenta explicar la importancia para su consecución de la cooperación entra familia y escuela y la problemática real que acerca del tema de la cooperación existe dentro del ámbito escolar.

2.1. ESCUELA Y FAMILIA.

Ambas instituciones se encuentran actualmente en crisis.

La institución escolar ha cambiado a un ritmo menor al que lo ha hecho la familiar. De tal manera que la escuela se ve obligada a responder ante nuevas formas de familia.

La escuela no puede estar de espaldas ante la realidad social de la familia y viceversa. Han de contar ambas con las limitaciones y recursos de cada una de ellas, para llevar a cabo su labor educadora y socializadora, que pueda ser posible. Necesitan de un estrecho margen de conocimiento mutuo, así como de cooperación.

2.2. LA ESCUELA: ¿FORO DE COMPETENCIA O DE DEBATE?

Con la inclusión del niño dentro del ámbito escolar, ya comienzan a aparecer los primeros recelos entre los profesionales de la enseñanza y los padres, situación que se agrava a mediada que el niño se va asentando dentro de la comunidad educativa.

Se establece entonces una relación de poder entre profesores y padres, basada en un tipo de exigencia mutua, que no tiene como fin el de construir con el aporte de nuevas ideas sino el de imponer ideas propias personales.

Esta amalgama de juicios, suponen que siempre existe un motivo justificado para que la cooperación de los padres sea mínima o se circunscriba a la organización de actividades ajenas a las puramente educativas u organizativas del centro, lo que deja entrever que el profesorado busca padres colaboradores, al servicio de las propuestas de los maestros.

Se establecen por tanto distintos niveles de participación de los padres en la escuela en función del grado de implicación personal en el proceso educativo de sus hijos, que van desde únicamente elegir la escuela hasta formar parte de los órganos decisorios del centro (Consejo Escolar, APA, etc.).

Quizás la problemática real se encuentre en el hecho de que la colaboración supone un acto complejo de compromiso, diálogo, respeto tolerancia y exigencia mutua, para lo cual ni está preparado el profesorado ni lo están los padres.

Pues si lo que queremos es crear sujetos colaboradores, demócratas, tolerantes, etc., existe la necesidad de que todo lo que se busca se encuentre en los primeros ambientes socializadores en los que el niño se mueve: Escuela y Familia.

2.3. PARTICIPACIÓN ORGANIZADA DE LOS PADRES.

En estos momentos los canales de participación de los padres en la escuela son muy variados, incentivados aun más su uso con la última reforma educativa.

Existen diferentes formas de participación, entre ellas se encuentran la participación en:

1. Participación de los padres en las AMPAS.
2. Participación de los padres en el Consejo Escolar.
3. Participación de los padres en el Proyecto Educativo.
4. Participación de los padres en la Programación General Anual.
5. Participación de los padres en el Reglamento de Régimen Interior (R.R.I).
6. Participación de los padres en la Asamblea de Padres.
7. Participación de los padres en la Escuela de Padres.

De todas las participaciones anteriormente citadas vamos a resaltar entre todas, la participación de los padres en la Asamblea de Padres y en la Escuela de Padres.

- **Participación de los padres en la Asamblea de Padres.**

Esta Asamblea es el ámbito en el que todos, o la mayoría de los padres se reúnen, se informan, debaten las dificultades, aclaran dudas sobre el funcionamiento del centro, analizan alternativas y adoptan posturas encaminadas a la resolución de los problemas. Se puede convocar dos veces en el curso escolar.

Para crear este clima de diálogo tienen que concurrir dos premisas fundamentales:

- Reparto de las funciones de cada estamento dentro de la comunidad educativa.
- Posibilitar la comunicación y que existiera un cambio de mentalidad que conllevase un mayor compromiso entre escuela y familia y también con las propias ideas.

En resumen la escuela es un hecho muy complejo, debido sobre todo a su carácter social, que por definición obliga a estar en constante relación con el medio dentro del que la familia es su elemento más próximo.

Si lo que queremos para los niños es una educación de calidad, la colaboración se hace imprescindible, ya que el conocimiento impartido en la escuela no es únicamente válido en ese ámbito, sino que ha de tener continuidad en el que se desenvuelve el niño más a menudo, es decir en la familia, para pasar a formar un conocimiento conectado a la realidad en que se mueve el niño, haciéndolo significativo para él.

- **Participación de los padres en la escuela de padres.**

Una Escuela de Padres es un plan sistemático para padres en los aspectos psicopedagógicos y ambientales, que se desarrolla a lo largo de un período relativamente extenso de tiempo.

La asistencia regular por parte de los padres es imprescindible**.**

Los padres entran a formar parte activa y viva de la Comunidad Educativa, ya que la escuela es continuidad de la formación recibida en la familia.

Ser padres es una responsabilidad muy grande, por esto es importante que éstos interactúen formando grupos, pues los que tiene mejores aptitudes educativas sirven como modelos a los que no las tienen.

Los padres se plantean la formación de sus hijos con cierta ansiedad ante las perversiones que ofrece la sociedad, necesitan tener un proyecto de vida y de crecimiento para sus hijos y que éste sea compartido con el centro. Debe existir una interacción de los valores entre estos dos medios para que les proporcione seguridad y coherencia en su formación personal.

Uno de los ejemplos de este tipo de escuelas, se encuentra en el colegio Sagrado Corazón (Esclavas), el proyecto de escuela de padres.

Sería una utopía considerar que estos cursos llegaran a todos los padres, y por tanto, para que no existan desequilibrios entre los asistentes y no asistentes se plantea dentro del proyecto la posibilidad de organizar mesas redondas con los padre que ha formado grupos, con el objeto de transmitir sus experiencias a todos los que fueron convocados y que por diversas razones no pudieron asistir.

La idea fundamental es orientar a los padres sobre temas y aspectos de interés para su labor educativa, así como fomentar la comunicación entre ellos.

Las actividades que se realizan para llevar a cabo el desarrollo de estos cursos son:

1. *Dinámica de grupos para darse a conocer.*
2. *Desarrollo y orientación sobre los principales contenidos del tema a tratar.*
3. *Cuestionario sobre el módulo tratado y discusión en grupo.*
4. *Proyección de películas en video con contenido educativo y comentario de éstas.*
5. *Lectura de artículos o libros y debates sobre el contenido.*
6. *Exposición de casos ocurridos a padres que quiera tratar o discutir dentro del grupo.*

"Escuela de padres" se concibe como un plan sistemático de formación para padres en los aspectos psicopedagógicos y ambientales, que se desarrolla a lo largo de un período relativamente extenso de tiempo.

E.P han nacido para dar respuesta a una necesidad emanada del funcionamiento de los Centros Escolares.

Resulta por tanto evidente que sin el entusiasmo y la colaboración de claustro de profesores, dirección y asociaciones de padres la experiencia está condenada al fracaso.

2.4. LOS PADRES COMO APOYO PSICOPEDAGÓGICO A LA ESCUELA.

La participación de los padres en el centro escolar es un elemento importante de acercamiento y entendimiento entre padres y profesores y como una forma de enriquecer y facilitar el proceso de aprendizaje de los hijos, para la consecución de una meta común: la formación integral del alumno. Se dice formación integral porque diversos estudios ponen de manifiesto que a través de la relación padres-centro escolar, los hijos no solamente elevan su nivel de rendimiento escolar, sino que, además, desarrollan actitudes y comportamientos positivos que, en definitiva, enriquecen su persona.

Los estudios muestran que este nivel de relación es eficaz para controlar y prevenir el fracaso escolar, por la continuidad que perciben entre los objetivos educativos que se proponen en el ambiente familiar y los que se proponen en el ámbito escolar.

En el Reino Unido, la legislación sobre el sistema educativo ha promovido la participación de los padres en el centro escolar con la intención de establecer mejoras en la acción educativa de la escuela.

Como conclusión de estos estudios enfatiza la necesidad de que exista un vínculo frecuente entre padres y centro escolar, y que se estudien vías de implicación activa de los padres, tanto formales como informales, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos porque los resultados apuntan un incremento del rendimiento escolar de los niños investigados.

El efecto de este fenómeno parece notarse no sólo a corto plazo, sino también en un espacio largo de tiempo lo que resulta útil para alumnos que proceden de medios sociales marginados o que presentan algún problema de aprendizaje. Algunos estudios han mostrado que la intervención de los padres en el centro cuando los hijos están en la edad preescolar y produce efectos altamente beneficiosos, no sólo a nivel académico, sino también a nivel intelectual y actitudinal.

- **Dificultades para llevar a cabo esta intervención.**

Algunos intentos han fracasado porque existen importantes diferencias actitudinales al respecto entre padres y profesores. Los padres, a veces, consideran que deben ejercer un papel más activo.

Sin embargo, los profesores suelen considerar que esa participación debe reducirse a los aspectos más tradicionales, como son ayudar en el comedor o en la cafetería del centro, en la biblioteca, en actividades extraescolares, etc., lo que hace que los padres se sientan frecuentemente frustrados y relegados del centro.

Sin embargo, estas diferencias entre padres y profesores no surgen en todos los casos.

Después de revisar algunos estudios sobre la eficacia de los programas educativos realizados con padres se encontró que en la mayoría de ellos, tanto los profesores, como los directores, administradores y, por supuesto, los propios padres estaban de acuerdo en que estos últimos debían estar presentes en los procesos de toma de decisiones.

Además, que cuando los padres participaban en todos los aspectos de la vida escolar se incrementaban los efectos positivos sobre el rendimiento de los hijos.

3. CONSIDERACIÓN FINAL.

Algunos estudios manifiestan que no es tanto el tipo de actividad que los padres realizan en el centro lo que da lugar a efectos positivos tanto en el rendimiento escolar de los hijos como en la eficacia de la escuela, sino que lo más importante es la planificación de la actividad, que ésta tenga una finalidad educativa, su duración y que se realice de un modo adecuado.

Que los programas más efectivos suelen ser aquellos en los que se da a los padres ocasión de participar en tareas diversas en el centro y contemplan entre sus actividades algunas en las que los padres hayan de trabajar con sus hijos en casa.

En general, los estudios se centran en analizar la influencia de la familia en el rendimiento escolar de los niños y en su comportamiento social en el centro escolar, pero pocos se detienen a examinar la influencia que el centro escolar ejerce sobre la conducta de padres e hijos en el seno familiar.

A pesar de reconocer los efectos positivos de estos programas y la conveniencia indiscutible de ejecutarlos, surgen diversas dudas sobre las posibilidades de implementarlos en nuestro país.

No parece tarea fácil, pero no por difícil ha de dejar de intentarse, más aún si se tiene en cuenta los efectos positivos que pueden derivarse del mismo.

Inmaculada Pavón García

"ALTERACIONES EN LA COLUMNA VERTEBRAL, DESDE EL PUNTO DE VISTA MÉDICO Y DOCENTE EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA"

Irene Jiménez Martín
Antonio Jiménez Martín

INTRODUCCIÓN

La columna vertebral es una estructura muy variable y susceptible de alteraciones en la edad escolar debido fundamentalmente a la adopción de hábitos posturales erróneos, uso de mobiliario mal adaptado desde el punto de vista ergonómico, excesivo número de horas que permanecen sentados los niños/as en clase y ausencia de ejercicio físico que garantice un tono muscular suficiente a los componentes musculares que protegen la columna (Tercedor, 1995).

La correcta postura es una cualidad básicamente filogenética pero que rápidamente se deteriora por razones internas (trastornos congénitos y adquiridos) y por factores externos que están en total consonancia con una adecuada higiene postural (hábitos de sedentación, reposo, transporte de objetos, etc.). Por tanto, la educación postural empieza en el desarrollo psicomotor del niño/a, sobre todo la que implica el dominio de la columna vertebral (Latorre y Herrador, 2003).

Los trastornos estructurales de la columna vertebral más habituales en edad escolar suelen ser la hipercifosis, la hiperlordosis y la escoliosis.

Según estudios recientes, aproximadamente el 80% de la población en general, padece algún episodio de dolores lumbares en su vida. Así, por ejemplo, Soucacos (1997) realizó un estudio sobre 82901 niños, de los que 41939 eran chicos y 40962 eran niñas, todos ellos entre los 9 y los 14 años. Este autor refiere que un total de 5803 niños tenían signos clínicos de escoliosis y 4185 presentaban signos radiológicos evidentes. La prevalencia de esta escoliosis la situaba en el 1,7%, o lo que es lo mismo en unos 1436 casos, con una proporción chico/chica de 1 / 2.1. Con un coste inferior a los 30 céntimos por niño en cuanto al proceso de screening se refiere, probablemente el diagnóstico y tratamiento postural precoz, fundamentales en la edad escolar, puedan disminuir los gastos de tratamientos posteriores, así como la comorbilidad referida a dicha enfermedad.

Muchos de estos trastornos tienen su origen, normalmente, en la adquisición de unos hábitos posturales inadecuados en la infancia y su mantenimiento en la edad adulta. Por ello, la escuela es el escenario ideal para concienciar de la importancia de unas buenas formas a la hora de sentarse a estudiar, de estar de pie, llevar la mochila, etc., para que la espalda sufra lo menos posible y por lo tanto, conseguir así una mejor calidad de vida de nuestro alumnado.

Nuestro **objetivo** es describir la repercusión que dichas alteraciones tienen en la salud del estudiante, así como exponer un modelo de intervención educativa que evite el desarrollo de las mismas.

ALTERACIONES EN LA COLUMNA VERTEBRAL

Como ya hemos comentado, los problemas que se dan en la columna vertebral a nivel general en el ámbito escolar son: hiperlordosis, hipercifosis y escoliosis, las cuales son consideradas como discapacidades físico-motrices según Hernández (2003); éstas, junto con las discapacidades fisiológicas, sensoriales y psíquicas, son consideradas como necesidades educativas especiales que pueden tener un alumno/a que presente atención a la diversidad.

Desde un punto de vista puramente académico y clínico, Cáceres-Palou (2003) define estos conceptos y establece varios hechos esenciales. Así:

- *Lordosis:* normalmente llamada hiperlordosis lumbar. Consiste en el aumento de la lordosis fisiológica, o sea, una angulación convexa anterior excesiva; puede ser congénita o constitucional, pero la más frecuente es la de posición. Son malformaciones y se creen debidas a un incorrecto equilibrio de la posición de la pelvis, que se fija progresivamente.

- *Escoliosis:* desviación lateral del raquis asociada a una deformación de estructuras óseas. Esta desviación cuando supera los 30º se puede considerar de cierta gravedad. También se puede definir como una curvatura en el plano antero posterior y su principal alteración es tridimensional, es decir, presencia de rotación vertebral y de la caja torácica.

- *Cifosis:* es una alineación de la columna en el plano sagital que consiste en una angulación convexa posterior; por tanto, la línea posterior resulta más larga que la anterior.

  Respecto a la *escoliosis*, se pueden diferenciar dos formas:

- *Escoliosis funcional:* las zonas afectadas del raquis son flexibles, de manera que la desviación puede ser corregida por un esfuerzo consciente del sujeto o adoptando cierta postura que le haga desaparecer.
- *Escoliosis estructurada:* las zonas afectadas son rígidas, no se reduce la desviación con el esfuerzo voluntario, apareciendo fenómenos de acuñamiento y rotación vertebral de forma permanente. La importancia médica es mayor, y a veces, requiere de intervención quirúrgica.

De éstas dos, la primera sería la de mayor importancia para el maestro de Educación Física, ya que se da más en el ámbito escolar y porque la acción del docente sobre ellos, puede ser muy eficaz, tanto en la detección precoz de los casos, como en la realización del tratamiento en colaboración con el médico. Además de no olvidar, la labor preventiva dentro de lo que se podría llamar "educación de la actitud"(Cantó y Jiménez, 1998).

Por otro lado, las causas a nivel general pueden ser varias: genética, crecimiento, cambios en el sistema nervioso central, etc. Algunos autores consideran que el surgimiento de estas alteraciones en la columna vertebral se debe principalmente a:

- Reducción de la actividad física.
- Adopción de posturas incorrectas.

Ambas causas están altamente relacionadas con el área de Educación Física, y por tanto, eso demuestra que nuestra labor como maestros/as de dicha área es primordial; ya que, se debe trabajar desde uno de los tres bloques de contenidos de la Educación Física, que es la *Salud Corporal*, fomentando la adquisición de hábitos posturales, además de concienciar la importancia de la práctica del ejercicio físico que puede incidir positivamente sobre la salud, y mejorar la calidad de vida.

Así, nuestra intervención educativa debe de dirigirse, entre otras, a la mejora de la salud, y para ello, se debe tener en cuenta unas normas mínimas:

- Tener una estructura de sesión, y seguir sus partes de forma lógica, prestando atención a la parte inicial o de calentamiento.
- Conseguir la máxima participación, evitando espectadores.
- Adaptar actividades y objetivos que se pretendan conseguir a las características, intereses y necesidades de alumnos/as.
- Respetar normas de juegos.
- Evitar actividades peligrosas o contraproducentes para la salud.
- Usar indumentaria deportiva.
- Cuidar materiales e instalaciones y adaptarlas a las necesidades que se presenten.
- Mantener higiene y alimentación adecuada.
- Ayudar al alumno/a a conocer sus propias posibilidades y limitaciones.

Finalmente, y teniendo en cuenta todo lo anterior, a la hora de llevar a la práctica una educación-prevención de actividades posturales, se debe orientar hacia la conservación de una seria de objetivos, como los siguientes:

- Conocer la estructura y elementos de la columna vertebral, mejorando su actitud postural.
- Conocer el propio cuerpo, sus partes y su relación con el entorno.
- Fortalecer la musculatura de la espalda.
- Conocer las anomalías y enfermedades de la espalda.
- Mejorar la coordinación muscular.
- Trabajar la higiene postural en las diferentes posturas de la vida cotidiana, para evitar enfermedades y dolencias en la espalda, contribuyendo así a una mayor calidad de vida.
- Valorar la estática postural.
- Trabajar con equilibrio estático y dinámico.
- Desarrollar la expresión corporal.

Resulta finalmente, destacable, el conocer la existencia de diversos procedimientos de screening, ya que han llegado a adelantar el diagnóstico de la escoliosis, como reconoce Bunnell (2005) y que debemos de tenerlos en cuenta especialmente en aquellos casos donde exista un criterio evolutivo con objeto de remitirlo al médico o especialista correspondiente.

CONCLUSIÓN

Las alteraciones en la columna vertebral son problemas físicos que se dan en nuestros niños/as en la escuela, y como maestros/as de Educación Física, se debe de intervenir en la prevención postural de éstos, además del fomento de la práctica del ejercicio físico, para que adquieran buenos hábitos y una calidad de vida adecuada.

Es muy importante, el hacer ver a los alumnos/as que si a estas edades tan tempranas no se adquieren hábitos adecuados, en un futuro tendrán problemas de salud probablemente. Por lo que, nuestra labor como docentes es primordial, siempre y cuando, se tenga también el apoyo de la familia y en ciertos casos, del médico.

BIBLIOGRAFÍA

- Bunnel WP. (2005). Selective screening for scoliosis. Clin Orthop Relat Res. 2005 May;(434):40-5.
- Cáceres-Palou E. (2003). Anomalías congénitas de la columna vertebral. Escoliosis y cifósis congénita. Espondilolistesis. Manual SECOT de Cirugía Ortopédica y Traumatología. Editorial Panamericana. ISBN: 84-7903-758-X. Páginas 875-898.
- Cantó, R. Jiménez, J (1998). La columna vertebral en la edad escolar. La postura correcta, prevención y educación. Madrid: Gymnos.
- Herrador, J., Latorre, P.A. (2003). Prescripción del ejercicio físico para la salud en edad escolar. Aspectos metodológicos, preventivos e higiénicos. Barcelona: Paidotribo.
- Muñoz Díaz, J.C. (2004). Patologías relacionadas con el aparato locomotor. Evaluación y tratamiento en el proceso educativo. Año 10, Nº 74, 2004. www.efdeportes.com.
- Ríos Hernández (2003). Manual de la Educación Física adaptada al alumnado con discapacidad. Barcelona: Paidotribo.
- Soucacos PN, Soucacos PK, Zacharis KC, Beris AE, Xenakis TA. (1997). School-screening for scoliosis. A prospective epidemiological study in northwestern and central Greece. J Bone Joint Surg Am. 1997 Oct;79(10):1498-503.
- Tercedor, P. (1995). Higiene postural. Educación de la postura y prevención de anomalías en el contexto escolar. Habilidad motriz, 6, 44-49; citado en Herrador, J.; Latorre, P.A. (2003). Prescripción del ejercicio físico para la salud en edad escolar. Aspectos metodológicos, preventivos e higiénicos. Barcelona: Paidotribo.

Irene Jiménez Martín
Antonio Jiménez Martín

"SANTA TERESA DE JESÚS, UNA PROPUESTA COEDUCATIVA PARA 3º DE E.S.O."

Isaac García Guerrero

I

"Vivo sin vivir en mí,
y de tal manera espero,
que muero porque no muero".

Estos son de esos versos que han pasado a la historia de la literatura del Siglo de Oro, y que todos conocen y en su mayoría enmarcan en la obra de San Juan de la Cruz. Pero menos saben que son originales de Santa Teresa de Jesús, y que, si bien San Juan también los posee, los suyos son una glosa de los de ésta.

Es éste, con toda seguridad, el problema que rodea a nuestra autora. En un mundo de hombres, donde la mujer tiene un papel asignado en lo privado, dentro de la casa, y ligada al hombre, no puede destacar en sociedad. Máxime si el mundo de la crítica literaria depende de la esfera masculina, y es el hombre quien escribe la historia y dicha crítica literaria.

Pero en este caso se complica el tema por tres aspectos:

- Ella pertenece a la esfera religiosa.
- Escribe manuscrito, no impreso, para sus monjas.
- Está estrechamente ligada a un excelso poeta, como es San Juan de la Cruz.

Este sometimiento, *en principio* al mundo masculino en el que vive, quedará magistralmente reflejado en el inicio de su *Libro de la vida*: "Quisiera yo que como *me han mandado* y *dado* larga licencia para que escriba el modo de oración y las mercedes que el Señor me ha hecho, *me la dieron* para que por muy menudo y con claridad dijera mis grandes pecados y ruin vida".

II

Aunque a priori puede parecer que lo tenía todo perdido dentro de un mundo masculino, Teresa de Ahumada dentro de este mundo termina siendo un modelo que nosotros no debemos desdeñar en el aula.

Sobre su estilo nos dice Menéndez Pidal que "en el siglo XVI, primero de nuestra edad de oro literaria, domina una norma de sencillez y naturalidad en el lenguaje, seguida por todos los principales escritores de entonces. dentro de esa norma, Santa Teresa adopta una posición extrema particularmente notable por su máxima espontaneidad".

¿Y a qué viene tanta humildad y espontaneidad, si no a poder entrar en un mundo de hombres?

Es así como nos desvela el misterio A. Weber en su libro *Teresa of Avila and the rhetoric of feminity* (pág. 51 y ss.), quien nos muestra las argucias retóricas que, consciente o inconscientemente, utilizó en su *Libro de la vida* para hacer suyo un código masculino con el que expresarse en libertad y conquistar, por derecho propio, la esfera pública:

- La retórica de la concesión: Consiste en confesar a la vez que contrariamente autoexculparse. Es un recurso antiguo que ya encontramos en Quintiliano o Cicerón. Con la *concesio* cumple con la orden de confesar todo.
- Narrativas alternativas: Manipula el sentido de la narración para dar alternativas a la interpretación. Por un lado está confesándose como le es mandado (esto implica el reconocimiento de unos actos que pueden ser, o son, pecaminosos, por tanto se reconoce pecadora) Pero el efecto retórico es defensivo. Este tipo de recurso lo vemos en la Biblia en el relato del pecado original al argumentar Adán, y su efecto es excusarse.
- Captatio benevolentiae: Por medio de estrategias de cortesía atrae hacia sí a García de Toledo. Lo convierte en lector ideal previendo posteriores posibles lectores auspiciados por él –dialéctica padre/hijo-. Así lo convierte dentro de su obra en un lector ideal que atrae hacia sí y mitiga las posibles críticas.
- Falsa humildad: Para asegurar la receptividad escribe bajo estrategias que aseguren un lector comprensivo y receptivo a la biografía que nos intenta presentar. Para conseguir su propósito maquilla como humildad actos que en sí constituirían falta o contradicción con la doctrina recta.

Es por toda esta red de recursos que la autora consigue entrar en un mundo masculino, utilizar un código, y hacerlo tan propio y elevarlo tanto, que ha entrado en la galería de la historia literaria española, siendo la primera autora, cronológicamente, y descollando tanto en poesía que el reputado San Juan de la Cruz glosaba sus versos. Además de haber sido nombrada doctora de la Iglesia por su valía teológica, cosa muy difícil de alcanzar por una mujer en la sociedad de aquel tiempo.

y **III**

"Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las diferentes áreas del currículo integrarán de forma transversal, equilibrada y natural los valores cívicos y éticos, reflejando los principios de igualdad de derechos entre los sexos, rechazando todo tipo de discriminación negativa, respeto a las diversas culturas y fomento de los hábitos de comportamiento democrático, y destacando la contribución de las mujeres en el progreso de la sociedad".

Si seguimos lo que recoge el decreto 148/2002, de 14 de mayo, este es un contenido trasversal que ha de aparecer en todos los cursos y a lo largo de todo el currículo. De esta forma habrá de trabajarse en el aula con ejemplos y materiales concretos, de tal forma que si tenemos en cuenta que el libro de texto es una herramienta y material didáctico generalmente utilizado en el aula habrá de contemplar estos valores trasversales dentro de sus páginas.

Así se expresa el citado decreto al respecto: "La Consejería de Educación y Ciencia, en virtud de lo establecido en el artículo 19 de la Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Andalucía y la disposición final cuarta de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, velará por que los libros escolares para la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía se ajustan a lo establecido en este Decreto. A tal fin, las empresas editoriales que tengan la intención de producir nuevos libros o materiales curriculares par su uso en centros docentes de Andalucía remitirán a la Consejería de Educación y Ciencia, para su supervisión previa, el proyecto editorial de dichos libros o materiales, en el que se indicará el ciclo, curso y áreas o materias a las que se refieren."

Es de lamentar que esto no se cumpla en la realidad, ya que no siempre aparece nuestra autora en las páginas de los libros de texto, y no ya por medio de un texto de su autoría, sino que su simple nombre ha sido borrado.

Es por tanto muy necesario que Santa Teresa sea contemplada, leída y meditada dentro del aula. Para tal efecto existen numerosas obras divulgativas útiles para nuestro propósito. De hecho todas las colecciones asequibles de clásicos castellanos incluyen sus obras en sus catálogos, ya sea en volúmenes individuales o en antologías del Siglo de Oro. Es cierto que están apareciendo colecciones didácticas de autores clásicos, donde se recogen actividades, vocabulario y orientaciones de lectura que facilitan al alumnado la lectura y comprensión, pero no es menos cierto que estamos a la espera de una antología didáctica y bien presentada de su obra.

Asimismo, desde hace tiempo, existen libros (la *Introducción a la Literatura Española a través de los textos* es sólo un ejemplo ya clásico) que también nos explican la literatura conjugándola con el momento cultural y ambiente literario y, que por medio de una previa selección de los textos, pueden facilitar mucho el trabajo del profesor.

Es sin duda una oportunidad para educar en la igualdad así como para dotar de modelos meritorios femeninos, pues, aunque están aflorando autoras olvidadas (Sor Juana Inés de la Cruz, Ernestina de Champourcín, Elena Martín Vivaldi, etc.), estamos aún a falta de que se haga un rastreo serio junto al estudio de todas esas autoras de valía, que los códigos sociales y el poder han dejado relegadas. El inicio puede ser la *Biblioteca de Autoras* que puso en marcha la editorial Castalia, y que anda la senda de la recuperación y vindicación de autoras de innegable valía.

Y es que no está de más, para los docentes, aprovechar las verdaderas oportunidades que el programa educativo de 3º de ESO, de Lengua y Literatura Castellana, nos brinda para educar en igualdad.

Bibliografía

- Teresa de Jesús, *Camino de perfección*, edición de Mª J. Machado Luque, Madrid, Espasa Calpe, 1991.
- *Libro de la Vida*, edición de Otger Steggink, Madrid, Castalia, 1986
- Menéndez Pidal, R., "El estilo de Santa Teresa", en Teresa de Jesús, *Obras completas*, I, Madrid, Aguilar, 1987.
- Weber, A., *Teresa of Avila and the rhetoric of feminity*, New Jersey, Princeton University Press, 1990.

Isaac García Guerrero

"EL FOMENTO DE LA LECTURA COMO RESPONSABILIDAD DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA"

Isabel Copado Muñoz

1. INTRODUCCIÓN.

Aprender a leer constituye uno de los aprendizajes escolares de mayor relevancia en el desarrollo personal e intelectual del individuo, siendo la lectura el medio a través del cual cada uno de nosotros vamos aprendiendo y conociendo lo más importante de los diferentes ámbitos del conocimiento.

A través de la lectura, los estudiantes de entre 6 y 12 años pueden conocer, descubrir, indagar y profundizar en lo más relevante de cada una de las materias que integran el currículum de la educación Primaria. Pero, además, constituye un contenido esencial, así como un hábito de gran importancia para su adquisición en esta etapa educativa, en la cual se producen los principales aprendizajes escolares.

En los últimos tiempos, diferentes estudios realizados en España han venido a demostrar que la lectura es un hábito cada vez menos habitual entre el alumnado de Primaria y, en consecuencia, esto afecta negativamente a sus resultados escolares. Además, en la actualidad y en un futuro cercano la ausencia de este hábito se está extendiendo también a la población adulta española.

Ante esta realidad, cada vez se están impulsando un mayor número de iniciativas que tienen como objetivo principal el fomento de la lectura, desde la infancia a la edad adulta.

En el ámbito educativo, la nueva Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, expresa su preocupación en este sentido, estableciendo algunas propuestas como las que se concretan en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación Primaria. Así, en el artículo 6 de este Real Decreto se afirma lo siguiente: "la lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura, no inferior a treinta minutos, a lo largo de todos los cursos de la etapa". Con lo cual, el fomento de la lectura se convierte en una de las responsabilidades que el maestro de Primaria debe asumir.

Otro ejemplo de estas novedosas iniciativas lo encontramos en las recomendaciones del Consejo Audiovisual de Andalucía, creado por la Ley 1/2004 de 17 de diciembre. El cual, entiende que ha de prestarse una especial atención a la consolidación de la cultura del libro (incluidos los nuevos formatos electrónicos e informáticos), en los términos planteados en su día en el "Pacto Andaluz por el Libro".

El citado Pacto Andaluz por el Libro establece, como la primera de sus líneas esenciales, lo siguiente: "estimular y requerir a todos los Medios de Comunicación, tanto de titularidad pública como privada, para una acción de movilización ciudadana a favor del libro y de la lectura"; así como, refiere como una de sus principales bases: "poner en marcha la ejecución de este pacto para colocar al libro en el centro de atención de la vida ciudadana de los andaluces como motor de cambio de sus hábitos culturales y base sólida para comenzar con pie firme el tercer milenio, especialmente en su desarrollo económico y social".

Algunas propuestas más, como el "Plan de Fomento de la lectura" de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y otras iniciativas de carácter particular, nos reafirman en la idea de que el maestro de Primaria debe asumir esta función como una responsabilidad más entre las que integran su labor docente.

2. EL FOMENTO DE LA LECTURA COMO UNA RESPONSABILIDAD DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Ante la realidad descrita con anterioridad, en el ámbito de la educación Primaria, el maestro se convierte en un protagonista principal y esencial para el fomento de la lectura entre los escolares. Impulsando, de esta forma, la idea de contribuir a la educación integral de los niños de entre 6 y 12 años.

De esta forma, los maestros deberán considerar el fomento de este hábito como una responsabilidad más a tener en cuenta entre sus obligaciones. No sólo con iniciativas aisladas, sino también integrándolo como un medio más de enseñanza a utilizar en las diferentes áreas.

En esta misma línea de pensamiento, autores como Pérez-Rioja (2000) insisten en que: "La función de los profesores en las escuelas no puede estar enmarcada solamente en comunicarle a los alumnos conocimientos técnicos ni desarrollar en éstos habilidades profesionales, sino que deben dedicarse al fortalecimiento de los valores en los estudiantes (...) y para ello una herramienta básica y esencial es la lectura y el acercamiento de la misma a través de la educación en la escuela." Además, todas las nuevas propuestas que están surgiendo en el ámbito de la educación Primaria, están dejando saldos favorables para la innovación docente y el aumento de la calidad de enseñanza. Por lo que, debería tenerse en cuenta por todos los maestros, al objeto de

ser asumido entre sus responsabilidades; puesto que, solo una acción coordinada en este sentido dará resultados favorables. Siendo, sin duda, de gran importancia, para alcanzar una mejora considerable en la adquisición del hábito de la lectura, la colaboración de la administración, la familia, los editores, los libreros, los bibliotecarios y, en definitiva, todo el conjunto de la sociedad.

El propio "Pacto Andaluz por el Libro", citado en la introducción de este artículo, impulsa estas iniciativas con propuestas como la convocatoria de ayudas a proyectos de investigación sobre la lectura, realizada en 2006, ofreciendo un importante respaldo a los docentes que, por ejemplo, tengan interés en fomentar este hábito mediante "la elaboración de guías de recursos sobre actividades, experiencias y prácticas de la lectura que existan en los diferentes ámbitos".

Volviendo a Pérez-Rioja (2000), debemos estar de acuerdo en que la lectura es un barómetro de la calidad de vida de las sociedades y de los individuos. Entre los que otorga una atención especial a la formación cultural, general e integral y por valores como atributos de gran importancia para la vida ciudadana.

De esta forma, la lectura se convierte en un recurso que puede posibilitar al maestro de educación Primaria, a través del fomento de lectura, alcanzar los siguientes objetivos:

1. Fomentar el hábito de lectura entre los alumnos de Primaria, a través del diálogo permanente con los estudiantes y sus familiares.
2. Aumentar la motivación del alumnado.
3. Innovar en la transmisión de las diferentes materias de la etapa de Primaria.
4. El trabajo educativo y la formación en valores, tal y como demanda la sociedad actual.
5. Mejorar los conocimientos del alumnado sobre las diferentes materias.
6. Leer biografías de personajes destacados, como modelos a analizar, enjuiciar y valorar.
7. El desarrollo intelectual, estético y cultural de los niños a través de la lectura.
8. Analizar las obras literarias y otros medios informativos, como pueden ser los artículos de revistas, periódicos, murales de información y otros medios de divulgación y difusión.

3. CONCLUSIONES.

Según Pérez-Rioja (2000): "...La lectura, requiere no sólo ser bien enseñada y aprendida, sino también de ejercitarse hasta convertirse en un hábito voluntario y gustoso, en una verdadera necesidad vital y un proceso complejo que capacite a los alumnos para interpretar un mensaje escrito, y con ello movilice su interés y motivación por conocer y atesorar conocimientos y conductas."

Este mismo autor (2000), entre sus conclusiones, afirma que la lectura "...es una verdadera necesidad vital tanto para las gentes cultivadas o para quienes aspiran a formar libremente su personalidad, para los diversos tipos de profesionales y para todos aquellos que deseen ocupar y desempeñar cualquier puesto de trabajo en la sociedad actual."

Es por ello que, tal y como afirmábamos en el apartado anterior, la define como el índice más refinado y el barómetro más preciso de la "calidad de vida" de las sociedades y de los individuos. Entre esos indicadores de calidad de vida, la sociedad actual otorga una atención especial a la formación cultural, general e integral, pero también a la formación en valores más específicos, como formas de conducta a las que atribuye gran importancia, como atributos para enfrentar las múltiples situaciones comprometidas integrantes de la llamada crisis o transmutación de valores.

El uso de la Lectura permite al docente preparar, diseñar y orientar acciones prácticas, que posibiliten el reconocimiento y asimilación de valores por parte de sus alumnos. Nadie duda que mediante la lectura sistemática se atesoran los contenidos, modelos, sentimientos y acciones de los personajes, que servirán como paradigma de buenas y altruistas maneras.

Luego de analizar estos argumentos no dudamos en indagar en la existencia de obras de la literatura universal, portadoras de contenidos útiles para el maestro, al objeto de aprovecharlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes áreas que integran la etapa de educación Primaria. La riqueza de contenidos de estas obras se pueden convertir en importantes piezas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes; puesto que, poseen carga moral, motivacional, histórica y estética, que nos permite utilizarlas como medios de trabajo o educación dentro de cada clase o sesión de trabajo.

Se trata de que para fortalecer el trabajo de creación de valores, motivamos a nuestro alumnado hacia la necesidad de actuar correctamente y mantener una conducta adecuada ante las demás personas. Para ello, los docentes han de aprovechar todos los medios que permitan enriquecer este proceso de preparación de sus alumnos para la vida, el trabajo, los cambios y la transformación de la sociedad.

Es necesario argumentarles, demostrarles y persuadirles en la clase y fuera de ella, de lo que la lectura tiene como un medio vital y aliado; lo cual, les permitirá adentrar a sus alumnos en la actuación adecuada y el saber sobre la vida.

Por ello, creemos oportuno integrar el fomento de la lectura como una responsabilidad del maestro de educación Primaria. Así como, buscar respuestas, en los diferentes organismos con responsabilidad en este ámbito, hacia la necesidad de estimular y garantizar a los ciudadanos el acceso libre a la cultura en sus más variadas formas y contenidos, como recursos que conduzcan a un cambio cualitativo y al desarrollo individual y social de forma ascendente y permanente, lugar donde mediante el trabajo interdisciplinar se puede llegar a la formación integral de las personas.

Una de estas iniciativas la encontramos en la celebración del "día de la lectura en Andalucía", que se realizó el pasado 16 de diciembre de 2006; el cual, nos ofrece una buena forma de finalizar este artículo, sumándonos a una de las reflexiones más relevantes que se incluyen en la alocución ciudadana que se hizo con motivo de este día: "importante es no dejarlo para luego, no nos quedemos en el prólogo de la lectura, es el umbral de un universo fantástico que nos pide un acto de voluntad, sí, pero nos devuelve intereses infinitos. No nos perdamos esta empresa y no le neguemos a nadie. Disfrutemos de la experiencia apasionante de leer".

4. BIBLIOGRAFÍA.

- ALVAR, J.; MAINER, J. C. y NAVARRO, R. *Breve historia de la literatura española.* Alianza Editorial, Madrid, 1997.
- AÚSTIN MILLÁN, T. R. Para comprender el concepto de cultura. *Revista Unap Educación y Desarrollo,* Universidad Arturo Prat, nº 1, Marzo, 2000.
- BURKE, P. *Formas de Historia Cultural. Historia y Geografía Ensayo*. Alianza Editorial, Madrid, 2000.
- CONSEJO AUDIOVISUAL DE ANDALUCÍA. *Recomendaciones del Consejo Audiovisual de Andalucía sobre la movilización de los medios audiovisuales a favor de la lectura y de la cultura del libro.* Consejo Audiovisual de Andalucía, Sevilla, 2006.
- GRATEROL, R. *Metodología de la investigación.* Monografías.com. 1997.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, *de EDUCACIÓN.*
- MARÍAS, J. Y. *El recuerdo largo.* El País Semanal, nº 1533. Febrero, 2006.
- PACTO ANDALUZ POR EL LIBRO. *Convocatoria de ayudas a Proyectos de Investigación sobre la Lectura.* B.O.J.A. nº 124, de 29 de junio de 2006.
- PÉREZ-RIOJA, J. A. *La necesidad y el placer de leer.* Editorial Popular, 2000.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.* BOE nº 293, 8 de diciembre de 2006.

Isabel Copado Muñoz

"EL RECHAZO A LA INMORTALIDAD"

(Ensayo Literario sobre *Los Viajes de Gulliver,* por Jonathan Swift)

Isabel Fernández Naranjo

1. Introducción.

Jonathan Swift es uno de los mayores escritores en la historia de la prosa inglesa. De origen anglo-irlandés, nació en 1667 y murió en 1745, un período éste influenciado por el clasicismo augusto.

Entre sus obras más importantes, podemos destacar:

La Batalla entre Los Libros (1704), que toma partido por los antiguos contra los modernos, *Cuento del Tonel (1704),* que predica la reconciliación de las iglesias y protesta furiosamente contra las barreras artificiales que paralizan la caridad. *Diario de Stella (1766-68) y Cademus y Vanesa (1726),* son himnos a relaciones amorosas imposibles.

A pesar de este gran testimonio literario, su tarea de escritor, su lucha por la compasión y la dignidad, no quedan de manifiesto cuando sólo se presenta a Swift como un creador de literatura infantil. Por esta razón, este ensayo sobre el tema de la *Inmortalidad* en *Los Viajes de Gulliver* (1726), quiere demostrar que esta obra está llena de alusiones políticas, religiosas y sociales, atacando con mordacidad y certeza a las convenciones de la época, las cuales Swift no aceptaba.

2. Los Viajes de Gulliver.

2.1. Sátira.

Los Viajes de Gulliver es una sátira que ha sido considerada como expresión de una especie de misantropía salvaje.

Alistair Fowler definía la sátira formal como: "un género conocido en el siglo dieciocho proveniente de Horacio, Juvenal y Persius, al igual que de los teóricos del Renacimiento.

La sátira toma la forma de un antiguo monólogo de extensión media. Los escritores satíricos adoptan, pues, un tono de indignación y de burla. En el caso de Jonathan Swift, se ataca a la corrupción y el vicio a través de observaciones morales directas hechas sobre su propia persona". (Fowler 158).

2.2. Estructura.

Los Viajes de Gulliver se dividen en cuatro partes.

1. Lemuel Gulliver, médico de un barco y náufrago, se despierta en Liliput, donde el tamaño de los pequeños habitantes de allí, hace que sus preocupaciones y altercados parezcan ridículos a los ojos de Gulliver, y por extensión a los de los lectores.
2. Un segundo viaje lleva al protagonista al reino de los gigantes, donde de nuevo el tamaño de éstos, le hace llegar a nuevos discernimientos sobre el comportamiento de los humanos.
3. Después de haber naufragado y dejado abandonado a la deriva por los piratas, Gulliver visita una serie de islas diferentes. El aprendizaje en ellas se lleva a cabo de forma errónea, y llega a descubrir que la inmortalidad, cualidad o don de algunos habitantes, se convierte en desgracia.
4. Su viaje final le lleva a la isla de los Houyhnhmns, caballos dotados con inteligencia, que comparten sus tierras con los embrutecidos e irracionales Yahoos, los cuales comparten un asombroso parecido con los humanos. Este capítulo fue objeto de escándalo y crítica hacia Swift, el cual presentó a la raza equina como superior a la humana, en una época donde los caballos eran usados como transporte de personas y mercancías, es decir, como una raza bastante inferior a la humana.

Como resultado de todas estas aventuras, Gulliver regresa a Inglaterra como un hombre completamente diferente.

2.3. Inmortalidad.

La inmortalidad es el tema principal del capítulo diez en *Los Viajes de Gulliver*, titulado *"Los Strudlbruggs". É*stos eran una raza de personas inmortales, cuya marca de inmortalidad consistía en un lunar rojo en la frente. El lunar cambiaba de color hasta que llegaban a la edad de cuarenta años, y luego se tornaba de color negro carbón. Curiosamente, estas personas eran desprestigiadas y odiadas por el resto de la gente dentro de la comunidad.

Por otro lado, ninguno de los inmortales recordaba su fecha de nacimiento, y tenían que recurrir a los archivos históricos para poder saber su propia edad.

Una muestra del odio hacia los Strudlbruggs, quedaba patente en le hecho de que a ninguno de ellos se les permitía formar parte de de la corte. Gulliver nota su ausencia con asombro: "Descubrí para mi sorpresa que no había observado a ninguna de estas ilustres personas en la corte" (227).

Los Strudlbruggs actuaban como mortales hasta que cumplían los treinta años. A la edad de ochenta, sus herederos se adueñaban de sus tierras. Luego ellos perdían el pelo, los dientes, y ya no conservaban ni el sentido del gusto, ni la memoria cuando alcanzaban los noventa. Con el paso del tiempo, ya ni siquiera podían entender el idioma de su propio país. Se volvían muy feos, aunque las mujeres acababan siendo mucho más feas que los hombres.

3. Conclusión.

Podemos observar cómo la inmortalidad fue considerada al principio como un fenómeno extraordinario, que podría servir de gran ayuda a la humanidad.

Gulliver pensó que la persona inmortal podría alcanzar todo aquello que el hombre pudiese desear: "Feliz nación, donde cada niño tiene al menos la oportunidad de ser inmortal" (227).

Gulliver, además, añade que, si él llegara a convertirse en Struldrugg, sería rico y estudiaría Ciencias y Arte. Él llegaría a ser el Oráculo de la nación. Pensaba que podría, de esta forma, prevenir la continua degeneración de la naturaleza humana, con la ayuda de otros Strudlbruggs, emitiendo continuos avisos e instrucciones a la humanidad.

Pero, cuando Gulliver fue consciente de las enormes desventajas que sufriría siendo un hombre inmortal, le invadió una tremenda desilusión, y al mismo tiempo, se avergonzó de los sueños futuros que había planeado. Luego se dio cuenta de que prefería la muerte a una vida así. Pensó que llevaría esta historia como ejemplo para armar a la gente de valor contra el miedo a la muerte. Él rechazó la inmortalidad, porque ésta sólo era símbolo de desgracia, miseria y sufrimiento.

4. Bibliografía.

- Fowler. Alistair. *A History of English Literature.* Oxford: Basil Blackwell, 1987.
- *Gran Enciclopedia Larousse.* Planeta, S.A. 1990.
- Swift, Jonathan. *Los Viajes de Gulliver.* Ed. Godfrey Cave. Londres: Penguin, 1994.

Isabel Fernández Naranjo

"RESPUESTA EDUCATIVA A NUESTRA REALIDAD EN PRIMARIA"

Isabel María Barba Sánchez

PRESENTACIÓN.

Nos situamos en un Colegio de Educación Infantil y Primaria en el medio rural, en la comarca sevillana de El Aljarafe. En nuestro centro, día a día nos esforzamos por mejorar las condiciones educativas del alumnado pero a veces detectamos hechos que, en un principio, se nos escapan. Aclaremos la situación de partida. Ir más allá del horario escolar no es nuestra función pero ¿es una responsabilidad que debiéramos asumir? Para lograrlo sería necesario cambiar los objetivos de nuestra planificación, ¿o quizás no? Son cuestiones surgidas al observar como alumnos de nuestro centro manifiestan conductas incompatibles con la salud, fuera del horario lectivo. Chicos y chicas del último ciclo de Educación Primaria que ya vemos fumar en las salidas y entradas al centro y consumen alcohol en las calles los fines de semana. Modas sociales que reclutan adictos cada vez de menor edad en nuestro contexto rural. Tenemos experiencias didácticas sobre la temática en edades superiores, incluso hemos publicado materiales curriculares al respecto para primer ciclo de la ESO (Moreno, Barba y otros, 1995 y 1996). Ahora reconocemos como el problema está llegando a edades más tempranas donde también hay que actuar.

Pasemos a presentar al alumnado objeto de nuestra experiencia. Me centraré en las características psicoevolutivas de los ámbitos afectivo y social. Ellas nos darán luces y pistas para comprender qué está sucediendo y cómo podremos ser más eficaces en nuestra intervención. Sabemos además que el desarrollo de los contenidos que secuenciamos en las diferentes áreas que conforman nuestro currículo escolar, se delimitan teniendo en cuenta el nivel de desarrollo psicológico de nuestros discentes (Decreto 105/92, Junta de Andalucía, 1992). Veamos a continuación dichas características psicoevolutivas adaptadas de las expuestas por otros autores como Martín Rodríguez y otros (2005):

A) Ámbito afectivo:
- La caída del prestigio del adulto va en aumento.
- Le gusta ser tratado como un mayor, de lo que puede derivarse conductas de adultos tales como los consumos de drogas legales.
- Aparece la voluntad.
- Empieza a reflexionar antes de actuar.
- Va a abandonando las reacciones impulsivas.
- Adapta sus sentimientos al mundo.

B) Ámbito social:
- Hemos constatado que casi una tercera parte de ellos hace un consumo habitual de esas drogas legales en situaciones grupales.
- Normalmente se encuentra integrado en el grupo o pandilla de carácter marcadamente unisexual.
- Son grupos poco o nada democráticos y centrados en un líder que suele ser de mayor desarrollo físico.
- En nuestro caso, esos líderes son quienes mayoritariamente presentan los hábitos adictivos que tratamos de mitigar, con lo que ello supone de exposición al riesgo del resto de alumnado.
- Comienzan a aparecer los intereses sexuales.

Es de suma importancia tener en cuenta su desarrollo evolutivo porque sólo a partir del conocimiento de estas premisas se pueden hacer buenos diseños orientados a prevenir el uso de drogas legales dentro y fuera del entorno escolar.

OBJETIVOS.

Partiendo de las características de nuestros alumnos y alumnas, el equipo docente del tercer ciclo de Educación Primaria revisamos las programaciones de aula para incluir en ellas actividades educativas encauzadas a prevenir el uso de alcohol y tabaco en nuestro alumnado. Nuestra intención fue programar y concretar los objetivos que orientan el diseño y la realización de las actividades necesarias para la consecución de las grandes finalidades educativas de nuestro Proyecto de Centro que no son otras que promover el desarrollo integral del individuo y facilitar la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

El trabajo en el aula se estructura mediante propuestas globalizadoras de los contenidos escolares, tomando como referencia nuevos ámbitos de organización. Son propuestas más sensibles a la integración de nuevos requisitos sociales y más respetuosos con los intereses y necesidades del alumnado que los planteamientos disciplinares de las áreas clásicas. Desde esta visión el centro de interés que elegimos versa sobre "las drogas legales" y a través del área de "conocimiento del medio" que ya en uno de sus grandes apartados "Educación para la salud y la calidad de vida" nos vislumbra qué contenidos deberán abordarse para construir un concepto de salud como bien positivo.

Los objetivos de área que marcan nuestras actuaciones son extraídos necesariamente del Decreto 105/1992, 9 de junio (Junta de Andalucía, 1992). Los objetivos de nuestras programaciones y los referidos a objetivos didácticos los diseñamos teniendo en cuenta nuestra realidad concreta. Así quedaron finalmente:

A) Conocimiento del medio:

Objetivo de área:

Adquirir los conocimientos, actitudes y hábitos que permitan comportarse de forma saludable y equilibrada en relación a los requerimientos del medio y de los demás, conduciéndose progresivamente como seres autónomos y examinando y eliminando riesgos de salud.

Objetivos de la programación y objetivos didácticos:

- Prevenir en estas edades el consumo de determinadas drogodependencias: alcohol y tabaco.
  - Informar al alumnado sobre el tabaco y el alcohol como sustancia, sus perjuicios y consecuencias.
  - Concienciar de los factores de riesgo del inicio en su uso.
  - Favorecer el descubrimiento de argumentos para no consumir tabaco o bebidas alcohólicas.
- Valorar aquellas instituciones y organizaciones sociales que velan por la promoción de la salud o prevención de enfermedades en nuestra sociedad.
  - Conocer básicamente el trabajo que desarrollan los trabajadores sanitarios o comunitarios de la localidad.
  - Investigar en la Red aquellas asociaciones y fundaciones que atienden a personas enfermas por abusar del alcohol y el tabaco.

B) Educación Física:

Objetivo de área:

Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.

Objetivos de la programación y objetivos didácticos:

- Aprecio de la actividad física como medio de disfrute y mejora de la salud.
  - Informar de las actividades extra-escolares y socio-educativas que proporciona la localidad para el goce de su tiempo libre.
  - Valorar las capacidades físicas, principalmente cardio-respiratorias, que poseen quienes no hacen uso del tabaco.
- Valorar las posibilidades que el juego posee en el empleo del tiempo de ocio.
  - Disfrutar de las actividades lúdicas que requieren de ejercicio físico.

C) Lengua castellana y literatura:

Objetivo de área:

Usar la lengua como instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión de la realidad y el desarrollo del pensamiento y la regulación de la propia actividad.

Objetivos de la programación y objetivos didácticos:

- Despertar el espíritu crítico ante las drogodependencias.
  - Confeccionar redacciones u otros recursos escritos para decir “NO” a las drogas.
  - Realizar compromisos personales escritos de hábitos de vida saludables sin consumo de bebidas alcohólicas ni tabaco.
- Explorar las posibilidades expresivas de la lengua.
  - Realizar dramatizaciones en torno al tema de las drogas legales y sus repercusiones.

D) Matemática:

Objetivo de área:

Utilizar los códigos y conocimientos matemáticos para apreciar, interpretar y producir informaciones sobre hechos o fenómenos conocidos, susceptibles de ser matematizados.

Objetivos de la programación y objetivos didácticos:

- Analizar el consumo de alcohol y tabaco en las familias.
  - Investigar, estadísticamente, el uso de bebidas alcohólicas y tabaco en las familias del alumnado de tercer ciclo a partir de una encuesta básica.
  - Buscar la colaboración de la familia en esta temática, preguntándoles su postura ante el consumo de esas sustancias.

E) Lenguas extranjeras:

Objetivo de área:

Leer de forma comprensiva textos sencillos y breves relacionados con las actividades de aula, con las experiencias e intereses de los alumnos y su conocimiento del mundo a fin de obtener informaciones concretas o globales.

Objetivos de la programación y objetivos didácticos:

- Favorecer la lectura noticias escritas relacionadas con el abuso de drogas legales por escolares en países de habla inglesa (en nuestro caso).
- Comentar escritos fáciles en lengua extranjera relacionados con el mundo de las drogas legales.

F) Educación artística:

Objetivo de área:

Tener confianza en las elaboraciones artísticas propias, disfrutar con su realización y apreciar su contribución al goce y al bienestar personal.

Objetivos de la programación y objetivos didácticos:

- Favorecer la creación con espíritu crítico ante las drogodependencias.
  - Confeccionar carteles publicitarios, murales, pinturas u otros recursos artísticos para desarrollar campañas preventivas dirigidas a la localidad.

OTRAS ESTRATEGIAS.

Ese viraje de la concreción de objetivos como respuesta hacia el problema detectado es pieza fundamental e imprescindible porque como ya dijera Gimeno (1992): "la escuela no es un medio aislado de los conflictos sociales externos a ella... Al querer olvidarlos, los reproduce acríticamente la mayoría de las veces". El mejor modo de no olvidarlos es evidenciarlos en las programaciones y que éstas se ejecuten, claro está. Pero hay otras estrategias de intervención que queremos al menos apuntar.

Sabemos que el proceso educativo prepara ciudadanos y ciudadanas útiles para la sociedad. Ese proceso, para toda la vida, viene acompañado de la intervención de la familia y de la escuela. Afortunadamente la LOE, que ahora estrenamos, hace mención especial del papel importante otorgado a ese "esfuerzo compartido". Ello viene a subrayar la necesidad de todos los componentes de la comunidad educativa a colaborar para conseguir una educación de calidad. Por eso, las familias habrán de ayudar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes.

La educación debe responder a las necesidades reales del alumnado y mantenerse observante ante las situaciones que puedan producirse y que pongan en peligro, en nuestro caso, la salud de nuestros discentes. Cuestión a parte es si esa conducta se desarrolla fuera o dentro del ámbito escolar.

Es presumible que hábitos adictivos, como el consumo de tabaco que en un principio es esporádico, van ganando terreno y se implantan no sólo fuera del recinto sino también dentro, especialmente en el patio de recreo y los aseos. Es importante planificar actuaciones lo antes posible. Pero para ello, ¿debemos salirnos del currículo escolar? Porque aquí sí es clara nuestra responsabilidad directa en cuanto sucede en el horario escolar. Así lo recoge una de nuestras funciones establecidas en el Decreto 201/97: "Atender y cuidar, junto con el resto de maestros y maestras del Centro, al alumnado en períodos de recreo y en otras actividades no lectivas, de acuerdo con lo que a tales efectos, se establezca" (Junta de Andalucía, 1997).

Y aunque sólo fuera una conducta extraescolar; nosotros optamos por una educación integral que forme individuos conscientes de su responsabilidad personal y del alcance de sus decisiones, más allá del aula. Así pues, tenemos que programar nuestra práctica educativa

teniendo siempre presente las *respuestas educativas a la realidad*, también fuera del ámbito escolar, que se planteen, sin miedo a posibles mejoras y modificaciones.

Además, resulta interesante que el alumnado conozca sus derechos y también sus deberes. Los alumnos y alumnas que consumen sustancias tóxicas en los recreos, están incumpliendo con el deber de respetar el Proyecto de Centro que se establece en el artículo 25 de los Derechos y Deberes del alumnado del Decreto 85/1999 (Junta de Andalucía, 1999). El director del centro, dentro de sus competencias, impulsará la colaboración con las familias. Además, impondrá las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento a la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar.
Concluyendo, hemos de ser conscientes de que los cambios en las personas no se producen por "Decreto" sino que requiere, además diferentes estrategias educativas y sociales, para responder a las nuevas necesidades de una sociedad dinámica, ya que la "escuela y los maestros no enseñan cultura o conocimientos en abstracto, sino reconstrucciones de los mismos, inscritos dentro de instituciones y de prácticas cotidianas" (Whitty, 1985).

En definitiva, desde la escuela es esencial informar sobre los efectos perjudiciales de sustancias nocivas para el organismo. Pero, lo verdaderamente importante es formar a personas para que sean autónomas y tomen decisiones críticas y responsables sobre su salud y bienestar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Gimeno Sacristán, J. (2002). *El currículum. ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?* En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Martín Rodríguez, S. y otros (2005). *El teatro de sombras en la escuela*. Sevilla: Wanceulen.
- Moreno, P.J., Barba, I.Mª y otros (1995). *Prevención del consumo de tabaco desde la escuela. Cuaderno de trabajo para el alumnado de ESO (1er Ciclo)*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Moreno, P.J., Barba, I.Mª y otros (1996). *Prevención del consumo de tabaco desde la escuela. Guía para el profesorado de ESO (1er Ciclo)*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Whitty, G. (1985). *Sociology and school knowledge*. Londres: Methuen.
- Junta de Andalucía (1992). *Decreto 105/1992 de 9 de junio de 1992 por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria de Andalucía, Anexo I y II*.
- Junta de Andalucía (1997). *Decreto 201/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria*.
- Junta de Andalucía (1999). *Decreto 85/1999, de 6 de abril de 1999 por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los Centros docentes públicos y privados concertados no universitarios*.

Isabel María Barba Sánchez

"UNIDAD DIDÁCTICA 3º PRIMARIA"

Isabel María Palos Cañasveras

ETAPA. CICLO. ESPECIALIDAD.

Esta unidad didáctica está destinada al 2º Ciclo, enfocada a 3º de Primaria.

Temporalizada para una semana, trabajándose de forma globalizada en las distintas áreas.

Se pretende por tanto desarrollar la autonomía con destrezas psicosociales que permitan a los niños / as expresar sus ideas para que los demás lo entiendan y a la vez entender a los demás, de esta forma se logrará un mutuo entendimiento entre todo el alumnado respecto al tema que se tratará.

Otro objetivo que se trata de desarrollar es la colaboración en la planificación y realización de actividades de grupo, aceptar normas y reglas que democráticamente se establezcan, respetando los diferentes puntos de vista y asumiendo las responsabilidades que corresponda.

Se trata de afirmar comportamientos solidarios y rechazar toda clase de discriminaciones mediante actividades que faciliten el desarrollo de actitudes positivas hacia sí mismo, los demás y el entorno.

Se han de comprender y expresar mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en cualquier lengua extranjera.

Se intenta contribuir a la integración del individuo en su nuevo medio social, compartiendo metas y fines comunes, ejerciendo valores éticos.

Respecto a los objetivos generales de ciclo decir que a través de la unidad didáctica se promueve a actuar y desenvolverse con total iniciativa tanto en grupos sociales próximos como a personas alejadas a uno mismo. De este modo, se logrará una óptima relación entre el alumno integrado, entorno y compañeros.

Se desarrolla la autoestima y capacidad de establecer relaciones afectivas.

Se plantea la realización de actividades en grupo, formando iniciativa para planificar algunas de ellas compatibles con los objetivos y deseos de los demás miembros del grupo y asumiendo responsabilidades que se presenten.

Añadir que se promueve al establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas con las que interactúa bajo actitudes de solidaridad, respeto y tolerancia; descartando en todo momento cualquier tipo de discriminación o rechazo.

Se aprecia la importancia de valores básicos para la vida y la convivencia humana en ámbitos próximos a su experiencia.

Se hace valorar la comunicación oral y escrita de mensajes ajenos al de uno mismo, desarrollando el pensamiento lógico y la capacidad creativa aprendiendo a disfrutar y a respetar las creaciones propias y ajenas.

Además se plantean e identifican interrogantes y problemas sencillos a través de su experiencia cotidiana. Manifestando interés y curiosidad por comprender aspectos del mundo que le rodea, buscando respuestas y soluciones.

Añadir también que se trata de utilizar conocimientos adquiridos para plantearse y solucionar de forma autónoma y creativa problemas sencillos, recabando en la ayuda de otras personas y utilizando recursos a su alcance.

Por último, se trata de promover la utilización de los procedimientos oportunos para obtener la información pertinente para resolver una situación, seleccionarla, organizarla, procesarla y presentarla mediante códigos.

A nivel de área los objetivos a desarrollar en esta unidad son:

La comprensión de mensajes orales y escritos construidos con signos de diferentes códigos y en diversos contextos y situaciones, y ser capaz de aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje, así como de acuerdo con las finalidades y situaciones comunicativas, potenciando el uso creativo de la lengua y desarrollo gradual de un estilo propio.

También valorar y hacer uso reflexivo de la modalidad lingüística en sus diferentes modos de expresión, en el marco de la realidad plurilingüe y de la sociedad como un hecho cultural enriquecedor.

Además utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias, sentimientos, etc adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo.

Conocer y usar los medios de expresión corporales con objeto a desarrollar las actitudes de desinhibición e interacción afectiva, la capacidad de compresión crítica y la libertad y riquezas expresivas.

Reflexionar sobre el uso de la lengua en sus aspectos formales partiendo de sus propias producciones y estableciendo relaciones con otras formas y modelos en situaciones comunicativas similares.

Conocer los diferentes usos sociales de las lenguas, analizando los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios.

Usar la lengua como instrumento para adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión de la realidad y del desarrollo del pensamiento a la regulación de la propia actividad.

TÍTULO: " MISTAD, COOPERACIÓN Y AYUDA".

OBJETIVO:

Identificarse como miembro activo y responsable de los diferentes grupos sociales a los que pertenece: familia, grupo de iguales..., entendiendo éstos como núcleos flexibles y variables; estableciendo relaciones afectivas de apoyo emocional, comunicación..., en un plano de igualdad, respeto y colaboración.

CONTENIDOS:

- CONCEPTUALES
  - LA FAMILIA: Tareas y responsabilidades.
  - LA AMISTAD: Personas conocidas, desconocidas, amigas, compañeras.
  - ASPECTOS IMPLICADOS EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES: Cooperación, respeto, afecto, ayuda, diálogo...

- PROCEDIMENTALES
  - Adquisición de habilidades sociales para aprender a "Decir sí o no".
  - "Pedir ayuda", "Expresar afecto"...
  - Adquisición de habilidades básicas para realizar algunas tareas domésticas.
  - Discriminación entre personas conocidas, desconocidas, amigas, compañeras...
  - Desarrollo de hábitos de participación, colaboración...

- ACTITUDINALES
  - Predisposición a expresar sentimientos y a dar y recibir muestras de afecto.
  - Valoración positiva de la cooperación, igualdad, ayuda, respeto, etc. en sus relaciones con las demás personas, y actuar en consecuencia.
  - Aceptación positiva de las conductas afectivo-sexuales propias de su edad.

- ACTIVIDADES:
  - 1º De forma individual realizar un dibujo de la familia, mostrando el nombre de cada uno. Tras esto se le mostrará a la clase. Esta actividad la trabajaremos en Ed. Artística.
  - 2º Le daremos a los niños una ficha en la que anotarán las tareas diarias que realizan en casa los miembros de la familia normalmente. Esta actividad la trabajaremos en Conocimiento del Medio.
  - 3º En grupos de 4 personas tendrán que mostrar en una cartulina los dibujos de sus familias, seres más allegados y amigos; clasificándolos según el parentesco y relación. Esta actividad se trabajará en Educación Artística y Lengua.
  - 4º Se les animará a traer a clase imágenes de distintas situaciones, así como noticias sobre: afecto, conflicto, colaboración, abusos sexuales, marginación. Una vez que se han traído a clase comentarán todos juntos lo que han visto en esas imágenes/ noticias y lo que opinan sobre ello.
    Esta actividad la podemos trabajar en Lengua, Conocimiento del Medio y Ed. Artística.
  - 5º Se realizarán juegos cooperativos en las sesiones de E.F. como por ejemplo:
    - El juego del gusano: formando grupos en línea, el primero con los ojos cerrados deberá atender a las instrucciones que le dan sus compañeros a partir de la cola con un gesto manual en el hombro que irá pasando del último al primero.
    - El espejo: en parejas uno realizará una acción y el otro lo realizará, después se cambiarán los papeles.
    - El juego del gato y del ratón.

EVALUACIÓN:

En la evaluación no sólo se tendrán en cuenta lo que han aprendido, sino que valoraremos el proceso y la participación del alumnado. Los recursos que utilizaremos para evaluar serán la observación personal del grupo, entrevistas y actividades.

METODOLOGÍA:

La metodología será participativa, para que de esta forma se desinhiban de sus complejos y frustraciones, aprendiendo a relacionarse mejor con los demás. Será un aprendizaje constructivo, crítico, donde los alumnos serán los protagonistas del mismo, siendo el papel del profesor/ a de orientador, facilitador y formador.

Isabel María Palos Cañasveras

"ORIENTACIONES PARA LA RESPUESTA EDUCATIVA EN EL NIÑO CON PARÁLISIS CEREBRAL"

Jacinto Gutiérrez Arévalo

Las necesidades educativas especiales (NEE) que presentan los alumnos con parálisis cerebral (PC) vendrán definidas tras el análisis de la información recogida en la valoración. Las ayudas que precisan estos niños deben generar intervenciones pedagógicas específicas que deberán ser tenidas en cuenta en todos los niveles de adaptación curricular. Deberán por tanto, ser explicitadas en el Proyecto Curricular de Centro (PCC), en la programación de aula (PA) y en las adaptaciones individuales. Las adaptaciones necesarias para la intervención irán encaminadas a realizar:

A) Modificaciones a nivel de centro.
B) Modificaciones a nivel de aula: adaptaciones poco significativas.
C) Adaptaciones significativas: ACIs.

A) Modificaciones en el centro

- Adaptaciones físicas del centro. Comenzarían con un transporte adecuado a las características personales del niño, y le seguirían reformas encaminadas a facilitar el acceso de entrada al centro, dentro de él deberían ser reformadas puertas, pasillos y escaleras, baños, interruptores, aulas, laboratorios; debería asimismo ser instalado un ascensor si el edificio fuese de más de una planta, habilitar una sala de fisioterapia y todas aquellas que vayan encaminadas a facilitar la deambulación por el centro del niño con PC.
- Cambios en el PCC. Será necesario redefinir, priorizar, introducir, secuenciar y temporalizar los objetivos y los contenidos en función de las NEE motóricas del alumno. Asimismo deberán adaptarse tanto la metodología como la organización y la evaluación.

B) Modificaciones en el aula

En el aula se debe definir la acción educativa en las diversas programaciones, que siendo abiertas y flexibles, permitirán las adaptaciones individuales.

El tutor debe adaptarse al alumno con PC, adecuar la respuesta educativa a las necesidades del niño y ayudar a que la relación entre especialistas, alumnos y padres sea la apropiada.

Asimismo deberán ser adaptados elementos materiales y su organización. Los aspectos físicos del aula, es decir, las condiciones de amplitud, de acústica, la propia elección del aula y la ubicación de los electos que la componen. El mobiliario y los recursos didácticos. Deberá ser organizado el tiempo en función de las peculiaridades del alumno, en cuanto a sus necesidades específicas de salidas del aula, etc...

Los elementos básicos del currículo: objetivos y contenidos, actividades de enseñanza-aprendizaje, metodología y evaluación; se adaptarán a las necesidades que planteen los alumnos, sólo en el caso de que las modificaciones no puedan responder a las necesidades especiales del sujeto con PC se procedería a la elaboración de una ACI.

C) Adaptación curricular individual (ACI)

Una ACI es la consecuencia final de toma de decisiones en la búsqueda de soluciones para dar cabida dentro de un centro al alumno que presenta unas necesidades específicas. Una ACI puede hacer necesario que se modifiquen tanto ***los elementos de acceso*** como ***los básicos del currículo*.**

Los elementos de acceso: Pueden ser agrupados en *elementos materiales* y *personales*. En cuanto a los primeros debemos señalar el mobiliario (tener en cuenta las indicaciones del fisioterapeuta y de la familia) y el material didáctico, que deberá facilitar la manipulación del alumno teniendo en cuenta las posibilidades que en este aspecto posea. Si las limitaciones afectan a la producción hablada y escrita se debería recurrir a un SAC. En cualquier caso hoy día el ordenador es un elemento casi imprescindible por su versatilidad y adaptabilidad a las diferentes carencias de los niños con PC. El ordenador aun siendo un útil tan rico con tantas posibilidades también debe ser modificado de forma que se ajuste a las particularidades del alumno.

Al respecto de los electos personales debemos pormenorizar los diferentes especialistas que atienden a este tipo de alumno. De la feliz coordinación y organización de este grupo de profesionales dependerá en gran medida el éxito de la ACI . Así el fisioterapeuta se ocupará del tratamiento y seguimiento de la rehabilitación física, el logopeda evaluará y desarrollará las capacidades comunicativas y su

intervención vendrá determinada por el nivel de alteración de los aspectos motores relacionados con el lenguaje expresivo. Será, si fuera necesario, el encargado de enseñar el SAC más apropiado al caso. El auxiliar educativo ayudará a que los alumnos con PC realicen las actividades de la vida cotidiana que no puedan hacer por sí mismos. El profesor de pedagogía terapéutica proporcionará al alumno el apoyo educativo necesario para que sean alcanzados los objetivos programados. El orientador, finalmente, además de evaluar psicopedagógicamente al alumno, actuará de forma directa con el profesorado colaborando en la realización de la ACI. Participará en la priorización de objetivos, selección de contenidos y de estrategias metodológicas y en la concreción de criterios de evaluación y promoción. Asimismo coordinará la actuación de cuantos profesionales intervengan para dar coherencia al documento de adaptación.

Elementos básicos del currículo: Deberá presidir aquí el principio de normalización en cuanto a las modificaciones necesarias. Si se han tomado las medidas necesarias al respecto tanto a nivel de aula como en los elementos de acceso al currículo, pocas veces será necesario modificar los elementos básicos del currículo. A la hora de realizar adaptaciones en estos elementos, se suele comenzar por modificar la evaluación para pasar a introducir los cambios necesarios en las estrategias metodológicas, dejando para el final los ajustes apropiados en los contenidos y objetivos.

- En la *evaluación* se tendrán en cuenta la selección de técnicas e instrumentos a emplear, que irán en función de las peculiaridades del alumno.
- *La metodología* no debe ser diferente a la que se utiliza con los demás niños, ya que los principios de globalización, individualización y aprendizaje cooperativo favorecen a este tipo de alumno. Es de resaltar que cuando se enseña a un alumno una tarea se hace necesario prestarle distintos tipos de ayuda. Los tipos de ayudas se dividen en **física**, cuando el profesor sostiene, apoya, guía y hasta sustituye físicamente en la actividad al alumno; **verbal**, cuando expresa con palabras los mensajes necesarios para ayudar a conseguir la tarea; y **visual** ya que ciertos estímulos de este tipo suponen una gran ayuda para superar las dificultades perceptivas espacio-temporales.
  Las ayudas antes descritas son susceptibles de ser graduadas de la siguiente forma: reducción gradual (disminución de la ayuda dependiendo de los logros), aproximación (validación en función del acercamiento a la respuesta correcta) y encadenamiento (aprendizaje sucesivo de cada uno de los pasos en que se ha desmenuzado la tarea).
- *En cuanto a los objetivos y contenidos* no suele ser preciso eliminar ninguno de ellos del programa de aula, ya que el potencial cognitivo de estos alumnos no depende de su afección motora. No obstante , como a cualquier otro niño, se le debe exigir en el trabajo según sus capacidades reales.

La interacción colegio-familia

La familia y el entorno son los primeros agentes que influyen en el desarrollo y socialización. La escuela pese a ocupar un lugar importante no debe ni suplir ni competir con la familia. La escuela debe ayudar a los padres en el proceso de aceptación del problema, pero la escuela necesita de la colaboración de de los padres. En este proceso de mutua ayuda la figura del tutor es de capital importancia, ya que es a través de él por donde se canalizará la comunicación escuela-familia. La relación entre ellas se puede precisar de la siguiente manera:

La escuela:

- Prestar apoyo a la familia para superar ciertas situaciones emocionales.
- Informar de las posibilidades y dificultades de aprendizaje, así como de los logros obtenidos.
- Orientar a la hora de mejorar las posibilidades y generalizar los aprendizajes.
- Enseñar las estrategias más convenientes para que los aprendizajes puedan generalizarse.
- Orientar acerca de cómo ajustar material, mobiliario, espacios, etc a las peculiaridades individuales del niño.

La familia:

- Aportar el diagnóstico y los informes médicos, así como cualquier otro material relevante.
- Informar sobre la autonomía, desplazamientos, posturas, comunicación, intereses, etc... que manifiesta el niño en el hogar.
- Atender cuantas llamadas reciba del colegio.
- Realizar los ejercicios y actividades propuestos por los especialistas.
- Participar y colaborar en las actividades extraescolares en las que se integre su hijo.

Del buen empaste entre familia y escuela dependerá en gran medida que el alumno pueda sacar el máximo provecho, tanto de sus posibilidades como de las que le ofrece la escuela.

Como hemos visto a lo largo de estas orientaciones el alumno con PC ha de ser integrado en un centro ordinario. Las intervenciones pedagógicas deberán aparecer de forma implícita en el Proyecto educativo, ya que el centro asume los principios de integración y comprensión marcados por la ley. Hemos visto también la importancia que tiene el hecho de que tanto el tutor como los diferentes especialistas estén perfectamente coordinados. Las decisiones que tomen estos profesionales deberán estar fundamentadas en la valoración de la situación concreta y real de las posibilidades y limitaciones del alumno y del entorno escolar. Apoyados en los pilares de familia y escuela se podrán conseguir los objetivos previstos para sacar de estos alumnos lo máximo posible. Es cierto que alcanzar el

grado de colaboración idóneo entre familia y escuela no es tarea fácil, por ello se hace una planificación gradual en la que se precisan pequeñas metas. Por último, no debemos soslayar la importancia del tutor, pues de él depende en gran medida que todos los agentes implicados maximicen su rendimiento.

BIBLIOGRAFÍA.

- CONSEJERIA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, (1994): *La atención educativa de la diversidad de los alumnos en el nuevo sistema educativo.* Sevilla.
- GARCÍA PASTOR, C. (1995): *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar.* Barcelona: EUB.
- GARCÍA VIDAL, J. (1993): *Guía para realizar adaptaciones curriculares.* Madrid: EOS.

Jacinto Gutiérrez Arévalo

"CONFLICTOS EN LA ESCUELA Y VIOLENCIA ESCOLAR"

Jesús Suárez Galiano

La violencia escolar constituye un fenómeno que lo sitúa como una de las principales preocupaciones, además de investigadores y docentes, de las administraciones educativas, las cuales comienzan a adoptar medidas de intervención para poder paliar, y en su defecto moderar, una situación compleja sobre todo por la falta de consenso sobre el origen de la violencia y las posibilidades reales para poder afrontarlos.

El comportamiento violento viene a constituir un fenómeno psicosocial donde se ataca de forma injustificada a una persona, causándole un daño de carácter físico, psicológico o moral. Se trata de una serie de conductas que abarcan desde el incumplimiento de las normas más elementales de comportamiento social hasta el chantaje y la coacción para cometer delitos (encontrando entre estos dos extremos la desobediencia ante las tareas escolares, formas de comportarse de carácter agresivo, vocabulario no adecuado...).

Ahora bien, es preciso distinguir, por un lado, la agresividad como un componente básico de la conducta y por otro, los problemas de adaptación social de los discentes a los métodos y estrategias educativas que los profesores le ofrecen, pudiendo situar dentro de estos problemas de adaptación social el fenómeno de violencia interpersonal.

Podemos decir que se produce un problema de violencia interpersonal cuando una persona o grupo es insultada, agredida físicamente, amenazada, excluida socialmente o aislada por otros que acometen estos actos de forma impune, y que cuado este tipo de comportamientos se repiten en el tiempo y no son puntuales, hacen que la víctima se llegue a encontrar en una situación de indefensión psicológica, física o social, con la consiguiente disminución de su autoestima, de su seguridad personal y de su capacidad de iniciativa.

En relación con el ámbito educativo, la violencia escolar dificulta las finalidades y procesos de enseñanza y aprendizaje, constituyendo un obstáculo para que la escuela pueda cumplir sus objetivos de desarrollo intelectual, social y moral de los alumnos. Además, esta situación dificulta el trabajo de los docentes, al encontrarse éstos bajo un clima social agresivo perturbador.

Tal como afirma Serrano e Iborra (2005), las cifras no dejan lugar a dudas: un 75% de escolar entre 12 y 16 años han presenciado algún acto de violencia en la escuela (la mayoría de estos actos eran de tipo emocional), un 15% han sido víctimas de violencia escolar y un 3% han sufrido acoso escolar. Por otro lado, un 8% son agresores. Ante estas cifras, es de vital importancia unificar criterios y plantear líneas de actuación con el fin de evitar su aumento, así como mejorar la convivencia escolar, que en última instancia también implica una mejora de la convivencia familiar y social.

CONFLICTOS EN LA ESCUELA

Cuando hablamos del incremento de conflictividad en los centros educativos, debemos tener en cuenta entender esta conflictividad igual a violencia. Se producen reacciones que van desde el desasosiego hasta una alarma que incluso trasciende el centro escolar y llega a los medios de comunicación hasta aquellas otras reacciones donde se minimiza el problema justificando que existen otros más importantes.

El primer tipo de reacciones se dan en aquellas situaciones donde se producen conflictos que suponen conductas violentas o bien hay adultos implicados en el conflicto: en este tipo de sucesos se habla de violencia en los centros. El segundo tipo de reacciones se produce a menudo cuando el conflicto solo implica a alumnos, soliéndose hablar de procesos de desarrollo que ellos tienen que resolver para madurar, entre otras justificaciones.

Tanto un tipo como otro de reacciones son conforman un obstáculo para poder comprender, intervenir y prevenir los fenómenos que originan estas situaciones. El hecho de considerar violencia cualquier conflicto o conducta que no se atenga a las normas esperadas socialmente o por la comunidad escolar no va a ayudar a mejorar el clima de convivencia en el centro escolar. Por esto, es muy importante diferenciar conceptos que a veces se emplean como sinónimos sin serlo.

Una agresión se puede considerar una conducta antisocial encaminada a producir daño a otra persona, pero además, la conducta antisocial puede adoptar otras manifestaciones como pueden ser el vandalismo hacia objetos materiales, la disrupción, el absentismo escolar, la picaresca en los exámenes, etc. Vemos como no toda conducta antisocial se puede consideran una agresión, ahora bien, siempre estas conductas se oponen a las prosociales, encaminadas a un bien social (en individuos particulares o en la sociedad en general).

Podemos decir que el maltrato es una manifestación que adopta la agresión, siendo también un ejemplo de conducta antisocial. Señalar que el comportamiento agresivo o antisocial puede ser violento o no, por lo que no todas las agresiones ni todas las conductas antisociales son violentas. Tal como vemos en la figura anterior, la violencia puede estar presente o no en los distintos fenómenos mencionados.

Se trata de un aspecto muy importante a tener en cuenta, pues en caso contrario, se puede llegar a no reconocer como maltrato un caso de ostracismo al que un niño es sometido por sus compañeros o comentarios jocosos sobre la figura de una niña ante los primeros cambios puberales, dificultando esto la intervención y prevención del problema.

VIOLENCIA ESCOLAR

Antes de definir la violencia escolar, es necesario clarificar el concepto de violencia, siendo ésta cualquier acción u omisión con carácter intencional, la cual se dirige a una persona con la intención de causarle un daño físico, psicológico, sexual o económico, o que se dirige hacia objetos o animales con la intención de dañar su integridad.

Se puede clasificar la violencia en distintos tipos: maltrato físico, maltrato emocional, negligencia, abuso sexual, maltrato económico y vandalismo.

Una vez definida la violencia con carácter general, podemos concretar la violencia escolar como aquel tipo de violencia que se produce en el contexto escolar, pudiendo ir dirigida hacia los alumnos, profesores o bien las instalaciones y equitaciones educativas. Además de producirse en el interior del centro escolar (en el aula, patio, lavabos...), también se produce fuera del centro así como en las actividades extraescolares.

El tipo de violencia escolar más preocupante hoy en día es el acoso, más conocido por el anglicismo “bullying”. Este término se traduce literalmente por “matonismo”, y aunque es usado en la mayoría de las situaciones, hay que señalar que tanto el maltrato físico como las agresiones físicas sólo son una pequeña parte de todas las conductas de acoso que se producen, siendo estas agresiones físicas las que menos daño psicológico ocasionan en los niños acosados.

El acoso escolar se refiere a un comportamiento reiterado en forma de hostigamiento e intimidación con unas consecuencias tales como el aislamiento y la exclusión social de la persona acosada.
El acoso escolar se traduce en un continuo y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otros, comportándose con éste de forma cruel con el fin de someterlo, apocarlo, asustarlo o amenazarlo, atentando contra la dignidad del niño acosado.
Al hablar de acoso se dan por lo menos tres de los siguientes aspectos:

- La víctima se siente intimidada.
- La víctima se siente excluida.
- La víctima percibe al agresor como más fuerte.
- Las agresiones son cada vez de mayor intensidad.
- Las agresiones suelen ocurrir en privado.

Junto a estos aspectos mencionados anteriormente, para poder determinar si estamos ante una situación de acoso escolar se tienen en cumplir los siguientes criterios:

- Existencia de una o más conductas de hostigamiento.
- Repetición de la conducta que es reconocida por quien la padece como una situación que le espera de forma sistemática en el entorno escolar.
- La duración en el tiempo, tratándose de un proceso que va minando la resistencia del niño acosado y que afecta a todos los niveles de su vida: académico, afectivo, emocional y familiar.

Como hemos mencionado anteriormente, el acoso escolar se manifiesta por un comportamiento de persecución y hostigamiento continuado, materializándose en distintos tipos de conductas:

- Comportamientos de desprecio y ridiculización
- Coacciones
- Restricción de la comunicación y ninguneo
- Agresiones físicas
- Comportamientos de exclusión y de bloqueo social
- Comportamientos de maltrato y hostigamiento verbal
- Robos, extorsiones, chantajes y deterioro de pertenencias

Este conjunto de conductas nos valen para evitar el carácter subjetivo del niño que posiblemente es acosado y se considera perteneciente al grupo de personas que se consideran a sí mismas acosadas, pues tenemos a través de estas conductas una clara referencia para establecer si se está produciendo o no algún tipo de maltrato.

El acoso escolar no surge de forma espontánea, sino que sigue una evolución que se pueden resumir en cinco etapas que forman una secuencia típica:

- Etapa 1: incidentes críticos
- Etapa2: acoso y estigmatización del niño acosado
- Etapa 3: latencia y generación del daño psicológico
- Etapa 4: manifestaciones somáticas y psicológicas graves
- Etapa 5: expulsión o autoexclusión de la víctima

Los niños acosados acaban sufriendo un problema que se realimenta a sí mismo, siendo frecuente que ni los padres ni los educadores sepan la forma más adecuada de atajar el problema a tiempo. Estos niños entran en una espiral de reacciones secundarias al hostigamiento que reciben que hace que sean percibidos por el entorno como los verdaderos causantes de lo que se les hace. Se puede producir en esta situación un lamentable error, y es que tanto padres como educadores puedan encontrar en las características del niño acosado evidencias de que las conductas de hostigamiento tengan alguna base objetiva, y además, el rendimiento escolar de la víctima va a estar alterado a la baja por el acoso sufrido, devolviéndole al niño un feedback negativo que le demuestra que aquellos que le acosan tienen razón.

De este modo, el niño que padece una situación de acoso puede terminar aceptando que es mal estudiante y compañero, que es una persona repulsiva, etc., con lo cual desarrolla sentimientos de culpa y baja autoestima que le aíslan todavía mas de un entorno ya de por sí reducido por la acción de los acosadores.

A través de este proceso de acoso, un niño normal se transforma en un niño que piensa que todo lo hace mal, y que aquellos que lo acusan (y acosan) tienen razón. Se crea en el niño un concepto negativo de sí mismo y de baja autoestima que puede mantenerse hasta su vida adulta, influyéndole negativamente en su entorno laboral, familiar y social, convirtiéndolo en una víctima fácil para abusos posteriores.

En definitiva, no se trata de una situación puntual el acoso escolar, que pueda influir negativamente sólo durante su periplo educativo, sino que va a generar en el niño esquemas de conducta que van a producir un daño psicológico a medio e incluso a largo plazo.

BIBLIOGRAFÍA

- CALVO, A. R. (2003): “Problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e intervención”. Madrid: EOS.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (2005): “Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla”. Revista Iberoamericana de Educación nº 37, pp. 17-47.
- ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2001): “Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el maltrato entre iguales”. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado nº 41, pp. 95-113.
- SERRANO, A. e IBORRA, I. (2005): “Informe Violencia entre compañeros en la escuela”. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Jesús Suárez Galiano

"EDUCACIÓN PARA LA PAZ: UNA TRANSVERSAL IMPRESCINDIBLE EN LA ESCUELA"

Jorge Luis Gaitán Peinado

¿QUÉ ES LA PAZ?

Para los griegos, la paz era un estado de armonía y tranquilidad social aplicado sólo a los grupos griegos ya en el interior de estos grupos: hogar, pueblo, ciudad-Estado. Nunca se refiere a la relación pacífica entre griegos y extranjeros.

Eirene (espiritual) se relaciona con la armonía mental, interior y anímica que se traduce en sentimientos tranquilos y apacibles. Por otro lado designa el estado temporal entre guerras. La paz no es más que ausencia de guerra.

Para los romanos, la pax romana constituía un sistema de orden y control, en sentido literal, era la relación legal y recíproca entre dos partidos. Representa la idea de respetar lo "legal" y encarna la ley y el orden. Desde el punto de vista jurídico, expresa la ausencia de conflicto y violencia (rebelión) impuesta y asegurada dentro del Imperio Romano por su aparato militar. Es por tanto un concepto imperialista y bélico.

¿QUÉ ES LA VIOLENCIA?

Domenach lo ha expresado así: "...violencia es el uso de la fuerza, abierta u oculta, con la finalidad de obtener, de un individuo o de un grupo, algo que no quiere consentir libremente..." "...Puesto que no se puede ya contar con la violencia para detener a la violencia, es preciso que cada sociedad, y la humanidad entera, si quiere salvarse, hagan prevalecer objetivos ecuménicos sobre los intereses particulares. Es preciso que una práctica del diálogo y una moral del amor, o simplemente de la comprensión, modifiquen las instituciones y las costumbres".

Yves Michaud define la violencia como: "Una acción directa o indirecta, concentrada o distribuida, destinada a hacer mal a una persona o a destruir ya sea su integridad física o psíquica, sus posesiones o sus participaciones simbólicas".

Mckenzie define la violencia como: "El ejercicio de la fuerza física con la finalidad de hacer daño o de causar perjuicio a las personas o a la propiedad; Acción o conducta caracterizada por tender a causar mal corporal o por coartar por la fuerza la libertad personal". Para Curle, violencia es lo mismo que "no pacifidad", y para Lain Joxe la violencia tiene que ver con el intento de controlar a la sociedad mediante la centralización del saber.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La base de la construcción de la paz es la educación para ella. La paz puede quebrarse por distintos motivos, originando algún tipo de conflicto. Es necesario, en primer lugar, analizar las causas que originan los conflictos, los obstáculos que impiden que la paz sea posible. Una vez analizado el terreno, estas bases podrían ser: inculcar valores para que las personas vivan sin resentimientos, educar desde y para una libertad responsable, promoviendo la amistad y la solidaridad (educación en valores).

Educar para la paz es una educación para la acción, comenzando por nuestros comportamientos y actitudes como educadores, sabiendo que cuanto más corta sea la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, más eficaz será nuestra labor. Al mismo tiempo y desde el punto de vista metodológico, esta acción debe entenderse continuamente en la relación que debe existir entre el microcosmo escolar y el macronivel de las estructuras sociales.

En el ámbito escolar, la educación para la paz comienza en el aula, su organización e interacciones. En consecuencia, educar para la paz significa:

- Construir y potenciar unas relaciones de paz entre los actores del proceso enseñanza y aprendizaje.
- La organización democrática del aula implicando la participación de los alumnos en el "que" y en el "cómo" de lo que se va a estudiar, y en la resolución no violenta de los conflictos que en la misma se produzcan.
- La creación de una comunidad de apoyo que genere confianza, seguridad y apoyo mutuo, tanto por necesidades técnico-educativas como la creación de un clima positivo en toda la organización.

De la cocentralidad del concepto de conflicto deducimos las siguientes características:

- Educar para la paz no es educar para la inhibición de la agresividad, sino para su afirmación y canalización hacia actividades socialmente útiles.
- Debemos partir del análisis y resolución de los conflictos grupo-clase y del centro; de los más inmediatos y concretos a los más lejanos y complejos.

- El cultivo desde pequeños de la tolerancia y afirmación de la diversidad.
- Estimular el afrontamiento y utilización de las formas de resolución no violenta de los conflictos, desarrollando una competencia personal y colectiva.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL CURRÍCULO

Dentro de los distintos currículos aparece la idea de una educación en valores que nos prepare para la convivencia en una sociedad pluralista, al mismo tiempo que nos recuerda la necesidad de integrar en los currículos de las diferentes áreas el tema transversal que nos ocupa.

En general, podemos señalar los siguientes objetivos relacionados con este tema:

- Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo, formándose una imagen positiva de sí mismo, valorando su identidad sexual, sus capacidades y limitaciones de acción y expresión, y adquiriendo hábitos básicos de salud y bienestar.
- Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional, y desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en sí mismos.
- Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los demás.

Y en Primaria, podemos señalar los siguientes objetivos relacionados con la educación para la paz;

- Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas.
- Colaborar en la planificación de actividades de grupo y aceptar las normas y reglas.
- Establecer relaciones equilibradas y constructivas.
- Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia.
- Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y respetar a su vez la diversidad lingüística y cultural.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL PROYECTO EDUCATIVO, PROY. CURRICULAR Y EN LAS PROGRAMACIONES.

Si analizamos lo que viene siendo la práctica cotidiana de la Educación para la Paz en los centros educativos, vemos que algunos la integran en el proyecto educativo como centro de un eje y señal de identidad, mientras otros centros solo incluyen la Educación para la Paz en determinadas unidades didácticas en algunas áreas de enseñanza. Obviamente, estas posibilidades están en función de los contextos educativos en los que se producen. Desde esta perspectiva, recomendamos la integración de la Educación para la Paz como una de las señas de identidad del Proyecto Educativo de Centro.

De forma general, sería importante que el equipo de profesores reflexionara, desde la concepción de la Educación para la Paz, sobre los aspectos que trataremos a continuación:

- Parece interesante que desde el centro se discuta qué se entiende por Educación para la Paz, su significado e implicaciones educativas, en su contexto educativo concreto.
- Tratar de analizar los objetivos y contenidos que han de trabajarse de acuerdo con este planteamiento. La revisión de los Decretos donde se establece el currículo para cada una de las etapas educativas constituye una fuente de información básica para este cometido.
- El papel del profesor y la incidencia de su intervención es importante para el logro de una auténtica Educación para la Paz.
- Los criterios metodológicos que han de estar presentes en un proyecto de estas características, así como los aspectos organizativos e interactivos que tienen lugar en la vida del centro.
- Reflexionar sobre las estrategias de evaluación y la orientación de ésta.
- Concretar las actividades educativas comunes a todo el centro.
- Decidir que materiales y recursos parecen los más indicados para llevar a la práctica este tema transversal.

En primer lugar, consensuar los siete criterios anteriores por el equipo de profesores, así como fomentar la participación del conjunto de la comunidad educativa supone poner en práctica un proceso de trabajo en equipo acorde con los objetivos y contenidos de la Educación para la Paz, tales como la participación, el diálogo, la escucha activa, la negociación, el consenso, etc.

En segundo lugar, debemos recordar que la Educación para la Paz, como el resto de los temas transversales, es una dimensión educativa que afecta a todas las áreas educativas. Esto supone el trabajo sobre una serie de contenidos y objetivos concretos de cada etapa, pero sobre todo implica impregnar todos los elementos curriculares y la organización de la vida del centro desde los valores en los que se fundamenta este tema transversal.

El papel del profesor

El papel del profesor es fundamental. Desde la Educación para la Paz, empeñada en buscar la coherencia entre lo que se hace y el cómo se hace, entre la forma de educar y la forma de vivir, el papel del profesor, sus comportamientos y actitudes adquieren una especial relevancia, hasta el punto de ser considerados como uno de los factores más importantes para la consecución de los objetivos para la Educación para la Paz.

Las características más significativas del modelo de profesor coinciden en general con las del profesor-investigador que propugna la Reforma. En cualquier caso, desde esta dimensión transversal enfatizamos las siguientes:

- En el plano del aprendizaje: coordinador y multiplicador de las experiencias.
- En el plano de la organización didáctica: potenciador de la autogestión del grupo y de las técnicas y relaciones grupales, creando un microcosmos escolar que sea una auténtica comunidad de apoyo para todos los alumnos/as.
- En el plano de los comportamientos educativos, el papel del educador está inspirado en las siguientes cualidades: autenticidad, competencia para afrontar situaciones conflictivas, aceptación incondicional, comprensión, confianza, estímulo y cooperación.

El enfoque de la Educación para la Paz esbozado anteriormente supone optar por un tipo de metodología que se caracteriza por el cumplimiento de los siguientes rasgos metodológicos:

- Compatibilizar la metodología con la idea de paz positiva.
- La utilización del enfoque socioafectivo que supone establecer los siguientes puntos:

Vivencia de una experiencia.

- Descripción y análisis de la misma.
- Contrastar y, si es posible, generalizar la experiencia vivida a situaciones exteriores.

En la práctica escolar las áreas que por su objeto de estudio estén más cerca al ámbito de la Educación para la Paz, tendrán mayor número de unidades didácticas específicas o mayoritariamente teñidas desde la Educación para la Paz que las demás. En cualquier caso, entendemos la necesidad de su programación como tal tema transversal.

Jorge Luis Gaitán Peinado

MUNDO EDUCATIVO

Número 20

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

"GOLONDRINAS FEBRESAS"

José Antonio Acevedo Mora

"Esos locos bajitos" de los que Serrat nos canta tantas cosas, los seres humanos de nuestras aulas, nuestro alumnado, son seres sociales por naturaleza y necesitan de las otras personas que están en su entorno inmediato, al igual que nosotros/as mismos. Sabemos que las personas no son completas si les falta la relación con los otros/as. Esta dimensión es esencial para desarrollarse íntegramente, como personas. Por ello, la educación tiende a posibilitar aquellos hábitos que hagan posible la vida en sociedad. Esto, nos parece perfecto, pero *¿cómo lo haremos?*

En la Escuela de la LOE, está claro que estos hábitos y valores se desarrollan por medio de los Temas Transversales. Éstos están relacionados en la mayoría de los casos, con la convivencia. No podemos negar que desarrollar en nuestro alumnado el respeto por las personas y el entorno, enseñarles los secretos del diálogo entre las personas, o a ser solidarios, repercutirá en la formación de mejores personas. En el fondo lo que pretendemos enseñar es a "ser felices", desarrollando estos hábitos y valores que consideramos, son los mejores para nuestro alumnado y a la postre para la sociedad que viene.

Esta transmisión de "capacidades" en valores y hábitos debe comenzar a edades muy tempranas, desde el mismo seno de la célula familiar, por lo cual, es esencial el papel activo de padres y madres o tutores, en la educación de sus hijos/as.

En cada familia se priman una serie de valores, estableciéndose así, una escala entre ellos. Disponer de una escala de valores implica que estamos dispuestos a inmolar un valor que consideramos inferior para que otro superior perviva. El que uno sea preferido por otro, se debe a la educación, el ambiente, a la historia o las circunstancias.

En la estimación o desprecio de los valores o hábitos, influyen muchos elementos. Todos/as estamos de acuerdo en que es mejor el bien que el mal, mas al precisar en qué consiste el bien y en qué el mal, nos encontramos con la valoración de cada persona o grupo.

Dos principios son necesarios indicar, tajantemente: el primero, es que *no podemos imponer nuestra escala de valores*; y, el segundo, que *necesitamos fomentarlos todos* para que nuestro alumnado reciba una educación completa y equilibrada. De la misma manera que sería perjudicial para la salud "excederse" con algún alimento, también sería perjudicial favorecer un solo valor en perjuicio de los demás.

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), viene a nuestras escuelas, sembrada de temas transversales. Y no es para menos, a la vista de cómo marchan los "valores" de nuestra sociedad.

Estos Temas Transversales son asuntos de un fuerte impacto social y, por lo tanto, de una gran importancia que deben tratarse preceptivamente en el marco escolar, formando parte del proyecto curricular de los centros de enseñanza. La forma de trabajar en el aula con ellos es variada:

1. Se pueden trabajar con actividades secuenciadas dentro del programa de cada área.
2. Se pueden trabajar dentro del programa de actividades complementarias, dentro del programa de cada área, incidiendo en el trabajo de textos, con materiales.
3. Pueden trabajarse de forma mixta.

¿Es que anteriormente, nos hemos cegado tanto con impartir conocimientos y más conocimientos, que hemos olvidado el tesoro de los valores más humanistas? ¿Es eso? ¿No será, tal vez, que todos/as estamos algo confundidos, que hemos "perdido el norte", y que no sabemos muy bien hacia dónde vamos de la mano de este consumismo, que cada vez quiere más y más, y que no logra saciarse nunca?

"Pensaba y pensaba, en cómo desarrollar los Temas Transversales de la manera más atractiva, para nuestros alumnos y alumnas de Educación Primaria. En ocasiones, dejaba de pensar y comenzaba a soñar despierto, en un Mundo, cada día más justo y perfecto. Tanto soñé, volé tan alto, que caí, rendido, en este nido de golondrinas febreras, que me dieron tanto que reflexionar..."

"Golondrinas febreras"

Cuentan los del pelo blanco, que hace muchos, muchos años, sucedió que a consecuencia del llamado "efecto invernadero", la Tierra empezó a calentarse tanto, tanto, que las primeras motas de blanca nieve que se estrellaron en Sierra Morena, vivieron menos que un suspiro helado. La temperatura no bajaba más allá de los siete grados centígrados y corría el mes de febrero. Esta situación atmosférica comenzó a inquietar a Federico, que así se llamaba el personaje de nuestra historia: un pastor del pueblo de Aracena (Huelva), que comentaba con su mujer:

- Luisa, ¿has visto la pareja de golondrinas del verano pasado en el nido del trastero?- preguntó con la ingenuidad de un niño de cinco años.

-Sí, ¡y me he dado cuenta de que dejaron la ropa perdida de excrementos! Ya te dije durante el verano, que las golondrinas tenían que marcharse de allí, que me molestan con sus vuelos serpenteantes, con sus trinos y sus heces. Además, su nido está encima del calentador del agua y tú sabes, que el fontanero nos dijo que así, lo único que podría pasar sería que se nos rompería antes de tiempo. ¡Como con los Euros está todo tan barato...!

Federico, sé que estos pájaros te han gustado siempre, pero esta situación, ya no la puedo consentir más. ¡Estoy harta de tanto trabajar con las cabras, en las tareas de la casa, y encima, para colmo, con las golondrinas!
Aquella noche, antes de que Federico se fuese a la cama, volvió al trastero para verlas de nuevo: allí estaban las dos, acurrucándose, como nudo marinero, imagen viva del amor terreno.

No podía pensar Federico en echarlas de allí y este pensamiento, no lo dejaba en paz, dormir. ¿Dónde irían las golondrinas? Tendrían que abandonar su casa y construirse otra nueva, en otro lugar. Eso podría ser fatal para ellas, porque esta nidada podría ser vana, inútil.

Federico era incapaz de conciliar el sueño, pensando en que si las echaba de allí, actuaría como un hombre sin escrúpulos y él no tenía esa condición.

¿Qué ocurriría, si alguien que no conocemos de nada, y que se siente superior a nosotros, nos destruyese nuestra casa, como quien machaca un terrón de barro contra el suelo? ¿Qué culpa tienen las golondrinas de ser eso, golondrinas? ¿Seré yo, seremos todos nosotros y nosotras, golondrinas algún día? – Pensaba, soñaba, dormía y daba una, y otra vuelta, en su colchón viejo de paja vieja-.

A las cinco de la mañana, sonaron las campanillas oxidadas del despertador de su tatarabuelo, para irse al campo con las cabras, que ya balaban en el redil de la vetusta encina. Federico salió corriendo al trastero, y volvió a ver de nuevo, que allí estaba su querido nido de golondrinas febreras, que le piaban inquietantes:

- Federico, ¡por favor!, ten compasión de nosotras, pío, pío, tú eres nuestro amigo, pío, pío, Federico, no nos eches de aquí, de tu lado.

Así las escuchaba Federico desde su inmenso corazón amador.

Y a nuestro amigo Federico, se le fugaron dos lagrimones y un escalofrío mañanero, le galopó por la espalda de norte a sur, en todas dimensiones; seguramente, porque se dio cuenta de que el espíritu de la Navidad , no comienza y termina el veinticinco de diciembre , sino que debiera permanecer hasta el fin de los tiempos, allí, donde alguien lo requiera.

"Golondrinas febreras", podría ser llevado a cabo tanto en Educación Infantil, como en Educación Primaria y Educación Secundaria, pues tras los trinos de nuestros pajarillos se esconden melodías de las meditaciones más profundas. ¿No le parece?

Mi intención es lanzar estas golondrinas al espacio educativo de Andalucía, a la espera de que aniden en algunos de nuestros corazones.

En cada Etapa educativa, tendría un desarrollo pedagógico distinto, en función de las características del alumnado y el nivel curricular en el que se encuentra y, es seguro, que contando con la dedicación de los maestros y maestras andaluces, las actividades serán muy significativas y originales para nuestros niños y niñas.

Algunas actividades podrían ser las siguientes:

- **Educación Infantil**
  - Lectura del cuento en el rincón de la alfombra.
  - Hacemos preguntas a los niños/as sobre el cuento:
    ¿Quién es Federico? ¿A qué se dedica? ¿Qué le pasó un día con las golondrinas?
    ¿Cómo se llamaba su mujer? ¿En qué trabajaba?
  - Dibujamos a nuestro amigo Federico con las cabras.
  - Dibujamos a la mujer de Federico, en sus trabajos.
  - Dibujamos a nuestro amigo Federico hablando con las golondrinas.
  - Hacemos un nido de golondrinas con plastilina y lo colocamos en la clase.
  - Representamos el cuento de las golondrinas febreras. Nos disfrazamos.
  - Cantamos la canción "¡VIVA LA GENTE!
  - Las que Usted considere oportunas.

- **Educación Primaria**
  - Lectura del cuento de las "golondrinas febreras".
  - Escribimos las palabras que más nos gustan del cuento y hacemos un dibujo de ellas (*).
  - Hacemos preguntas a los niños/as sobre el cuento.

- Subrayamos los sustantivos, adjetivos y verbos del cuento (depende del nivel).
- Contamos golondrinas. Operaciones básicas con éstas.
- Escribimos un cuento sobre la Paz y la No Violencia.
- Traemos nuestra mascota a clase y la enseñamos a los compañeros/as.
- Como (*), pero con los personajes del cuento para jugar a las cartas de familias de palabras.
- Construimos casitas (nidos) de panel para los pájaros del jardín del colegio.
- Formación de los G.E.M.A. escolares (Grupos especiales de Medio Ambiente): Distribuidos por los distintos Ciclos de Educación Infantil y Primaria, los GEMA trabajarán por mantener los espacios del colegio en las mejores condiciones ambientales: limpieza, orden,... Los componentes del GEMA, ataviados con un lazo verde (o como ellos prefieran) irán rotando, (grupos de cuatro, aproximadamente) desempeñando distintas funciones medio-ambientales y serán como los *"policías de la naturaleza"*.
- Teatro sobre las "golondrinas febreras", que podría modificarse con las distintas aportaciones del alumnado.
- Cantamos la canción "¡VIVA LA GENTE!
- Las que Usted considere oportunas.

BIBLIOGRAFÍA:

- LOE, 2006. Ley de Ordenación Educativa.
- DECRETO 105/92, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.
- PUJOL I PONS E. y LUZ GONZÁLEZ I. (2OO2), *Valores para la convivencia*. Ediciones Parramón, S.A.

José Antonio Acevedo Mora

"JUGUEMOS EN LAS BARRIADAS"

José Antonio Frusto Ruiz

1. INTRODUCCIÓN

Este proyecto consistirá en realizar gran variedad de juegos recreativos en las distintas barriadas del municipio, al objeto de promocionar valores de convivencia y dinamización de barriadas.

Para ello deberíamos contar con toda la población del municipio, y en especial con los más pequeños.

Estas actividades se realizarán el último miércoles de cada mes, comenzando en octubre de 2006 y finalizando en mayo de 2007, daremos publicidad a estas actividades a través de cárteles y cuartillas, que repartiremos en el centro de educación primaria, así como la colocación de carteles en distintos puntos de la barriada donde se realice la actividad; para que todos y todas sepamos en que barriadas se llevará a cabo.

Así mismo y a través de un formato atractivo, se publicará un libro con todas las actividades a realizar, donde detallaremos, la barriada, la fecha, el horario y el nombre de la actividad.

A continuación se desarrolla la programación de estas actividades comunitarias.

2. PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES

2.1. BARRIADAS (formato de cuartillas)

EN EL VALLE

- Fecha: octubre
- Horario: 16-18h.
- Lugar: Plza. De la Constitución
- Actividad: comp-arte

EN LOS PISOS ESTRELLAS

- Fecha: noviembre
- Horario: 16-18h.
- Lugar: Campo de fútbol de albero
- Actividad: La guisilde

EN LA DEHESA

- Fecha: enero
- Horario: 16-18h.
- Lugar: polideportivo
- Actividad: educación vial

EN LOS CANTOS

- Fecha: febrero
- Horario: 16-18h.
- Lugar: parque
- Actividad: ¿conoces Andalucía?

EN LA BDA. LA NAYA

- Fecha: marzo
- Horario: 16-18h.
- Lugar: plazoletas
- Actividad: gymkhana

EN EL ALTO DE LA MESA

- Fecha: abril
- Horario: 16-18h.
- Lugar: campo de fútbol
- Actividad: dominó humano

EN ANDRÉS MORENO

- Fecha: mayo
- Horario: 16-18h.
- Lugar: plaza el pino
- Actividad: la romería

2.2. ACTIVIDAD COMP-ARTE

1. **Tipo de actividad:** educación ambiental y cooperación

2. **Objetivos:**
   a) Desarrollar actitudes de respeto con el medio ambiente mediante el aprovechamiento de recursos materiales.
   b) Potenciar conductas de apoyo y colaboración en el desarrollo de un proyecto en común.
   c) Impulsar la creatividad y expresión artística.

3. **Descripción:** se explica al grupo la actividad que consiste en formar grupos de 4 a 8 miembros ubicados en espacios amplio para poder trabajar. En otro espacio central se ubica una mesa con materiales reciclables y fungibles. También se colocará un cordel con papeletas que contienen pruebas y/o preguntas que los grupos deben superar para conseguir vales intercambiables por material. Los grupos, por turnos, escogen las papeletas y los materiales, de mutuo acuerdo por todo el grupo. Luego van proyectando y elaborando su obra de arte, en función de los materiales que van consiguiendo. Cuando se terminan las pruebas, dan los últimos retoques a las obras y las presentan a un jurado externo y/o interno (un miembro de cada grupo y un/a vecino/a del barrio) que selecciona la obra de arte mas creativa.

4. **Evaluación:** durante el desarrollo de la actividad se observa el grado de participación y creatividad de los menores en la construcción de la obra. También se hace recuento del número de menores participantes y su procedencia.

3. BIBLIOGRAFÍA

- PONCE DE LEÓN, A.; GALLARDO, E.; Reciclo, construyo, juego y me divierto. Ed. Ccs, Madrid, 2001.
- PINEDA CHACÓN, J.; - PAREJA ACUÑA, J. Así celebramos el día de Andalucía. Wanceulen. Sevilla. 1996.
- VIEDMA MARTÍNEZ, J.M. Talleres extraescolares de Educación Física. Wanceulen. Sevilla. 2001.
- VARGAS, L. Y BUSTILLOS DE NÚÑEZ, G. Técnicas participativas para la educación popular. IMDC y Alforja. Guadalajara, Jalisco, México.

José Antonio Frusto Ruiz

"ESCUELA Y CAMBIO CLIMÁTICO"

José Antonio Gómez Salamanca

"El conjunto de evidencias sugiere un cierto grado de influencia humana sobre el clima global" (Intergovernmental Panel on Climate Change, 1995).

Este término tan reiterado por medios de comunicación que ocupa titulares, espacios televisivos e incluso tiene reflejo en el cine, es ya de dominio popular. Cuando hablamos de que el clima cambia, nos estamos refiriendo al conjunto de condiciones meteorológicas (humedad, temperatura, precipitaciones, insolación, vientos, nubosidad...) que predominan a lo largo de periodos largos de tiempo. Esto es diferente a lo que comúnmente llamamos "tiempo" que son las condiciones meteorológicas que imperan durante periodos relativamente breves en una zona.

Los estudios más recientes indican que en los últimos años se está produciendo, de hecho, un aumento de la temperatura media de la Tierra de algunas décimas de grado. No es posible predecir con gran seguridad lo que pasaría en los distintos lugares, pero es previsible que los desiertos se hagan más cálidos pero no más húmedos, lo que tendría graves consecuencias en el Oriente Medio y en África donde el agua es escasa. Entre un tercio y la mitad de todos los glaciares del mundo y gran parte de los casquetes polares se fundirían, poniendo en peligro las ciudades y campos situados en los valles que se encuentran por debajo del glaciar. Grandes superficies costeras podrían desaparecer inundadas por las aguas que ascenderían de 0,5 a 2 m., según diferentes estimaciones. Unos 118 millones de personas podrían ver inundados los lugares en los que viven por la subida de las aguas. Las tierras agrícolas se convertirían en desiertos y, en general, se producirían grandes cambios en los ecosistemas terrestres. Estos cambios supondrían una gigantesca convulsión en nuestra sociedad, que en un tiempo relativamente breve tendría que hacer frente a muchas obras de contención del mar, emigraciones de millones de personas, cambios en los cultivos, etc.

Nosotros, los profesionales de la Educación, tenemos la enorme responsabilidad de adaptar esa información a las características del niño/a y transmitírsela sin más; sin reparar en suavizar lo mal que se ha comportado el ser humano con este planeta ¿azul? La escuela es en todo caso un espacio educativo completo, es decir, educa con todo lo que en ella se hace, y no sólo a través de lo que explícitamente se enseña (Lasaga y Rodríguez, 2006). Por ello, se hace necesario ofrecer un compromiso real con el medio ambiente desde una perspectiva interdisciplinar y globalizada, donde el alumno/a se identifique con el problema y asuma la responsabilidad de al menos, no empeorar la situación, contribuyendo a la conservación y mejora de su entorno.

En consonancia a ello, los maestros/as representamos un papel social fundamental. No podemos esperar a que la política cambie de rumbo, para eso ya sería demasiado tarde (ya tenemos casquetes polares derretidos, el protocolo de Kyoto en papel mojado...); sin embargo, si que podemos hacer converger la idea de un mundo menos contaminado en la pequeñas mentes de nuestros alumnos/as. Explicar en clase que existe un satélite de observación de la Tierra, el Envisat, que ya ha fotografiado tormentas y huracanes de moledores en la zonas tropicales, explicar que se acercan los veranos más cálidos de los últimos 500 años, y que el termómetro de la tierra marca una temperatura que nos obliga a decir a los niños/as que el planeta donde vivimos está "malito", y no sólo eso, sino que no ayudamos a que se cure.

En la escuela, la educación ambiental viene respaldada por ciertos textos legales que proponen como contenido transversal este tipo de educación para el diseño curricular base. Así, dentro de los Decretos que explicitan los currículos correspondientes para cada etapa educativa se nombran (bien en objetivos, contenidos, o metodología) puntualmente al medio ambiente como algo que debemos respetar, cuidar y mejorar... sin embargo esto no es suficiente, hay que seguir trabajando además por otros motivos que los simplemente curriculares.

En esta línea, hemos de entender que la educación de las nuevas generaciones constituye el motor de cambio de la sociedad, constituyendo un paso más hacia un mundo más equilibrado y sostenible. Sin embargo, una idea no se defiende a capa y espada, si no nos sentimos identificados con ella. Esto es, se hace necesario implicarnos en el proceso de "restauración del mundo" para poder implicar a los demás (en nuestro caso a los más pequeños/as). Se trata de predicar con el ejemplo.

José Antonio Gómez Salamanca

"INMIGRANTES"

José Antonio Moreno Cantonero

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN
...VENECIA-COLOMBIA-CHILE-RUMANIA-CUBA-ARGENTINA-URUGUAY
CANARIAS-POLONIA-MÉXICO-CANADÁ-FRANCIA-PERÚ-BOLIVIA-MARRUECO...
TODOS JUNTOS
ESPAÑA
AMPLIEMOS CONOCIMIENTOS
FOMENTO
MULTICULTURALIDAD - INTERCULTURALIDAD

Como bien sabemos el nivel de natalidad en nuestro país ha venido bajando en este último siglo de manera notable, cada vez es más bajo el numero de hijos/as por familias. En los años cincuenta el número medio de hijos/as era de cinco, seis o incluso siete hijos/as por familia, sin duda, esto ha venido disminuyendo, hoy día nos encontramos con una media de uno o dos hijos/as como "mucho" por familia. A la hora de pensar como docente, sacamos la conclusión de: **¿Para qué tantos profesores/as si cada vez es menor el número de niños/as en Educación Infantil?**

Pues pensado coherente y razonablemente, debemos agradecer que esto viene solucionándose y compensándose, por el gran número de inmigrantes que España acoge en la actualidad en las Escuelas de Educación Infantil, estos niños/as de diferentes razas y étnias a la nuestra, vienen en busca de una cultura más favorecida, amplia y efectiva. Con esto no queremos decir que su cultura se deseche o no se valore, no, puesto que ellos también nos pueden aportar nuevos conocimientos, experiencias, vivencias, etc. que nosotros desconocemos y que nos servirán para entender y hacer significativo nuestros aprendizajes con respecto al resto del mundo y su composición.

EL PORQUÉ DE ESTE TRABAJO.

Tras experiencias vividas, no muy buenas, en aulas educativas de infantil, llego a la conclusión de que es enorme la cantidad de recursos que se desechan e ignoran, o incluso recursos que apenas ni vemos y que están ahí, y que podíamos aprovechar de forma muy beneficiosa para una educación integral del niño/a, y es sin duda en Educación Infantil donde debemos actuar primordialmente.

Es aquí donde quería llegar, y en forma de recordatorio digo: que es de grandeza la cantidad de cosas que podíamos hacer de forma positiva y educativa con aquellos niños/as inmigrantes que llegan a España buscando Educación, puesto que son una gran fuente de cultura para nosotros, ya que pueden enseñarnos ellos más a nosotros que nosotros a ellos.

DIGAMOS "NO" A LA MARGINACIÓN

A rasgos generales, para combatir este problema, somos los Docentes los que debemos interactuar más directamente, y fomentar por tanto los términos tan conocidos y mencionados como son Multiculturalidad e Interculturalidad y hacer de la Escuela un todo Homogéneo, actuemos:

- Es el Equipo Docente el que debe actuar con la ayuda y participación de la familia inmigrante.
- Es el Docente el que debe facilitar la llegada y la incorporación del niño/a a la vida escolar.
- Es el Docente el que tiene que dar una respuesta social e integradora tantos a los niños/as inmigrante como a sus familias.
- Es el Docente que debe hacer un asentamiento de un clima de convivencia satisfactorio.
- Es el Docente quién desarrolle los valores, actividades y experiencias positivas.
- Es el Docente el que toma las decisiones, el que actúa y el que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje (qué, cómo y cuándo aplicar al proceso educativo).

OBJETIVOS

Los objetivos se entienden como las metas que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje (direcciones a seguir), contribuyendo de forma armónica al desarrollo personal y calidad educativa.

Los objetivos que hacen completa a la persona vienen marcado desde rasgos muy generales por el Currículo de Educación Infantil **"DECRETO 107/92 de 9 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondiente a Educación Infantil en Andalucía,** que permiten favorecer la relación del niño/a a través de habilidades perceptiva y motrices, considerando intereses y necesidades, y así permitir un desarrollo integral y más satisfactorio del mismo.

A raíz de aquí, surgen una serie de objetivos más precisos y concretos denominados objetivos didácticos que debemos marcarnos para conseguir una total integración del alumnado inmigrante, éstos son los siguientes:

1. Conocer y analizar los conceptos de Interculturalidad y Multiculturalidad.
2. Conocer y describir el origen y la evolución de la Multiculturalidad y de la Interculturalidad.
3. Diferenciar los conceptos de Interculturalidad y Multiculturalidad.
4. Comprender que la multiculturalidad es un fenómeno generalizado y explicar los distintos usos de los conceptos de Interculturalidad y Multiculturalidad.
5. Enumerar las prácticas educativas de la Educación Intercultural en las aulas de los centros educativos.
6. Construir o elaborar un modelo educativo basado en la Interculturalidad.
7. Tener una postura positiva hacia el otro, de manera que posibilite la afirmación mutua y la intercultural.
8. Tomar conciencia de la importancia de actitudes, conductas y cambios sociales positivos que eviten la Discriminación y Marginación, y que ayuden a crear relaciones favorables, haciendo posible el desarrollo de las culturas minoritarias.
9. Mostrar interés por otras culturas por muy marginadas que sean.

Estas serán las metas a alcanzar que todo profesor/a deba proponerse, ya que nos ayudarán a encaminar y orientar al alumno/a hacia una Educación de Calidad.

CONTENIDOS

Como todo Docente ya sabe, los contenidos con aquellos medios o instrumentos de la realidad que, a través de la interacción intervienen en la construcción de algún aprendizaje. Estos contenidos según el Currículum de Educación Infantil tiene carácter mediador, flexible y abierto.

Con la experimentación de los contenidos específicos que propone este trabajo podemos cubrir todos los Ámbitos de conocimientos y experiencia, puesto que podremos conocer todos los bloques de contenidos de otras culturas:

IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL: (Como son)
El cuerpo y el movimiento.
Conocimiento e imagen de sí mismo.
La salud y el cuidado de sí mismo.
La vida en sociedad.

MEDIO FÍSICO Y SOCIAL: (Como es su entorno)
Acercamiento a la Naturaleza.
Acercamiento a la cultura.
Socialización.

COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN: (Como se expresan)
Expresión corporal.
Expresión plástica.
Expresión matemática.
Expresión musical.
Uso y conocimiento de la lengua.

Consiste en **rescatar** estos mismos ámbitos y bloques de contenidos de **"otras culturas"** que nos encontremos dentro del aula, fomentando así la integración del inmigrante y su familia. Con ello conseguimos, que el inmigrante se integre, conozca y experimente con nuestra cultura, a la vez que nosotros conoceremos su cultura, sus vivencias y sus rasgos.

Para ello debemos tomar el concepto de multiculturalidad como un fenómeno generalizado, teniendo en cuenta:

1. Una adecuada elaboración y construcción de un modelo educativo centrado en la Interculturalidad.
2. Representación del modelo educativo acerca de la Interculturalidad.
3. Y tener nociones de las culturas minoritarias, su desarrollo y discriminación.
4. Adecuada práctica en torno a la Multiculturalidad en las aulas

A modo de información básica y general, mencionaremos los siguientes rasgos generales a tener en cuenta para esta problemática:

MULTICULTURALIDAD:

- Es un concepto sociológico o de antropología cultural. Significa que se confirma la existencia de **diferentes culturas en un mismo espacio geográfico y social**.
- Es la primera expresión del **pluralismo cultural**, que promueve la **no discriminación** por razones de raza o cultura, la celebración y reconocimiento de la diferencia cultural así como el derecho a ella.
- Indica la **constatación de una realidad,** de un hecho, y que puede estar referida a la existencia de varias culturas en un espacio geopolítico que las enmarca.

INTERCULTURALIDAD:

- Se entiende como el desarrollo de la comprensión entre culturas y la valoración de cada una en un plano equitativo, lo cuál debe conllevar a **formas de convivencia** entre culturas diferentes.
- Es un aspecto importante e indispensable para unas adecuadas relaciones entre **distintas culturas**.
- Se refiere a las **relaciones activas** que se establecen entre diferentes culturas con el propósito de satisfacer la necesidad de comunicación e interacción para su **mutuo enriquecimiento**.

CONCEPTOS RELACIONADOS CON INTERCULTURALIDAD Y MULTICULTURALIDAD

- Aculturación: se entiende como el proceso sociocultural, que va a influir de manera determinante en la personalidad del individuo que adquiere las características propias de otra cultura diferente a la suya, como son hábitos, costumbres, valores, tradiciones, etc.
- Identidad cultural: es la respuesta de un grupo particular para mostrar a los demás su unidad y reafirmar los valores y costumbres que establecen su diferencia con los otros miembros de su sociedad.
- Cadena migratoria: se entiende como la transmisión de información y apoyos materiales que familiares, amigos o paisanos ofrecen al potencial inmigrante para decidir su viaje.
- Integración: es el conjunto de normas de organización y valores que promueven el desarrollo de una cultura institucional en donde la diversidad se valora y los individuos se sienten atribuidos por poder estar dentro de un ambiente seguro, de confianza y de respeto.
- Marginación: se produce marginación cuando ni se conserva la identidad cultural y las costumbres ni se favorecen las relaciones positivas. No se atiende la diversidad ni en los programas educativos ni de manera compensatoria.
- La ciudadanía multicultural es la base para la integración de los inmigrantes, es el reconocimiento del «otro» como un igual, independientemente de sus características y de sus diferencias con «nosotros».
- Segregación: se produce cuando se conserva la identidad cultural y las costumbres pero se evitan las relaciones positivas. Se tiende a separar al alumnado según su procedencia cultural. Se proporciona una enseñanza en su lengua materna y en su cultura, además de una enseñanza superficial y deficiente en la cultura «oficial».
- Asimilación**:** se produce asimilación cuando no se conserva la identidad cultural y las costumbres pero se buscan y valoran las relaciones positivas. Se busca la asimilación rápida de la cultura de acogida, abandonando la de origen, pues se considera que asumir los nuevos valores mejora las oportunidades de las minorías.
- La homogeneidad cultural es un constructo ideológico que permite definir un «nosotros», en oposición a un «otros».

DIFERENCIAS ENTRE MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD.

La Multiculturalidad, es la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio real, mediático o virtual, mientras que lo intercultural, es la dinámica que rompe el cerco del etnocentrismo, las vallas del prejuicio, y que inicia las interrelaciones y los intercambios, creando las interdependencias entre los grupos de un mosaico cultural. Es decir, la Multiculturalidad hace referencia al estado de la realidad cultural y la Interculturalidad se basa en las relaciones existentes entre las distintas culturas.

METODOLOGÍA

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

Esta metodología potenciará situaciones y tiempos donde los niños/as pueden desarrollar sus capacidades de explorar, observar, experimentar, analizar, construir, etc., en una y otra cultura, permitiéndoles edificar sus propios esquemas de conocimiento.

Por tanto, nos basaremos en los principios metodológicos que propone el Currículo de Educación Infantil: Metodología Globalizadota, compresiva, lúdica y activa (mediante el juego), crítica (que potencie el carácter crítico), basada en la manipulación, experimentación y observación, procurando el aprendizaje significativo, respetando los ritmos y niveles de aprendizajes, educando en la no competitividad,

desarrollando capacidades humanas, y sobre todo, una metodología que fomente la educación en valores, y que elimine la discriminación y la marginación.

CONCLUSIÓN

Esta importante labor activará la promoción de nuevos conocimientos en todas las dimensiones del niños/as, tanto en dimensiones físicas, como cognitivas, afectivas y sociales. La adquisición de aprendizajes significativos y adaptados a sus necesidades y motivaciones, y la colaboración en la compensación de las desigualdades de origen social propiciara en él, un ser íntegro.

José Antonio Moreno Cantonero

MUNDO EDUCATIVO

Número 20

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

"LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN SOCIAL"

José Carlos Escobar González

La Escuela puede definirse como una fábrica de hombres. En ella, a través de la educación, se pretende formar a las personas, creando conciencias, transmitiendo valores (¿seguro que esto se cumple?) y formando personalidades positivas (¿seguro?), para que puedan entender el mundo e integrarse en la sociedad.

Una pregunta que queda en el aire es si realmente la Escuela cumple una de sus funciones primordiales, la de transmitir conocimientos. En mi opinión, se transmiten muchos contenidos pero los niños aprenden pocos (¡menos es más!) por el carácter teórico de estos. Si se enseñaran unos conocimientos más prácticos, en los que los alumnos vieran su utilidad (percepción de la tarea), estos aprenderían mucho más.

Otro problema que incide en el fracaso educativo y escolar es el contexto sociocultural de cada niño, ya que a través de los libros de texto y de la educación escolar se muestra una realidad que no coincide con la realidad social y cultural de los alumnos. Por ejemplo, hay libros de texto donde aparecen dibujos de casas maravillosas con jardín, piscina,...que hace que los niños de clases más desfavorecidas vean que eso no se ajusta a sus mundos. Por tanto, en la Escuela domina un tipo de cultura que muchas veces no coincide con las culturas de la calle y, en muchas ocasiones, las critica. La Escuela maneja su cultura y los alumnos que se identifiquen con ella van a obtener un rendimiento excelente, y viceversa, si la cultura de los alumnos no se identifica con la de la Escuela, esta la desecha y el rendimiento del niño será bajo.

Puede que la Escuela tenga otras funciones que no sea la de transmitir conocimientos, sino obtener un título, por ejemplo. La institución escolar es la responsable de que las personas alcancen un determinado estatus mediante la concesión de títulos. No estoy de acuerdo con esta función de la escuela, ya que a la hora de pedir trabajo lo primero que te piden es el título (diplomado, licenciado,...), independientemente de que otra persona que no lo posea sepa más. Pero, hay un problema, ya que el valor de los títulos universitarios ha descendido, lo que hace que los alumnos se desmotiven y se interesen cada vez más por obtener recompensas externas (motivación extrínseca: recompensas económicas, reconocimiento social,...), en vez de por interés personal (motivación intrínseca). Pero, como las posibilidades de éxito y de encontrar puestos de trabajo han bajado, incluso la motivación externa de los estudiantes por obtener notas altas se desmorona, causa de que aumente también el fracaso escolar.

En definitiva, hoy en día hay muchos más títulos de los que demanda el mercado (inflación de títulos), lo que provoca la devaluación del título. Antes, tener BUP era muy útil y ahora no vale (casi) nada, al igual que muchos títulos universitarios.

Otro problema a discusión es la constitución del currículum, donde los contenidos y materias (conocimientos) a enseñar han sido los intereses de las prioridades políticas y sociales, de los más poderosos. Y no se han tenido en cuenta a los más desfavorecidos ni a la ciencia de las cosas comunes, que es más práctica. No me parece bien que en los colegios se enseñen unos conocimientos a los que solo tengan acceso las personas de mayor nivel socioeconómico. Por ejemplo, que se imparta música clásica en vez de pop en la asignatura de Música, y no digo que se enseñe solo esta última, sino un poco de todo, sin favoritismos ni críticas negativas.

Los gobernantes, como siempre, nos mienten y, además de las funciones visibles de la Escuela, nos ocultan otras como la de custodia, que consiste en que la Escuela recoge a los niños durante un tiempo para que no estén en la calle, mientras los padres tienen que trabajar (¡o no!). Esta función cada vez se prolonga más en el tiempo, ya que estamos en una sociedad infantilizada (todos nos comportamos como niños y nos tratan como a ellos), lo que hace que se prolongue la incorporación al trabajo (mayores de 25 años). Hoy en día, también se custodia a los adolescentes (enseñanza obligatoria hasta los 16 años) porque, según la filosofía del gobierno, así aprenden más. ¿De verdad creen que estando más años escolarizados van a aprender más los alumnos? O ¿Será un interés del gobierno? Yo me inclino más bien por lo segundo.

La Escuela también influye en la formación de identidades, creando niños dóciles, obedientes, perezosos, holgazanes,...Lo que cultiva la obediencia es mandar a los alumnos a hacer tareas sin sentido, estúpidas, porque lo dice el maestro. Por tanto, en la Escuela se crea la identidad del fracasado, pero se hace para tener contentos a los padres, y después dicen que sus hijos no valen para estudiar y los ponen a trabajar.

También se inventa el fracaso escolar con la imposición de que para pasar de curso hay que cumplir unos requisitos en un tiempo determinado. Antes de los años 60, esto no existía. Ahora, la Escuela hace creer a los alumnos que son ellos los fracasados (igual ocurre con el éxito).

La Escuela también funciona como reproductora del orden social, teniendo como objetivo que los que ocupan determinadas posiciones (estatus), las mantengan, y así a través de sus hijos. La reproducción social hace que para conseguir un título haya que aprobar y, para ello, hay que hacer exámenes. Por tanto, no se estudia, solo se prepara a los alumnos para los exámenes, otra de las causas del fracaso escolar (motivación extrínseca).
La institución escolar es la que te concede o te niega tu profesión mediante la concesión de títulos. Antes, no hacía falta tener un título para acceder a una profesión.

En conclusión, lo que ocurre dentro del aula no se entiende bien si no lo relacionamos con la vida fuera de clase.

José Carlos Escobar González

"EVOLUCIÓN DE LOS ORDENADORES"

José Luis Criado Pizarro

Estamos tan acostumbrados al empleo de los ordenadores, que resulta bastante difícil imaginar nuestra sociedad sin ellos; sin embargo, hasta la llegada de los ordenadores actuales tal y como los conocemos ha habido un importante proceso evolutivo hermanado con las innovaciones tecnológicas que tenían lugar.

Los antecedentes de los ordenadores son, en primer lugar, los ábacos de cálculo y más adelante las calculadoras. La evolución de estas máquinas en el siglo XX ha sido tremendamente espectacular y ha superado con creces a la de cualquier otro aparato, máquina o sistema.

Como antecedentes históricos a los actuales ordenadores se encuentran, la máquina aritmética, desarrollada por Blas Pascal en 1642 cuando tan sólo contaba con 18 años de edad; la máquina de Leibnitz de 1671; las máquinas desarrolladas por Charles Babbage a principios del siglo XIX; o las posteriores máquinas electromecánicas como MARK-I de Howard Airen.

El crecimiento de la industria del ordenador se divide para su estudio en "Generaciones de Ordenadores", distinguiéndose:

- **Primera Generación de Ordenadores (1951-1959).** Eran los primeros tipos de ordenadores y en ellos la memoria estaba constituida por tarjetas y cintas perforadas. Presentaban un tamaño enorme, se estropeaban con facilidad y tenían un coste altísimo (unos dos millones de euros). Tan sólo eran empleados por militares y científicos. Como ejemplo de esta Generación destacar el primer computador digital electrónico ENAC o el primero que utilizó un software de sistema EDVAC.

- **Segunda Generación de Ordenadores (1959-1964).** Quedaron marcados por el descubrimiento del transistor que contribuyó a disminuir considerablemente el tamaño de las computadoras, así como a proporcionar una mayor rapidez y fiabilidad a las mismas. El precio disminuyó situándose en torno a los 200.000 Euros.

  Además, comenzaron a utilizarse lenguajes de alta programación como el ALGOL, COBOL, o FORTRAM que facilitaban la comunicación con el ordenador.

  Los más importantes fueron IBM 7090 y el SPERRY RAND 1207.

- **Tercera Generación de Ordenadores (1965-1970).** Es una generación marcada por la aparición de los circuitos integrados y la implantación de los sistemas operativos como programas que gestionan y facilitan el acceso al ordenador.

  De esta época es el CDC 6600 considerado el primer gran supercomputador. Con la llegada de esta mueva generación se aumentó la velocidad de acceso y se redujo el precio y el tamaño provocándose de este modo el acercamiento a un mayor número de usuarios, en especial a empresas y organismos.

- **Cuarta Generación de Ordenadores (1971-1980).** Las nuevas tecnologías de miniaturización llevaron hasta la fabricación de microprocesadores como elemento central del ordenador.

  Se desarrolló, además el disquete como unidad de almacenamiento y aparecieron las primeras redes de transmisión de datos.

  IBM presentó el primer ordenador personal (PC -Personal Computer-) en 1981; y se introdujeron el ratón, la tarjeta de sonido y Windows 3.0 de Microsoft.

- **Quinta Generación de Ordenadores (1982-Actualidad).** En los últimos tiempos, se han popularizado los PC´s convirtiéndose en pequeños computadores domésticos de gran versatilidad.

  Los primeros Pc´s fueron desarrollados por la casa Apple, los Pet de Commodore y el PC-IBM desarrollado en 1981.

  El empleo de estos ordenadores por un cada vez mayor número de usuarios, conllevó a desarrollar una gran cantidad de programas y tarjetas hardware para éstos, acabándose por imponer su estandarización.

  Dado el éxito que tuvo el Pc de IBM, éste se utilizó como modelo, y a mediados de los 80, gran parte de los Pc´s eran compatibles con IBM.

Inmediatamente aparecieron una gran cantidad de ordenadores *clónicos,* cuyas arquitecturas eran una fiel copia del PC de IBM, más exactamente copiaban su *BIOS* (Basic Input Output System) de modo que los programas desarrollados para el PC-IBM funcionaran también en éstos.

En definitiva, los factores que han contribuido a la expansión de la informática han sido básicamente: la disminución del tamaño de los equipos y de sus precios gracias a los avances tecnológicos; el aumento de potencia y velocidad de los microprocesadores (téngase en cuenta la Ley de Moore, según la cual cada tres años se cuadruplica la capacidad de los chips); las mejoras en el sistema de almacenamiento de datos (CD-ROM, DVD,...) y la extensión de las aplicaciones a todos los campos.

José Luis Criado Pizarro

MUNDO EDUCATIVO

Número 20

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

"EDUCACIÓN AMBIENTAL DE BARRIO"

José Manuel Botana Santos

En este más que estrenado siglo veintiuno vivimos acostumbrados a las noticias en televisión, radio y prensa que nos hablan del famoso calentamiento atmosférico, o del deterioro de la capa de ozono, las sequías, la desertización, la deforestación, y demás problemáticas y desastres ecológicos que en un primer momento nos pueden parecer lejanos a nuestra cotidianidad y no afectarnos de forma directa e inmediata. Pero la realidad no es esa. Ante esto deberíamos hacer una reflexión sobre lo que está ocurriendo, no sólo en otras partes del planeta Tierra, sino también muy cerca de nuestras vidas, en nuestros hogares, en nuestras calles, barrios y ciudades. La escuela es un medio muy importante para desarrollar actitudes y comportamientos positivos ante esta situación, y la Educación para el Medio Ambiente introducida en el currículo a través de los llamados ejes transversales son claras muestras de la preocupación de la sociedad ante los problemas actuales por el Medio Ambiente. Pero, ¿Se desarrollan auténticos programas de Educación Ambiental en la sociedad actual?

Desde la asociación Movida Pro-parque Tamarguillo existe un ejemplo muy significativo de cómo desde la ciudadanía se pueden conocer y tratar esos problemas ambientales de una forma cercana y participativa para mejorar no sólo la calidad de vida de las personas sino para adquirir verdaderos hábitos responsables que encaminen hacia una cultura medioambiental tan necesaria hoy día.

La Movida Pro-parque Tamarguillo es una asociación que nació en 1996 como movimiento ciudadano con el objetivo de recuperar ambientalmente y transformar en un gran parque el paraje de la cabecera del arroyo Tamarguillo, un humedal de unas 300 hectáreas de gran valor ecológico que sobrevive a la vorágine urbanística junto al barrio de Parque Alcosa. Este barrio está localizado en una zona de Sevilla con carencias de espacios verdes de uso social. Dicho terreno tiene un gran valor ambiental y está destinado legalmente al uso de parques forestales y al esparcimiento y ocio de los ciudadanos.

Dentro de las numerosas actuaciones de esta asociación se encuentran la realización de actividades lúdicas y programas de Educación Ambiental, es decir, formación e información en materia medioambiental, que no sólo buscan la conservación de estos espacios verdes, sino que amplían y complementan los numerosos beneficios que este tipo de proyectos y espacios aportan a la calidad de vida de los ciudadanos.

El proyecto del Aula Verde del Parque Tamarguillo es uno de esos programas y pretende en un primer momento que, antes de que se produzca el reconocimiento y la apertura del parque oficialmente, todos los ciudadanos, niños y adultos del barrio, vayan conociéndolo para valorarlo y defenderlo mejor. Por lo tanto, este taller pretende ser una actividad formativa donde se aprenda a conocer mejor el futuro parque de este barrio y de la ciudad.

Aunque por el momento las actividades que se realizan tienen lugar en el Centro Cívico del barrio, en un futuro cercano se plantea la posibilidad de la creación de un gran espacio verde dentro del parque que posibilite a todos los ciudadanos, no sólo el acceso a una zona de ocio, sino también, a una cultura medioambiental que puedan trasladar a su día a día.

El aula está dividida en dos grupos. Uno de ellos está formado adultos a los cuales se les estregó el pasado año por sorteo unos huertos vecinales que están situados dentro de la zona del futuro parque. Estos participantes son los hortelanos que están trabajando de forma voluntaria y gratuita sus propios huertos con los materiales y herramientas que desde la misma asociación se les está facilitando. Básicamente se trata personas mayores que ya están retiradas del mundo laboral activo. Además de trabajar los huertos, están recibiendo una formación sobre agricultura ecológica y educación ambiental.

El otro grupo está compuesto por niños y niñas de entre ocho y doce años, cuya captación se ha realizado por medio de carteles y visitas informativas a los centros educativos del barrio. Aquí los niños y niñas tienen una experiencia que no pueden tener en otros ambientes, y además les compensa del exceso de TV y videojuegos. Les facilita el desarrollo de habilidades sociales y cooperativas, además de adquirir valores positivos y actitudes sanas de respeto hacia sí mismo y hacia la vida en general cambiando los propios hábitos y costumbres.

Los monitores de educación ambiental han seleccionado una serie de objetivos que consideran importantes y que esperan conseguir en este primer año de actuación tanto para el grupo de adultos como el de los más pequeños.

- Desarrollar la concienciación medioambiental de los habitantes de Parque Alcosa y Polígono Aeropuerto.
- Facilitar el conocimiento del entorno de la cabecera del arroyo Tamarguillo y sus valores medioambientales.
- Animar a la participación en el desarrollo de proyectos medioambientales dentro del Parque Tamarguillo.
- Conocer las fuentes energéticas tradicionales y la problemática asociada a ellas, desarrollando actividades encaminadas al empleo de energías renovables como alternativa.
- Conocimiento de los procesos de reciclado y desarrollo de actitudes positivas y participativas ante el reciclado.

- Conocer y desarrollar actividades de recuperación de espacios degradados.
- Conocer y practicar la Agricultura Ecológica.
- Conocer y profundizar en ideas como la cultura de ecología urbana, para desarrollar la conciencia ecológica y las actitudes de lucha ecologista dentro de la ciudad.
- Conocer las distintas figuras de protección de espacios naturales y el mapa andaluz de espacios protegidos.
- Realizar una visita a una planta de tratamiento de aguas residuales y de residuos urbanos.
- Realizar una excursión a un parque natural.
- Realizar una marcha en bici el día del Medio Ambiente.

Para ello el Aula Verde trabaja sobre los siguientes contenidos.

- Parques naturales y otros espacios protegidos.
- Las energías renovables como futuro necesario.
- El reciclaje un importante paso para la sostenibilidad.
- Agricultura ecológica.
- Ecología urbana.

En cada una de las sesiones utilizan una metodología participativa, en la que el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje. Para ello se consideran fundamentales las actividades prácticas como juegos, debates, visionado de diapositivas, videos, manualidades, visitas, etc.

Con esta metodología didáctica no sólo pretenden que los alumnos y alumnas sean un simple receptor de información, sino un emisor también de la misma. Asimismo, se pretende que los participantes no sólo conozcan la terminología medioambiental, sino que asimilen procesos que les permitan comprender mejor la realidad medioambiental que les rodea y los factores que la producen.

Como se ve existen muchas formas de afrontar la problemática del medio ambiente y desde la iniciativa ciudadana se debe animar, impulsar y desarrollar auténticos programas de Educación Ambiental como este creado por la Movida Pro-parque Tamarguillo.

José Manuel Botana Santos

"CAMPEONATO DE AJEDREZ ESCOLAR"

José María González Sánchez

0. Índice.

1. Descripción de la actividad.
2. Objetivos de la actividad.
3. Difusión de la información.
4. Procedimientos de organización y control.
5. Normativa y sistema de competición.
6. Duración de la previa.
7. Materiales e instalaciones.

1. Descripción de la actividad.

El campeonato escolar de ajedrez se realiza durante a lo largo de un trimestre. En el participarán cuatro alumnos elegidos previamente de cada uno de los colegios de primaria de la localidad.

2. Objetivos de la actividad.

Entre los objetivos que se plantean en la actividad podemos concretar:

- El conocimiento y práctica de un deporte.
- Relacionarse con otros alumnos de distintos barrios y colegios del pueblo.
- Aceptar las derrotas y victorias como algo propio del juego.
- Dominio de impulsos agresivos.
- Ponerse en el lugar del otro (empatía).
- Respeto al oponente y a los propios compañeros.
- Guardar unas normas de comportamiento.

3. Difusión de la información.

Como ya se dijo anteriormente al campeonato acuden cuatro alumnos de cada colegio. Para iniciar la selección el maestro de Educación Física del centro y una persona que le ayudará (monitor del ayuntamiento) nos pasamos por las aulas de primaria del centro y les decimos a los niños que la fase de selección para el campeonato de ajedrez va a comenzar y se les cita en la biblioteca del centro un día en la hora del recreo para recoger los nombres de los interesados en participar.

4. Procedimientos de organización y control.

Tras recoger los nombres se ordenan normalmente por edades y se colocan los emparejamientos en los tablones del centro. Se les dice a los alumnos que miren los mismos con el fin de saber que día tienen que jugar. No obstante, las partidas se programan en esta primera fase en tres o cuatro al día y el día anterior se les recuerda que al día siguiente tienen que ir a la biblioteca para jugar su partida.

5. Normativa y sistema de competición.

Todo aquel que quiera participar puede hacerlo sin límite de edad o ciclo. La primera fase se realiza por eliminación, sólo siguen adelante aquellos que ganen sus partidas y así nos quedamos con la mitad de los participantes. Posteriormente hacemos cuatro grupos que compiten en forma de liguilla y cada grupo compite un día desde el lunes al jueves. Cada partida ganada supone un punto y no se puede dar por pérdida la partida; hay que llegar al jaque mate y no hay reloj.

Al término de la liguilla nos quedamos con los dos primeros de cada grupo haciendo un total de ocho alumnos. Éstos se dividen en dos grupos y se vuelve a competir en forma de liga con las mismas normas anteriores.

Al finalizar esta liga nos quedamos con los dos primeros de cada grupo haciendo un total de cuatro que serán los que acudan al campeonato final en el colegio seleccionado de la localidad. Éstos compiten entre ellos en una liga a doble vuelta con las mismas normas pero utilizando el reloj.

6. Duración de la previa.

La información se hace llegar al alumno en la primera semana de octubre y comenzamos con las primeras eliminatorias en la primera quincena de octubre. A partir del día marcado, todas las semanas de lunes a jueves en la hora del recreo en la biblioteca se realizará el torneo de ajedrez en el centro.

El torneo durará hasta primeros de diciembre, para alcanzar la fase final en la segunda quincena de este mes.

7. Material e instalaciones.

El torneo en el centro se realizará con propio material del centro o si fuese necesario se pediría al servicio de deportes de la localidad o al club de ajedrez si existiese.

El lugar donde se ha hecho ha sido en la biblioteca que es donde se colocarán los tableros con el fin de no tener que estar moviendo todos los días el material además de ser un lugar tranquilo en la hora del recreo en el que los alumnos podían jugar sus partidas con calma y en silencio.

José María González Sánchez

"EL PODER DE LAS INFERENCIAS EN EL LENGUAJE DE LA PUBLICIDAD"

Juan María Pérez Morón

Este artículo se basa en el análisis de un anuncio para demostrar que el lenguaje, la música y la vista son dispositivos muy efectivos usados por el lenguaje publicitario para conseguir una relevancia óptima, pero que son inútiles sin el uso de las inferencias.

Para una mejor comprensión de lo que aquí se relata, se aconseja ver el spot publicitario antes de leer este artículo y una vez terminada su lectura. (Para verlo ir al final del artículo, y seguir explicación)

El Poder de las Inferencias en el Lenguaje de la Publicidad

López Eire (1998) afirma que al lenguaje de la publicidad que pertenece a una sociedad consumista e industrializada se le debe facilitar ciertas características; un anuncio tiene que ser un mensaje cerrado con un poder diferenciador enorme, y el hecho más importante es que debe ser altamente informativo para que se ajuste a ciertos estereotipos y comuniquen de forma persuasiva en una cantidad de tiempo relativamente corta. Esta argumentación muestra la necesidad de todos los elementos posibles para obtener un fondo altamente informativo. Esto es, el lenguaje publicitario necesita obtener una relevancia óptima. De acuerdo con Jackendoff (1993), la música, el lenguaje y la vista son tres de las capacidades humanas con un objetivo comunicativo específico. Este artículo se basará en el análisis de un anuncio para demostrar que el lenguaje, la música y la vista son dispositivos muy efectivos usados por el lenguaje publicitario para conseguir una relevancia óptima, pero que son inútiles sin el uso de las inferencias.

Para conseguir relevancia, tiene sentido implicar más cosas que las que se dicen. La música, el lenguaje y la vista proporcionan una gran cantidad de información que suministrará un significado particular a través del uso de inferencias. Este artículo analizará el lenguaje, la música y la vista y cómo la inferencia les proporciona un significado global.

El primer canal que será analizado es el lenguaje. Como muestra la trascripción que se encuentra al final de este artículo, el lenguaje usado en el anuncio analizado es oral y escrito. El input lingüístico oral muestra una conversación de una pareja de jóvenes. Esta conversación tiene dos partes: en la primera parte, tratan de conocerse mutuamente ya que están hablando sobre sus preferencias, gustos, inquietudes,... posiblemente puedan estar flirteando; en la segunda parte, el tópico de la conversación les lleva a reconocerse ya que son amigos de la infancia. El desarrollo de esta conversación tiene un resultado humorístico en la audiencia. Este resultado se consigue a través de la inferencia, la cual se basa en el Conocimiento Compartido Mutuo (Blakemore 1992). La conversación del anuncio proporciona algunas características de unos dibujos animados específicos muy famosos; y finalmente el final de la conversación identifica a la pareja con los personajes principales de esos dibujos animados. Ese proceso activa el Conocimiento Compartido Mutuo en la audiencia y consigue un efecto humorístico – consiguiendo que se le preste atención al anuncio.

El input lingüístico escrito del spot publicitario es el segundo frente. Durante todo el spot, los productos se anuncian ya que se presentan desde el principio en sus envases, y los sostienen los participantes de la conversación previamente dicha. Esto se hace con el propósito de unir los productos con los participantes. Al final del anuncio, las marcas de los productos se muestran en medio de la pantalla: "PEPSI & LAY'S," y hay ciertas palabras bajo estos. Ese input escrito también lo enuncia verbalmente un narrador masculino con el fin de poner en relieve el propósito publicitario. También hay palabras en un idioma oriental para ayudar a relacionar los productos y el anuncio con los dibujos animados mencionados anteriormente (estos dibujos animados son orientales). Bajo estas palabras, se encuentra escrito "El Encuentro Perfecto."

"El Encuentro Perfecto" es el eslogan de este anuncio, y necesita que sea compacto y conseguir un significado relevante. El objetivo de un eslogan es captar la atención de la audiencia, por esta razón estos eslóganes se expresan a través de figuras retóricas, que basan sus significados en inferencias. Este eslogan trata de mostrar una hipérbole, una exageración, ya que propone que es perfecto conseguir los productos que se anuncian juntos. La audiencia infiere que los personajes de esos dibujos animados son una pareja perfecta, y si se encuentran sería maravilloso. El anuncio trata de asociar esa unión con la unión de los productos anunciados, con el resultado de destacar la unión de los productos.

El segundo canal que proporciona información en este anuncio es la música. Tal como propone López Eire (1998) al principio, "un anuncio tiene que ser un mensaje cerrado con un poder diferenciador enorme," y éste es el objetivo primordial de la música. La música delimita y proporciona un sentido global al anuncio.

No obstante, la música también tiene un propósito comunicativo. En la primera parte del anuncio, la música trata de construir un ambiente apropiado para que la pareja pueda conocerse, ya que la pareja empieza a flirtear. Una canción romántica implica una relación "sentimental" entre los personajes; así, este tipo de música se usa para conseguir un ambiente romántico.
De pronto, la música se para y en la segunda parte del anuncio empieza una nueva canción. Esta canción se introduce con el propósito de hacer que la gente reconozca los dibujos animados mencionados anteriormente. La canción es la de *Heidi* en una versión heavy; esta modificación se ha hecho porque los personajes son lo suficientemente jóvenes para escuchar esta música. Esta música implica un

cambio en los personajes principales de los dibujos animados, y esto tiene un propósito específico: captar la atención de la audiencia. Por lo tanto, la inferencia también se usa en la música ya que el anuncio usa un Conocimiento Compartido Mutuo (Blakemore 1992); la audiencia sabe que cada tipo de música pertenece a un entorno específico, y que lleva un significado específico con ella.

El último mecanismo de comunicación usado en este anuncio para obtener relevancia será la imagen. Cuando se usa la imagen con un propósito comunicativo, uno puede analizar la imagen como un sistema de comunicación no verbal. Por esta razón, el análisis de dicha imagen dependerá de las diferentes perspectivas analizadas por Knapp y Hall (1992). Estas perspectivas son las siguientes: entorno de comunicación, apariencia física, prosémica, Kinésica y características paralingüísticas, que van a depender también de la inferencias que realiza la audiencia. El Conocimiento Compartido Mutuo y la información derivada de la información no lingüística – la imagen – (Blakemore 1992) serán la fuente principal de las inferencias hechas por la audiencia de este anuncio.

El análisis del entorno de comunicación nos dice cual es el escenario de la historia del anuncio. El spot publicitario elegirá un escenario específico para hacer que la audiencia infiera una especie de Locus Amoenus donde la pareja va a volver a encontrarse. Esto es, lo que intenta hacer el anuncio es rehacer el escenario en el que esta pareja estaba en los dibujos animados. El escenario de de estos dibujos animados está en las montañas suizas, lo que es algo que casi todo el mundo sabe. Es más, la imagen hace que la gente piense sobre los dibujos animados en particular, ya que el anuncio presenta una estación de tren en un pueblo de las montañas suizas, en la que pasan trenes conforme una pareja de jóvenes hablan; además la pareja baila y corre por los valles donde todo es verde y del estilo de los dibujos animados.

La apariencia física también es muy importante. El propósito del anuncio es hacer que la gente piense que el tiempo ha pasado por los personajes de los dibujos animados y que han cambiado a un estilo más moderno. Para hacer esto, el anuncio usa la apariencia física del comunicador; los personajes del anuncio parecen hippys, ya que visten de forma hippy. Cuando la audiencia reconoce quienes son, automáticamente piensa que han cambiado a través de su apariencia.

La prosémica en este anuncio mostrará el tipo de relación que los personajes del anuncio van a tener. La audiencia se da cuenta del cambio de la relación entre los personajes gracias al conocimiento estereotípico del mundo (Blakemore 1992), esto es, los diferentes comportamientos que la gente tiene en diferentes situaciones. Al principio no se conocen y están muy separados, ya que es el comportamiento más normal. Pero luego, están muy cerca uno del otro como si estuvieran flirteando, lo que sería lo más común en este tipo de situaciones. Finalmente, terminan bailando juntos, porque era el comportamiento normal de los personajes cuando eran niños en los dibujos animados.

De acuerdo con Knapp y Hall (1992), el análisis de la kinésica se va a dividir en gestos, posturas, expresiones faciales y comportamiento de los ojos. Los gestos no son realmente comunicativos en este anuncio, aunque hay mucho movimiento. La chica es muy expresiva, moviendo las manos de forma repetida, explicando o reforzando lo que dice en la conversación. Las posturas son un poco más relevantes en este anuncio. La postura que puede tener más relevancia es la que adoptan cuando están sentados. Se sientan en un banco cuando hablan, pero no se sientan de manera normal, sino de forma “moderna” ya que se sientan mirando a un lado del banco. Esa postura se adopta para destacar las actitudes modernas de la pareja.

Las expresiones faciales y el comportamiento de los ojos son dos aspectos kinésicos relacionados en el sentido que comunican el mismo tipo de cosas. Al principio, parece que Heidi está interesada en la Pepsi y Pedro en las patatas Lay`s; esto se muestra a través de sus expresiones faciales y a través del comportamiento de los ojos – ambos miran a los productos del otro. El anuncio quiere hacer que la audiencia identifique esos productos con esos personajes, y que si se unen será maravilloso tanto como si Heidi y Pedro estuvieran juntos de nuevo. A continuación, parecen felices cuando han intercambiado los productos, y luego parecen muy interesados en el desarrollo de la conversación; esto también se muestra en las expresiones faciales y en el comportamiento de los ojos. Finalmente se sorprenden ya que hacía que no se veían muchísimo tiempo; esto se nota en sus expresiones faciales y en los ojos tan abiertos que ponen. El propósito de toda esta información kinésica es hacer que la audiencia infiera la relación de esta pareja y transmita la sensación a los productos – también otra pareja – que también se han encontrado.
Finalmente, las características paralingüísticas no revelan mucho, esto es, no añaden mucha información al anuncio en global. La única información que proporciona la características paralingüísticas es el significado de estar sorprendidos en ambos personajes. Este significado se consigue a través de un cambio del tono de la voz – de un tono bajo a uno alto – cuando se reconocen mutuamente. La audiencia puede inferir que este tipo de voz se refiere a gente que está sorprendida.

Como conclusión, este anuncio usa la música, el lenguaje y la vista para mostrar que Pepsi y Lay's son “productos maravillosos” que están mejor juntos que separados. Para hacer esto, este anuncio hace una relación entre Heidi y Pedro – los personajes principales de una serie de dibujos animados – y estos productos. Por lo tanto, la base de este anuncio es la inferencia de la audiencia, ya que si no infieren quien es esta pareja no entenderá el propósito final del anuncio. Luego el lenguaje publicitario necesita obtener una relevancia óptima a través de la música, del lenguaje y de la vista que conseguirá un significado específico a través del uso de inferencias.

Bibliografía

- Blakemore, Diane. 1992. Understanding Utterances. Oxford: Blackwell Publishers.
- Knapp, M. and J. Hall. 1992. Non-verbal Communication in Human Interaction. San Diego: Harcout Brace College Publishers.
- Jackendoff, Ray. 1993. "Music and Vision" in Patterns in the Mind. Part IV, 165-183. Exeter: Harvester.
- López Eire, Antonio. 1998. La retórica en la publicidad. Madrid: Arco Libros, S.L. Gráficas Torrejón.

Transcripción del Anuncio

Input Oral :

Una pareja de jóvenes riendo: Ja, ja, ja

Heidi: y yo también. Y también me gusta la naturaleza.
Pedro: ... y a mí, ¿y la montaña?
Heidi: Pero si soy de un pueblo de montaña.
Pedro: ¡Cómo yo!
Heidi: ¿ y te gustan los animales?
Pedro: Bueno, ¡y las cabritas lo que más!
Heidi: (A pause while thinking) ¿Pedro?
Pedro: ¿Heidi?
Heidi: ¡Pedro!
Pedro: ¡Heidi!
Narrador Masculino: Pepsi y Lay's. El encuentro perfecto.

Input escrito:

Los productos se presentan desde el principio en sus envases, los cuales los sostienen los participantes de la conversación en el anuncio. Al final del anuncio, las marcas de los productos se presentan en el medio de la pantalla con otras palabras:

PEPSI & LAY'S
(Words in Chinese)
(El Encuentro Perfecto)

Spot:

Dos jóvenes en una estación esperando el tren. La chica está comiendo unas patatas fritas Lays, y el chico bebiendo una Pepsi. Empiezan a hablar y se dan cuenta de que tienen muchísimas cosas en común hasta que se dan cuenta de que son ellos: ¡Heidi y Pedro se han reencontrado! El resto es previsible, saltitos y carreras campo a través.
Para ver este anuncio, hacer clic en http://www.srarushmore.com una vez dentro de la web meteros en el salón y en la pantalla tv...

Juan María Pérez Morón

MUNDO EDUCATIVO

Número 20

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

"LA MÚSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL"

Judith Jiménez Escobar

La música en la clase de Educación Infantil debe ser algo cotidiano, con lo que se convive. Elemento principal en las actividades de carácter festivo e integrado en las actividades que giran alrededor de los centros de interés.

Además, con necesarias unas horas dedicadas exclusivamente a la música. Siendo algo especial, no ha de convertirse en la repetición mecánica de una serie de ejercicios.

Si se comienza la clase con alegría, con entusiasmo y con algún ejercicio que les interese, probablemente, el resto de la clase, se podrá mantener con mayor facilidad este buen ambiente. Si se acaba la clase con aquella canción que tanto les gusta, o cualquier actividad que les deje buen recuerdo, en la clase próxima los niños y niñas tendrán una buena disposición.

1. Aspectos que deben tratarse en la clase de Educación Infantil.

Para el desarrollo de la educación musical en la escuela infantil se deben tratar cuatro aspectos:

- Educación del oído.
- Educación de la voz.
- Canción.
- Educación del ritmo.

Sería, realmente, perfecto que la escuela además pudiese enseñar a los niños y niñas a tocar los formidables instrumentos de percusión que hoy existen, o el delicioso instrumento de la flauta, tan simple y tan perfecto.

1.1. Educación del oído.

- **Sonidos - ruidos – silencios.**

El oído es el sentido más comprometido en la actividad musical y es evidente que no se educa espontáneamente.

Vivimos en un mundo tan lleno de sonidos y ruidos que nos es prácticamente imposible escucharlos todos; y si en general, podemos afirmar que el hombre de hoy es poco sensible al mundo sonoro que le rodea, no es por falta de sonido, sino por falta de silencio. Sólo a partir del silencio puede iniciarse una educación del oído y en definitiva una educación musical.

Los niños y niñas de 4 – 5 años han de llegar a conocer y dominar el silencio y el ruido que ellos son capaces de hacer ayudador por el educador podrán crearse conscientemente el ambiente sonoro que necesiten para cada actividad.

Ejemplo: Silencio, hablar bajo, hablar normal, música, no música, etc.

- **Cualidades de los sonidos.**

No todos los sonidos son iguales. Gracias a ello se pueden definir y combinar obteniendo así contrastes sonoro.

En esta etapa el niño/a aprende a distinguir una cosa de la otra a la vez que adquiere un lenguaje que le permite definir las cualidades de cada y una de estas cosas, así puede decir "esto es un cuadrado azul", aprende a distinguir las cualidades de un objeto y los atributos que lo definen y sabe nombrar cada uno de ellos.

En lo que se refiere al sonido pasa exactamente el mismo. Un niño/a de cinco años ha de poder decir: "este sonido es agudo y largo", o bien "es corto y hecho con un instrumento de madera", etc.

Las cualidades del sonido con algunos de sus atributos son las siguientes:

- ➥ *Altura:* sonidos agudos y graves.
- ➥ *Intensidad:* sonidos fuertes, flojos, etc.
- ➥ *Duración:* sonidos largos y cortos.
- ➥ *Timbre:* sonidos producidos con madera, metal, piel, etc.

Cada una de estas cualidades hay que empezarlas a trabajar por separado, partiendo de sonidos que tengan atributos contrarios de una misma cualidad. Ejemplo:

- ***Altura:*** el silbato del tren que sería un sonido agudo y la sirena de un buque que es un sonido grave.
- ***Intensidad:*** hacer palmas con toda la mano, fuerte, hacer palmas con un solo dedo, flojo

Ahora bien, no debemos olvidarnos nunca de que estamos haciendo música, y los niños/as han de ver y sentir que es precisamente esto lo que están realizando.

A medida que vayan conociendo el sonido, el educador deberá motivarles y ayudarles a que vayan combinándolo, para obtener así distintos contrastes sonoros, pequeñas composiciones musicales a las que daremos tanta importancia como damos, por ejemplo, a los dibujos de los niños/as.

Esta actividad nos permitirá seguir muy de cerca la evolución de cada uno hacia el buen gusto y la sensibilidad auditiva y musical.

- **La audición musical.**

Hasta ahora, hemos hablado de la educación del oído a través de la creando música, pero este método no es el único para educar el oído, puesto que existe otra vía, que es la audición musical, es decir, hacer que el niño/a desarrolle el hábito de escuchar música.

Las primeras audiciones de los niños/as consistirán en canciones sencillas, que la escucharán como quién escucha un cuento. Pronto se pasa a la música interpretada con instrumentos musicales, ya sean en directo o grabadas.

Cuando se utilice obras o fragmentos musicales estos deben ser cortos, nunca deben cansar o aburrir, para que esto no ocurra podemos motivar a los niños/as haciendo que se familiaricen con los compositores.

Por ejemplo: ¿Qué hacia Mozart cuando era pequeño? ¿De qué color tenía los cabellos Vivaldí? ¿Cómo vestían en la época de Bach?, etc...

Aunque no debemos creer que el ámbito de la audición musical se limita al estudio de la música y a la sala de conciertos, puesto que los oídos de una persona realmente sensibles están siempre abiertos. No hay párpados para los oídos

Hay ejercicios realmente interesantes donde se puede desarrollar la audición utilizando los sonidos del medio ambiente

Ejemplo: hacer que los alumnos/as contesten a las siguientes preguntas; ¿Cuál fue el último sonido que se escuchó antes de mis palmadas? ¿Cuál es el sonido más fuerte que se ha escuchado en los últimos diez minutos? ¿Y el más flojo?, etc...

Lo que nunca debe hacerse en la educación musical, salvo que se trate de música descriptiva, es inventar algún argumento más o menos relacionado con la obra musical, para que los niños/as mientras las escuchan, vayan imaginándose lo que a nosotros se nos acaba de ocurrir.

1.2. Educación de la voz.

La educación es el instrumento musical de nuestro cuerpo y la utilizamos desde que nacemos. Si queremos educar la musicalidad y la creatividad del niño/a y, al mismo tiempo comunicarnos con él a través de la música, no tenemos que aprovechar todos los recursos que la voz ofrece.

El trabajo da resultado cuando el educador sabe utilizar correctamente su propia voz y sabe sacar partido de las voces de los niños/as.

Una persona que habla chillando no puede pedir a los niños/as una cosa distinta. Un educador afónico obtendrá malos resultados de las voces de su alumnado. Un maestro/a que en un momento dado no sabe improvisar una melodía, no conseguirá que esta creación sea para sus alumnos/as una cosa natural.

El educador ha de saber escuchar las voces de los niños/as y aprovechar lo que ellos hacen para hacer música. Por ejemplo, hacer una melodía con una palabra que utilizan jugando, respetando el ritmo con el cuál la están diciendo. Hacer cantar a todos y todas la melodía que alguno de ellos/as ha inventado, motivándoles a que creen más. Hay que favorecer siempre la utilización adecuada de la voz, aprovechar los juegos de dramatización para exigir una buena expresión, etc.

1.3. Canción.

La canción constituye la base de la educación musical, ya que, en tanto que pequeña obra de arte, es la primera manifestación de la música ya creada y escrita que llega a las manos del niño/a, para que él o ella la goce y vuelva a recrearla. Debe ser el vehículo mediante el cual el niño/a vaya modulando, su capacidad de improvisación y creación.

Las canciones ayudan a aumentar la capacidad de atención y concentración, así como el sentimiento de pertenencia al grupo. Tiene que proporcionar momentos de felicidad, para que esto se cumpla, debe ser escogida cuidadosamente. Es necesario tener en cuenta que no es conveniente que las dificultades tanto musicales como de texto sobrepasen las posibilidades del niño o la niña.

¿Dónde encontrar las canciones que se adecuen a las posibilidades e intereses de los niños/as? Recurramos a nuestro folclore; la gran riqueza de todos los pueblos. Allí se encuentran las canciones que realmente poseen las melodías, cadencias y ritmos propios para los niños/as, puesto que están estrechamente ligados al lenguaje hablado.

Si queremos obtener buenos resultados musicales al enseñar una canción, debemos tener en cuenta algunos aspectos técnicos:

- Cantar siempre dentro de la tesitura, entendida ésta como la altitud de sonidos que los niños/as necesitan (a los 5 años mi3 – mi4).
- Las melodías de las canciones deben ser de ámbito reducido y con intervalos cortos, aumentando paulatinamente las dificultades.
- Se debe de ir creando en los niños/as hábitos básicos de actitud y de voz que les hagan progresar y madurar musicalmente.
- La velocidad de las canciones debe ser moderada, ni lenta, ni rápida.

1.4. Educación del ritmo.

El niño/a no es un arrítmico ¿Cómo explicaríamos, si no, el hecho de que llore, mastique, ande, respire, etc... con una regularidad perfecta?

Todo ser tiene un ritmo propio que se manifiesta en todos estos movimientos innatos. A partir de ellos, el educador debe descubrir el ritmo y hacerlo consciente en él, ayudándole a organizarlo, controlarlo y expresarlo en todas y cada una de las articulaciones del cuerpo, y a saberlo usar poco a poca para sus creaciones musicales como de otra índole.

La educación del ritmo en la escuela infantil se llevará siempre a cabo de forma sensorial. El cuerpo es el principal protagonista. Citaremos tres aspectos a trabajar:

- Ayudar al niño/a a adquirir una maduración motriz ordenada y propia de su edad. Por ejemplo: a los 5 años aprenden a saltar la cuerda, para poder hacer esto, han de saltar aun ritmo regular coordinado con el ritmo de la cuerda que también es regular.
- Trabajar con juegos y ejercicios de sincronización, partiendo de cosas muy diversas que exijan distintas respuestas corporales. Por ejemplo: ejercicios de espejos, danzas organizadas o libres, juegos con pelotas o aros, andar al ritmo del pandero, etc...
- Cualquier maduración rítmica corporal puede expresarse sonoramente y este aspecto es el más específicamente musical de toda la actividad rítmica a realizar. El maestro/a utilizará mucho el sonido y el silencio para hacer ver que a través de ellos se pueden expresar sus ritmos.

Utilizando el ejemplo ya citado de saltar a la cuerda, una vez conseguido el ejercicio podemos continuar de diversas formas:

- Enseñar canciones que puedan seguir el ritmo utilizado por los niños/as.
- Cantarlas saltando, y sin saltar, dando palmadas.
- Hacer movimientos sin cuerda y con los ruidos citados.
- Hacer, procurando respetar el ritmo, todos estos sonidos sin movimientos.

Veremos la gran dificultad que tiene este ejercicio para los niños/as, evidentemente en educación infantil no conseguiremos que salga perfecto. Sin embargo, el intentarlo ya es válido porque a través de todas estas actividades el alumnado va tomando conciencia de la existencia del sonido y de la relación que éste tiene con la vida. La regularidad perfecta, y la capacidad de expresarla con todo su cuerpo, irán consiguiéndola a medida que vaya madurando

Quisiéramos decir para terminar, algo que consideramos indispensable: es necesario que el educador sepa siempre qué quiere conseguir con cada actividad, cuál es la complejidad del problema planteado y cómo puede evaluar el resultado

2. Bibliografía.

- Aymerich, Carmen y María; Busqué Montserrat; (1971) Expresión y Arte en la Escuela. Barcelona: Teíde.
- Escudero, Mª del Pilar (1978) A B C de la Música. Madrid: Real Música.
- González, María Elena (1963) Didáctica de la Música. Buenos Aires: Kapelusz.
- Hemsi de Gainza, Violeta (1990) Nuevas perspectivas de la Educación Musical. Buenos Aires: Guadalupe.
- Hemsi de Gainza, Violeta (1993) La improvisación musical. Buenos Aires: Ricordi.
- Hernández Vázquez, Mª Dolores (1986) La Alegría de Aprender Música en el Cole. Madrid: Popular.

Judith Jiménez Escobar

"EL CUENTO EN EL ÁREA ARTÍSTICA"

Laura Carlota Guerrero Díaz

El cuento no es sólo un medio para divertir tanto a niños como adultos. Ya desde la antigüedad era utilizado para transmitir enseñanzas, ya fueran morales, de costumbres sociales o incluso técnicas (por ejemplo: historias sobre cacerías) Podemos trabajarlo tanto en Educación Infantil como en todos los ciclos de Educación Primaria, según el nivel de profundización.

Podemos decir que el cuento puede ser tratado desde la simple lectura del mismo pero también como cuento musical (ejemplo: "Peer Gynt" de E. Grieg), cuento sonoro (ejemplo: "La abejita" de J. Lacárcel), cuento dramatizado...

Nuestro actual sistema Educativo tiene como objetivos para la Etapa de Educación Primaria el desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos así como ofrecerles todas las herramientas posibles para su integración en la sociedad. El cuento, trabajado desde el Área Artística, es un recurso muy interesante para la consecución de dichos objetivos.

El niño/a es un ser que percibe la realidad de una forma global y es por ello que el Área Artística, compuesta por los campos de la Plástica, la Música y la Dramatización, puede y ha de trabajar el cuento desde sus tres campos. A su vez es posible su interdisciplinariedad con otras áreas como son el Área de Lengua y Literatura y el Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

El cuento a través del Área Artística desarrolla la personalidad del niño desde sus distintos ámbitos:

- Ámbito cognitivo: Con el cuento se desarrolla la lecto-escritura, se amplia el vocabulario, se interiorizan los esquemas y estructuras lingüísticos, se potencia la atención y la memoria, la imaginación y la creatividad.
- Ámbito afectivo: Los cuentos despiertan intereses, actitudes y valores sanos siempre que sean escogidos adecuadamente o entendido su trasfondo, además de gusto por la lectura.
- Ámbito Social: los cuentos transmiten formas de vida propias de las sociedades en la que están contextualizados. Si además se trabajan en grupo se desarrolla la capacidad de comunicación.
- Ámbito psicomotor: el desarrollo del cuento a través del movimiento favorece la consolidación del esquema corporal y la orientación espacio-temporal.

El cuento se ha de trabajar desde los tres bloques de contenidos y ha de seguir las orientaciones de secuenciación de contenidos que se dividen en *saber percibir* (ver, oír, moverse), *saber hacer* (expresión/producción) y *análisis sensible* (conocimiento de la estructura interna de las materias)

Aunque están muy interrelacionados los campos del Área Artística podemos concretar un poco más la posible actuación ante el cuento desde la Plástica, la música y la Dramatización:

- Plástica: Se realizaría todo lo referente a los decorados, inclusive la caracterización de los personajes (maquillaje y vestuario).
- Música: Asociación de determinados ritmos y timbres a los personajes del cuento, creación de ambientes (lluvia, viento...), acompañamiento musical de la obra (vocal y/o instrumental)
- Dramatización: La expresión en sí misma del cuento. Puede ser hablada o sólo con movimientos, por lo que el trabajo de expresión será mayor aún.

Haciendo referencia al propio cuento, hemos de seleccionarlo en torno a criterios como lenguaje literario concordante a la edad madurativa y psicológica de los niños/as, sencillez y riqueza del vocabulario, que haya bastantes diálogos (hace que mantenga el interés), el tipo de ilustraciones (deben ser informativas y redundantes para que favorezcan la memorización del cuento), escasez de descripciones...

A través de las dramatizaciones de cuentos desarrollamos también la imaginación y la creatividad, se consigue la desinhibición y el gusto por la representación y un aumento de la autoestima ya que el niño/a se siente parte integrante y funcional del grupo. Pero no hay que olvidar que para que se dé todo lo expuesto se debe crear un clima de clase de libertad y confianza. Así también conseguiremos desarrollar valores como el respeto y el cuidado del medio ambiente (utilización de materiales de reciclaje para la elaboración de los materiales: disfraces, instrumentos musicales, escenario...)

Para concluir podemos decir que el cuento es un recurso muy motivador y por tanto puede ser utilizado como centro de interés para una Unidad Didáctica o como actividad complementaria como trabajo de coordinación entre áreas de conocimiento.

Laura Carlota Guerrero Díaz

¿CÓMO IDENTIFICAR A UN ALUMNO CON SÍNDROME DE ASPERGER?

Laura Cuevas Maldonado

El síndrome de asperger pertenece a los Trastornos Generalizados del Desarrollo o Psicopatía autista infantil. Comparte algunas características del autismo pero a distinto nivel. Los alumnos que padecen este síndrome tienden al aislamiento social, poseen un pobre contacto ocular y una conducta estereotipada que les caracteriza.

Según Riviére (1997) las personas con Síndrome de Asperger tienen motivación de relación pero carecen de sutilezas sociales y empatía. Son conscientes de que las demás personas poseen mente pero en situaciones reales, su mentalismo es lento, simple y limitado (Teoría de la Mente).

Tienen dificultad a la hora de comprender el lenguaje metafórico y los dobles sentidos por ello el lenguaje literal si lo llegan a comprender. Prefieren un ambiente predecible y una estructura clara de los acontecimientos ya que se resisten a los cambios.

En general, los intereses por los que estos alumnos se mueven son especiales: fijos y centrados en conocimientos muy concretos. Son contenidos obsesivos y limitados de pensamientos, intereses poco funcionales y flexibles.

Suelen realizar actividades complejas de ciclo muy largo, cuya meta conocen y desean, pero sin una estructura jerárquica de previsiones biográficas.

Podemos identificar también a estos alumnos por medio de su conducta: poseen una alteración en los comportamientos no verbales(contacto ocular, expresión de los gestos...), son incapaces de mantener relaciones con sus iguales y no suelen compartir sus sentimientos con los demás.

Algunas características de este síndrome que le impiden un comportamiento socializado son las estereotipias motoras repetitivas presentes desde sus primeros años y su adhesión a rituales y rutinas específicas.

Debemos tener claro que los alumnos con Síndrome de Asperger no poseen retraso mental, sin embargo algunas personas dentro de este trastorno muestran resultados en las pruebas de inteligencia superiores a la media (por encima de 130 de CI) lo que se ha llamado " idiots savants".

El lenguaje expresivo en estos alumnos es superficialmente perfecto, pedante y formal. Tienen unas características peculiares en el ritmo del habla, la entonación y la prosodia.

Resumimos estas características en el siguiente cuadro:

CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES
Interés por temas concretos
Estrategias rígidas e inflexibles
Preferencia por rutinas y actividades predecibles
Dificultad en la imaginación
Problemas de adaptación en clase
Problemas conductuales
Alteración en habilidades socioemocionales y conversacionales
Problemas motores
Lenguaje pedante

Laura Cuevas Maldonado

MUNDO EDUCATIVO

Número 20

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

"NUEVAS TECNOLOGÍAS Y SU IMPLICACIÓN EN LA EDUCACIÓN"

Leticia Martín-López Guerrero

A raíz de todo lo que he podido aprender, durante la carrera de Magisterio de Educación Especial, sobre las nuevas tecnologías, mi concepción a cerca de éstas ha cambiado profundamente. Antes pensaba que eran un elemento muy útil, pero ahora creo que son imprescindibles para acercar la cultura, la información... a todas las personas y más aún si se trata de alumnos con dificultades de aprendizaje o con algún tipo de discapacidad. Por ello, creo que es imprescindible, tenerlas presentes en todas las escuelas, pero claro, con educadores responsables, que las empleen adecuada y responsablemente, para conseguir el máximo desarrollo de las habilidades de sus alumnos.

Para autores como Julio Cabero Almenara, "diversos son los motivos que justifican la utilización de los medios tecnológicos con los sujetos de necesidades educativas especiales, por diferentes motivos: posibilidades que aportan para superar déficit específicos, abrir los modelos y posibilidades de comunicación del sujeto con su entorno, y al familiarizarse con su utilización facilitar la incorporación del sujeto a la sociedad del conocimiento y la integración sociolaboral".

Creo que las nuevas tecnologías hacen que la educación se adapte a las características psicológicas, educativas, motóricas... de los alumnos y ésta pueda llegar de forma más eficaz a ellos.

Y es que como opina Julio Cabero Almenara, una ventaja directa de las nuevas tecnologías en el campo educativo, sería la interactividad entre sujeto-máquina y la adaptación de ésta a las características psicológicas, evolutivas y educativas del usuario.

A mi entender, las nuevas tecnologías poseen una serie de funciones que hacen que los sujetos a los que antes les era muy difícil o prácticamente imposible aprender bajo los soportes tradicionales, ahora tengan más facilidades para conseguirlo. Además gracias a las nuevas tecnologías, los alumnos no tienen porque estar en el aula para poder aprender o asistir a clase, sino que desde sus casas pueden tener el mismo acceso que el resto de los compañeros a la información.

Jacquinot por ejemplo señala estas funciones como representativas de las nuevas tecnologías: el acceso directo a materiales almacenados en una memoria, la capacidad de producción y combinación de textos e imágenes, la elaboración de situaciones bajo el formato de realidades virtuales que permiten ampliar el aprendizaje experiencial, la creación de nuevas formas de representación, la generación de contenidos rediseñados y el desarrollo de nuevas situaciones interactivas entre usuarios y medios a partir de nuevos canales de recepción y transmisión.

Todo lo que Jacquinot señala, a mi entender, lo que garantiza son nuevos contextos educativos y nuevas formas de manipular y acceso a la información, entre otras cosas.

Gracias a las nuevas tecnologías tenemos acceso a mucha información, el problema está en que debemos desarrollar nuestras habilidades personales para captar la información adecuada, entenderla, relacionarla, procesarla, desarrollarla, codificarla, aplicarla de forma adecuada... El informacionismo al que todos estamos sometidos puede hacer que olvidemos la información tan pronto como la consumimos, que nos bloqueemos,...Debemos emplear la información a la que tenemos acceso de forma adecuada, sino la información conseguida será inútil. Además mucha información no implica que poseamos conocimiento; creo que muchas veces las escuelas no están preparadas para desarrollar en los alumnos estas habilidades, ya que se continúan empleando métodos de enseñanza que no fomentan nuestra capacidad de discernir entre lo necesario y lo innecesario, de relacionar las informaciones...

Autores como Rakes opinan que debemos "conocer cuando hay una necesidad para la información, identificar la necesidad de información para dirigir a un problema o investigación, organizar la información y usar la información eficiente para dirigir el problema o la investigación".

A parte de que muchos educadores no están preparados para emplear las nuevas tecnologías como un elemento útil para el aprendizaje en sus alumnos, y menos cuando se trata de alumnos con discapacidades o dificultades de aprendizaje. Por ello creo que lo principal en estos momentos, no es ya seguir desarrollando nuevas tecnologías, sino preparar a los profesionales a utilizar las ya existentes de forma adecuada.

Carmen Alba Pastor señala que el reto, en el siglo XXI, de la mejora de la atención educativa a las personas con necesidades especiales no está en el desarrollo tecnológico; son otros los factores que se deben mejorar, como las tecnologías de tipo simbólico, cultural y organizativas. El cambio no vendrá de la mano de alguna invención decisiva, sino del buen aprovechamiento de lo que ya hay y de lo que vaya apareciendo. Para ello, en el contexto de la atención a la diversidad en relación con las nuevas tecnologías se deben plantear desafíos en distintos ámbitos, entre los cuales, destaca "la formación del profesorado, tanto inicial como en la formación continua, incorporando el estudio de las ayudas técnicas existentes, los recursos didácticos y la utilización que de ellos se hace o puede hacerse, como recursos didácticos en los procesos de desarrollo curricular en los contextos educativos.

Para autores como Pere Marqués Graells existe "necesidad de una formación didáctico-tecnológica del profesorado. Sea cual sea el nivel de integración de las TIC en los centros docentes, el profesorado necesita también una "alfabetización digital" y una actualización didáctica que le ayude a conocer, dominar e integrar los instrumentos tecnológicos y los nuevos elementos culturales en general en su práctica docente".

Estoy totalmente de acuerdo con este autor, sobre todo, si un profesor tiene alumnos con dificultades en su aprendizaje; no basta con tener buenas intenciones a la hora de desarrollar las capacidades de ese alumno, hay que emplear la metodología existente, y gran parte de ella nos viene dada a través de las nuevas tecnologías, y si no sabemos manejarlas adecuadamente...difícilmente desarrollaremos nuestro trabajo de forma adecuada.

Creo que para nosotros, los docentes, las nuevas tecnologías nos aportan gran cantidad de nuevos materiales de enseñanza/aprendizaje, que nos facilitan nuestro trabajo y nos ayudan a acercarnos a la problemática que sufren los alumnos, pero no sólo con materiales comerciales, también con herramientas de autor, que nos ayudan a llevar a cabo una enseñanza más individualizada.

Como opina Jordi Adell "las herramientas de autor permitirán que los profesores, además de utilizar materiales comerciales, desarrollen por ellos mismos sus propios materiales, adaptados al contexto de sus estudiantes".

Las nuevas tecnologías, a mi entender, son indispensables, tanto para los docentes, como para los alumnos, que se pueden beneficiar de gran cantidad de adelantos tecnológicos, que les posibilitan un acceso más fácil y eficaz a la información, al aprendizaje y al conocimiento. Estos adelantos tecnológicos, posibilitan entre otras cosas que los alumnos sean cada vez más autónomos e independientes, con lo cuál, su autoestima también mejora, ya que poco a poco van superando sus limitaciones.

Según Julio Cabero Almenara, las ventajas de los medios tecnológicos audiovisuales, son entre otras: que ayudan a superar las limitaciones que presentan los déficits cognitivos, sensoriales y motóricos, favorecen la autonomía, propician una formación individualizada.... Para los sujetos con deficiencias visuales existe más material elaborado o adaptado como el teclado Braille, las impresoras Braille, sintetizadores de voz, recursos para la ampliación de las pantallas de los ordenadores, equipos que favorecen el desarrollo de los órganos sensoriales del oído y el tacto, realidad virtual táctil y acústica, programas que permiten ampliar los caracteres de la pantalla desde 2 hasta 20 veces... Para los sujetos con deficiencias auditivas, existen recursos que permiten ampliar el volumen, equipos que facilitan la traslación del sonido en textos, equipos individuales de frecuencia modulada que permiten la transmisión a distancia de información, programas para la reeducación del habla... Para los sujetos con deficiencias motrices, se ha desarrollado menos la tecnología de la información. Existen dispositivos especiales que permiten a las personas interaccionar con los ordenadores (licornios y varillas bucales), adaptaciones del teclado o teclados específicos, adaptaciones en los ratones, sistemas aumentativos de voz... Para los sujetos con deficiencias cognitivas, las aplicaciones fundamentales de las tecnologías de la información y comunicación se concretan en adaptaciones y utilizaciones de software tanto en lo que se refiere a transformar el hardware, como para la creación de software específico: teclado de concepto, software específico que facilita al profesor la creación de problemas...

Creo que todas estas nuevas tecnologías ayudan a las personas con necesidades educativas especiales a desarrollar sus posibilidades, no fijándose en sus déficits, sino en lo que son capaces de hacer. Por ello creo que las nuevas tecnologías son herramientas imprescindibles y fundamentales en los contextos educativos, ya que nos van a ayudar a desarrollar al máximo las cualidades de los alumnos.

En resumen, las nuevas tecnologías son herramientas muy eficaces, que ayudan al docente a desarrollar su labor de forma adecuada, pero para que sean útiles de verdad debemos estar preparados para su manejo. Nunca podrán sustituir al docente en su labor, pero si podrán ayudarle a realizarla de forma correcta, con más variedad de materiales y ámbitos didácticos, con más libertad y recursos didácticos,...

Leticia Martín-López Guerrero

"CAMINANDO HACIA EL APRENDIZAJE"

Lorena Catalina Andreu Fernández

Los seres humanos crean el ambiente y lo modifican de acuerdo con sus necesidades, pues la escuela fue creada por ellos, por los hombres.

A partir de su creación se tomó una idea demasiado errónea y era que todo el conocimiento estaba allí, en los colegios. Actualmente se sigue manteniendo esa postura.

Para empezar, hay varias formas y muchas cosas diferentes por aprender, esto, quizá sí lo opina la sociedad, pero el problema está en el valor social que se le da al conocimiento adquirido, la forma, el cómo, el quién... no está igualmente valorado, por los propios ciudadanos, el que una persona aprenda a sembrar patatas a que aprenda a hablar inglés.

Sería importante hablar de algunos de los diferentes tipos de aprendizaje, de adquirir conocimientos.

- **Por ensayo y error:** Tengo un problema y busco soluciones, si no funciona busco otras, hasta llegar a al correcta.
- **Por imitación:** la misma palabra contiene el significado. Imitamos, copiamos de otros.

Ambas se podrían dar en la escuela.

No debemos olvidar que el aprendizaje de las escuelas proviene de una enseñanza intencionada y que está directamente relacionada con la transmisión de la cultura. Aquí ya aparece la relación enseñanza-aprendizaje. Por lo que aparece también la figura del maestro, aquel que contiene el conocimiento. Y es entonces cuando aparece el gran fallo: solo se puede aprender en la escuela, el conocimiento está allí. Solo tenemos que esperar a que nos lo den. Y, todos sabemos, que eso no es así.

Lo que sí es cierto es que la institución escolar fue creada con unas funciones educativas.

Pero se plantea un problema, ¿qué se debe aprender? Primeramente, el ser humano tiene que saber sobrevivir en sociedad, también es necesario aprender a desenvolverse en el medio físico, adquirir aspectos más generales de la vida no solo lo social, importante, también el conocimiento escolar.

La educación escolar ha ido variando a lo largo del tiempo y cada vez se le quita más importancia a la realidad, parece que ahora interesa más la cultura, aunque también sería conveniente preguntarse por el concepto de cultura, pero entendida como el saber no práctico, esa es la cultura que se puntúa en los exámenes. La historia de los reyes católicos...

Hay muchos tipos de aprendizajes. Esta variedad es ofrecida por las categorías, es la que nos facilita la tarea de entender el mundo.

El mundo físico se aprende de la práctica, del contacto con él.

El mundo social, a través de la participación en la vida social.

Estos son los conocimientos que se adquieren de la propia vida.

El conocimiento científico, los científicos. Es cierto que en la escuela se estudia física... pero se exponen los resultados, no los procedimientos. Por lo que se convierte en un conocimiento escolar.

Siempre hay que tener presentes los conocimientos previos de los alumnos, de ahí se va a partir para empezar con los conocimientos escolares.

Una pregunta clave sería, ¿cómo se adquiere el conocimiento?

No debemos olvidar que el conocimiento es un producto de actividad social que se produce, se mantiene y se difunde en los intercambios con los otros. Un individuo aislado no puede desarrollarse como ser humano, y los hombres y mujeres dependemos de los demás para la mayor parte de nuestras actividades. Sin vivir en sociedad, los hombres no hubieran podido llegar al conocimiento que hoy posee. Así el conocimiento se va heredando.

Entre Locke, Descartes y Piaget, destacar a Piaget. Su teoría es la que más me convence. Aunque también considero muy lógico el empirismo de Locke y el innatismo de Descartes. Sin embargo, el constructivismo es por el que más me decanto. Pues, como dice Piaget,

el conocimiento es el resultado de la interacción ente el sujeto y la realidad que le rodea, al actuar sobre la realidad va construyendo propiedades de ésta al mismo tiempo que construye su propia mente.

Así, en el campo de la institución escolar, para el educador es muy importante conocer cuáles son las explicaciones de que el sujeto forma acerca de la realidad, cuáles son sus representaciones, porque es a partir de ellas desde donde tratará de entender lo que se le enseña en la escuela.

Anteriormente hemos dicho que la escuela tiene funciones, pues ahora las citamos:

- Guardar a los niños.
- Socializar.
- Ofrecer conocimientos.

Con la revolución industrial, la función principal de la escuela era guardar a los niños. Luego, con el paso del tiempo, quizá se valoró más la función de socializar pero actualmente, solo se tiene presente la de ofrecer conocimientos. Creo que es una función que interesa poco a los alumnos, no les importa lo que se da en las aulas, no lo ven útil, no le ven la práctica en su vida cotidiana.

El conocimiento espontáneo tiene muchos más beneficios que el escolar: responde a problemas previos, sirve para la acción, es práctico y se percibe su utilidad. Por lo que se puede deducir que para construir el conocimiento escolar hay que partir del espontáneo.

Una idea importante es que los niños pueden aprender de formas muy diferentes, con personas y situaciones muy diferentes y eso después puede aprovecharse en la escuela. Logrando, así, que el niño entienda mejor y que vea que la escuela es un producto de la propia sociedad y pueda llegar a verle utilidad a aquello que se está viendo en la escuela.

Así, el conocimiento no solo se concentra en las escuelas y por supuesto, no solo posee el conocimiento el maestro. Hay muchas fuentes que pueden proporcionar conocimientos: la televisión, la radio, la prensa, la propia familia, el vecino, el carnicero, el descorchador, la ama de casa... Quizá el fallo esté en que solo se valora el conocimiento escolar porque es el que dar cierto status social. Realmente, es penoso que la sociedad piense así, porque para empezar y para terminar, la sociedad no está formada simplemente de los conocimientos de los maestros y las maestras. Por lo que habría que empezar a educar a los niños y niñas desde la base de que todos los ciudadanos y tipos de conocimientos tienen el mismo valor.

Lorena Catalina Andreu Fernández

"¿QUÉ ESTÁ OCURRIENDO, MAESTRO?"

Lorenzo Parra Domínguez

Con esta pregunta podría resumirse un sentimiento generalizado de la docencia de nuestros días.

Hemos llegado a un punto de inflexión entre la rígida instrucción de antaño y la actual situación del desprestigio al docente.

Es, tal vez, excesiva esta última afirmación, pero en la realidad de los colegios podemos palpar el clima de desasosiego que los maestros, y sobre todo los profesores de los cursos superiores de la educación obligatoria, están viviendo, a causa de la creciente violencia en las aulas: un problema que se extiende a otros muchos niveles, pero que es en la escuela donde resalta más por la necesidad de vivir en sana convivencia.

Si mirásemos atrás, en las diferentes culturas que han brillado en el mundo, podríamos percatarnos del papel fundamental que jugaron los maestros en el camino de gloria de dichas civilizaciones:

En la India antigua, China, Egipto, Judea, Grecia o Roma, el profesor gozaba de un elevado prestigio así como de privilegios, denotando su importancia en la formación de su futura sociedad.

En la actualidad, la imagen del profesor se ha emancipado de aquel estereotipo de rigidez y soberbia, rebajando la altura de las tarimas desde donde impartían sus clases magistrales, y potenciando un mayor diálogo maestro-alumno y viceversa, a costa, a veces, del deterioro de su prestigio y "respeto".

He aquí la cara y la cruz de la moneda, la cual se debate en un eterno vaivén entre la encorsetada instrucción de la antigüedad y la desmedida libertad del alumnado para con sus deberes respecto al maestro, su propia educación y la sociedad en general.

Hablar del "Bulling", como tal, es casi pedante en estos momentos en los que la prensa se inunda cada día de noticias sobre violencia en las aulas, contra los maestros, entre alumnos, amenazas, extorsiones…

Mientras, el problema sigue reproduciéndose y expandiéndose… La violencia lleva a más violencia… y todos queremos enfocar a un solo culpable.

Realmente algo está fallando estrepitosamente.

Ante las evidencias de un problema tendemos a buscar a quien cargue con todo el peso, ignorando que en un problema de tales proporciones nace de las influencias de todos los sectores condicionantes de un mismo eje, que aquí es el niño.

Tal vez influya en gran medida la situación de desestructuración familiar, o la acción de Internet y otros medios con los que el niño está siendo bombardeado con violencia, o tal vez sea la influencia de una sociedad que pierde sus valores y su ética…

Los compañeros, maestros, padres, familiares, la televisión y otros medios de comunicación, videojuegos y muchos más, podrían encerrar la clave para cambiar el panorama que estamos viviendo.

Pero ante todas las adversidades debemos coordinarnos bajo una misma premisa: *mejorar en lo posible la educación de los niños de hoy, las personas adultas del mañana.*

Lorenzo Parra Domínguez

"ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES"

Lucía María Rodríguez Armijo

La sociedad no puede permitirse dejar a un lado a los alumnos que tengan unas necesidades educativas y que son los que más se diferencian de la norma, ya sea por su sobredotación o infradotación.

Antes de nada vamos a definir y diferenciar el término de "superdotado" teniendo en cuenta diversos campos:

a) Atendiendo al concepto de necesidades educativas especiales

Según Macotela (1994), el niño con necesidades educativas especiales es aquel que muestra desviaciones en comparación con el niño promedio. La desviación es tal, que el sujeto requiere de prácticas escolares modificadas o especiales para poder desarrollar su máxima capacidad porque el procedimiento educacional uniforme, que se aplica a la mayoría, resulta inadecuado para él.

b) Atendiendo a la diferenciación de conceptos

En opinión de Gagné (1995), el término de superdotación parece adecuado como etiqueta de posesión de altas habilidades naturales, parcialmente innatas, que se pueden entender como "dones" de la naturaleza. Según este autor, un estudiante con bajo rendimiento y con CI por encima de 130 será valorado como superdotado, pero no como académicamente talentoso.

c) Atendiendo a la intervención educativa

Según Renzulli la *Superdotación de Escuela*, también puede ser denominada superdotación de aprendizaje de lecciones o de realización de tests. Las habilidades que las personas muestran en el CI y en los tests de aptitudes son exactamente los tipos de habilidades más evaluadas en las situaciones de aprendizaje escolar. En otras palabras, los juegos que las personas realizan en los tests de habilidad son parecidos en su naturaleza a los juegos que los profesores utilizan en la mayoría de situaciones de aprendizaje de lecciones.

d) Atendiendo al diagnóstico clínico

Definimos al alumno con dotes superiores relacionadas con la aptitud académica teniendo en cuenta tres criterios:

- Criterio a: la sobredotación intelectual se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente superior a la media.
- Criterio b: la sobredotación intelectual va asociada a una mayor madurez en los procesamientos de información (Memoria Visual y Percepción Visual), desarrollo de la capacidad metacognitiva precoz (aproximadamente desde los 6 años), "Insight" en resolución de problemas, alta motivación para el aprendizaje, creatividad, precocidad y talento.
- Criterio c: la sobredotación intelectual debe manifestarse durante la etapa de desarrollo, lo que implica que se manifieste desde la concepción hasta los 18 años.

Tal y como se expone el criterio para determinar la existencia de sobredotación intelectual es la obtención de una puntuación en rendimiento de inteligencia conceptual de alrededor de dos o mas desviaciones típicas por encima de la media. Esto supone una puntuación típica de aproximadamente 130 a 135 o superior, basándose en escalas con una media de 100 y una desviación típica de 15 puntos. Por norma general, los tests de CI muestran unas cotas aceptables de fiabilidad y validez, siempre y cuando se utilicen tests bien diseñados en manos de psicólogos cualificados y bajo unas condiciones adecuadas de evaluación (Wilson y Grylls, 1992).

A menudo, se ha venido utilizando de forma indiscriminada, sinónimos sobre el concepto de superdotación que han producido una mayor confusión antes que aclaración.

1. Talento: aptitud muy destacada en una materia determinada tal como Lengua, Ciencias Sociales, Naturales y Matemáticas; o como la Música, Artes Plásticas, Mecánicas.
2. Precoz: Desarrollo temprano en una determinada área. Principalmente a nivel de desarrollo coordinación visomanual y del lenguaje.
3. Prodigio: Persona que realiza una actividad fuera de lo común para su edad. Obtiene un producto que llama la atención en un campo específico que hace competencia con los niveles de rendimiento del adulto antes de los 10 años. Por ejemplo, Mozart en su infancia.
4. Genio: Efectos de los productos creativos propios sobre la comunidad científica (Albert, 1975).

5. Superdotado: Inteligencia muy por encima de la media (por lo general superior a 130 de CI) existiendo diferencias tanto a nivel cualitativo como cuantitativo, con buena capacidad creativa y una motivación intrínseca por el aprendizaje (Benito, 1990). El término superdotado se utiliza a menudo como si se tratase de un único tipo de alumnos, aunque los niños superdotados poseen tantas diferencias individuales como cualquier otro.

La importancia de la identificación temprana es primordial. En el caso de los niños superdotados se ha constatado que las explicaciones sobre las diferencias entre la promesa y la realización del superdotado apuntan a las diferencias sustanciales en los entornos tempranos favorables y sus factores familiares y oportunidades educativas y profesionales (Albert, 1980).

Como conclusión general, así pues, se puede afirmar que la falta de una estimulación adecuada, ocasiona no sólo que los alumnos no desarrollen plenamente todo su potencial sino que la tensión y el estrés que ello les provoca lleva a una merma de dicho potencial.

El proceso de identificación suele ser por lo general dividido en dos fases: Screening o nominación, y Diagnostico y evaluación.

Screening

El objetivo en esta fase es encontrar niños potencialmente superdotados que puedan requerir una intervención educativa distinta o especial. En esta fase es importante considerar los siguientes principios: criterios múltiples, entrenamiento del personal, y utilizar tests y escalas apropiadas para el screening, que sean fiables y válidas por parte de los padres, de los profesores, de los compañeros o de los niños mismos, etc.

Diagnóstico y evaluación

El objeto de la evaluación es establecer el punto de partida o línea base a partir del cual conocer el desarrollo individual del niño, tanto en el área de conocimientos como en el de otro tipo de comportamiento, y obtener una comprensión global suficientemente amplia desde distintas perspectivas para ofrecerle la respuesta educativa más acorde.

La evaluación debe contemplar múltiples procedimientos, instrumentos y métodos: entrevistas con padres niños y profesores; observación; cuestionarios; listas; tests estandarizados, etc.

Robinson y Olszewski-Kubilius (1997) apuntan que el cribaje o detección en escuelas, en general, se realiza junto con la selección de servicios especiales, cuando estos existen. Los requisitos varían mucho, pero la mayoría incluye una prueba grupal de capacidad mental o aptitud académica y una prueba grupal de rendimiento.

Basándonos en los estudios existentes hasta la actualidad y siendo conscientes de la necesidad de desarrollar un método de cribaje de forma empírica para alumnos de Educación Primaria, recomendaríamos como posibles métodos de cribaje los siguientes:

a) Para el Primer Ciclo de Educación Primaria se aconseja utilizar la “Tabla de Observación del Desarrollo y Aprendizajes de Yolanda Benito y Jesús Moro, y la prueba de Matrices Progresivas de Raven. La estrategia propuesta es extremadamente sencilla y económica, ambas pruebas pueden ser pasadas en grupo y su corrección es sencilla y lleva poco tiempo. De esta forma, se reducen las probabilidades de no identificación o de falsa identificación.

b) En Segundo y Tercer Ciclo de Educación Primaria se aconseja utilizar como posible cribaje la propuesta realizada por Postehwaite, Deans y Dentol (1995) sobre la utilización conjunta de un test de inteligencia y un test de rendimiento pues por lo menos conocemos la sensibilidad del método que según los autores es del 97%. Dentro de los Tests de Inteligencia General aconsejamos realizar el Test de Matrices Progresivas de Raven Escala Color durante el Segundo Ciclo de Primaria y la Escala General en Tercer Ciclo. Como Test de Rendimiento Académico sería conveniente utilizar el Test de Aptitudes Escolares, (TEA1). Ambas pruebas además de tener buen grado de fiabilidad y validez no son costosas desde el punto de vista económico o temporal.

Debido a la existencia de numerosas referencias sobre la baja capacidad de identificación por parte del profesor del alumno superdotado intelectualmente concluimos nombrando algunas características que pueden presentar estos alumnos en Educación Primaria:

- Estrategias diferentes en la resolución de problemas
- Demanda de más trabajo y de mayor profundidad
- No siempre trabaja pero cuando trabaja lo hace bien
- Le cuesta hacer la tarea cuando se le manda
- Rapidez en el aprendizaje
- Se queja de que se aburre. Es el primero en terminar las tareas
- En algunas materias sabe sin explicárselo. Se anticipa a las explicaciones del profesor

- Es revoltoso, inquieto y protestón
- A veces manifiestan problemas de conducta
- Preocupación por temas transcendentes
- Preguntas variadas y de calidad
- Rechaza el sistema
- Originalidad y creatividad
- Expresión y recursos lingüísticos superiores
- Madurez emocional y comprensión social
- Capacidad metacognitiva

Estas características tan sólo tratan de dar mayor posibilidad de identificación del alumno con sobredotación intelectual por parte del profesor.

Lucía María Rodríguez Armijo

"UNIDAD DIDÁCTICA INFANTIL: RELACIONES SOCIALES"

Luz María Valdivia Espinosa

1. OBJETIVOS.

- Diferenciar a los miembros de una familia y a los del centro educativo: compañero/a, amigo/a, maestro/a, director/a.
- Utilizar estrategias de actuación y adaptarlas a los diferentes grupos sociales a que pertenece.
- Respetar las normas de convivencia en los grupos sociales a los que pertenece.
- Participar en la vida familiar y escolar con actitudes de respeto, orden.

2. CONTENIDOS.

- **Conceptuales:**
  - Conocimiento de los miembros de una familia y de la escuela: padres, tíos, abuelos, compañeros, profesores,... y su relación con ellos.

- **Procedimentales:**
  - Comportamientos adecuados y no adecuados.
  - Utilización de estrategias de actuación adaptándolas a los grupos sociales.

- **Actitudinales:**
  - Respeto por las normas que rigen la convivencia en los grupos sociales a los que pertenece.
  - Participación activa y cooperativa en la vida familiar y escolar.

3. ACTIVIDADES.

- Hablamos y contestamos a las preguntas.
- Hacemos dibujo sobre lo hablado anteriormente.
- Dibujamos a papá y mamá, y en el caso de tener a los hermanos/as.
- Adivina, adivinanza.
- Dibujamos a nuestros abuelos.
- Juego ¿quién soy?
- Dibujamos a nuestros amigos.
- Rincón de la casita.
- Colorea lo correcto.
- Jugamos a las familias.
- Ordena las piezas.
- Decoramos las clases ayudándonos.
- Visita de los abuelos.
- Visita de los padres.
- Pega fotos de tu familia.
- Rodea de bolitas de color amarillo la foto de la familia.
- Dibujo sobre el cuento.
- Hacer árbol genealógico con fotos familiares y adornarlo con gomets.

Luz María Valdivia Espinosa

"MI EXPERIENCIA COMO MONITORA DE TERAPIA ECUESTRE"

Macarena Navarro León

1. Introducción.

Gracias al Ayuntamiento de Dos Hermanas en colaboración con el Fondo Social Europeo, he tenido la oportunidad de prepararme laboralmente y adquirir una formación teórico-práctica para ser monitora de Terapia Ecuestre, las cuales van dirigidas a personas discapacitadas o en riesgo sociocultural.

Este proyecto, llamado "TEO", se encuentra en su segunda edición, y va dirigida a mujeres desempleadas, todas licenciadas o diplomadas y a las que nos cuesta encontrar un empleo en nuestro campo. Somos 14 alumnas, que formamos un Equipo multidisciplinar, pues hay Psicólogas, Pedagogas, Fisioterapeutas y una Maestra de Educación Especial, que soy yo.

Hay que decir que no existe en España algo parecido a nuestro Proyecto, solo se puede adquirir esta formación tan completa a través de un Master en Madrid que cuesta 3.000€, y a nosotras encima nos pagan, pues es un curso becado.

A continuación se explica de qué se trata, los beneficios, pacientes a los que les es útil esta actividad, etc.

2. En expansión desde hace más de 50 años.

Los griegos aconsejaban practicar equitación para mejorar el estado anímico de los enfermos incurables. Hipócrates, en el año 460 antes de Cristo ya hablaba del saludable trote de los caballos. En 1875 el neurólogo francés Chassiagnac descubrió que el movimiento del caballo era capaz de mejorar el equilibrio, el movimiento articular y el control muscular de sus pacientes y concluyó que montar mejoraba su estado de ánimo y era beneficioso para los pacientes con trastornos neurológicos. Su consagración como alternativa terapéutica no llegó, sin embargo, hasta mediados de los años 50, a raíz de la participación de una amazona afectada de poliomielitis, Liz Hartel, en los Juegos Olímpicos de Helsinki. Su actuación en las Olimpiadas, por la que obtuvo la Medalla de Plata en Doma Clásica, abrió los ojos al personal médico sobre los beneficios de la monta a caballo. Esta terapia alternativa empezó su implantación en España a finales de los años 80 y actualmente se encuentra en expansión. En el resto de Europa (Italia, Francia, Alemania, Portugal) es un método de gran tradición, que incluso está subvencionado por el Gobierno.

3. ¿Pero por qué utilizar el caballo y no otro animal?

La respuesta, es muy sencilla: este animal ofrece el único tratamiento por medio del cual el paciente está expuesto a movimientos de vaivén muy similares a los que realiza el cuerpo humano al caminar. La terapia con caballos utiliza este movimiento como herramienta terapéutica, y el paciente se ve obligado a reaccionar frente a una serie de estímulos producidos por el trote del caballo. La principal diferencia entre la terapia asistida por caballos y la terapia asistida por otros animales, que aportan también múltiples beneficios, pero que no ofrecen la particularidad de que el paciente se pueda montar en ellos, se halla en tres principios que se dan simultáneamente a lomos de un caballo:

- La transmisión del calor corporal del cuerpo del caballo al jinete: El calor corporal del caballo es de 38ºC y una vez ejercitado puede llegar a alcanzar 38,8ºC. Como el cuerpo del caballo genera más calor que el del ser humano podemos beneficiarnos de él como si fuera un instrumento calorífico que ayuda a relajarse y distender la musculatura espástica (excesivamente rígida).
- La transmisión de impulsos rítmicos: El caballo transmite al cuerpo del jinete, a través de su dorso, de 90-110 impulsos rítmicos que estimulan reacciones de equilibrio y producen una agradable sensación por su efecto mecedora, lo que contribuye también al bienestar psíquico y emocional del jinete.
- La transmisión de un patrón de locomoción similar al de la marcha humana: La biomecánica del paso del caballo es muy similar a la del ser humano. Cuando eleva los miembros posteriores por debajo del centro de gravedad, la grupa y el lado del dorso en el que el posterior está elevado descienden ostensiblemente. Esto sucede de forma alterna al paso en 4 tiempos y al trote en 2. Este movimiento se transmite a la pelvis del jinete y es como "si anduviera sentado".

No hay una única terapia ecuestre para que un enfermo se beneficie de este movimiento, sino varias técnicas que se aplican en función de las necesidades de cada enfermo:

- Hipoterapia: dirigida a personas que por su grave discapacidad física o cognitiva no pueden ejercer acción sobre el caballo. El abordaje terapéutico se hace desde una perspectiva principalmente rehabilitadora y educativa. Se trabaja al paso y sin silla, para que el jinete pueda beneficiarse del movimiento del caballo.
- Equitación terapéutica: es un tratamiento psico-social dirigido a personas que pueden ejercer alguna acción sobre el caballo, ya sea en el momento de la higiene, en el de preparación del material o en el acto de montar a caballo. El usuario aprende a utilizar

las señales específicas de la equitación para convertirse en un jinete activo, maneja a su caballo por la pista y monta con o sin silla.

- Volteo terapéutico: consiste en realizar ejercicios gimnásticos con el caballo, siendo éste controlado por un monitor. Se fomenta la confianza, la seguridad, la autoestima, el trabajo en equipo y el respeto a los demás.
- Equitación adaptada: es la enseñanza de la equitación tradicional orientada al deporte adaptado. El objetivo es desarrollar al máximo las habilidades del jinete en el manejo del caballo y está indicada para personas ciegas, para pacientes con alguna amputación o para lesionados medulares.

4. ¿Para quiénes está indicada este tipo de terapia?

Desde los dos años hasta edades avanzadas el abanico de enfermos que puede beneficiarse de la terapia ecuestre es muy amplio:

- Discapacitados físicos: Sean neurológicos o no. Parálisis cerebral, paraplejía, espina bífida, lesiones cerebrales, esclerosis múltiple, distrofia muscular y poliomielitis.
- Discapacitados psíquicos: Síndrome de Down, autismo, retraso mental, y psicosis.
- Discapacitados sensoriales: Invidentes, sordos.
- Trastornos de comportamiento: Trastornos de conducta, dificultades de aprendizaje, problemas afectivos, hiperactividad, trastornos de ansiedad y fobias. Anorexia y Bulimia.
- Inadaptados sociales: Drogadicción, delincuencia...

5. Beneficios.

- Montar a caballo regula a nivel físico el tono muscular y mejora cualquier tipo de distonía.
- Mejora el equilibrio, la coordinación y facilita una correcta percepción del esquema corporal, lo que mejora la situación del tiempo y el espacio.
- Facilita las funciones cardiovasculares, pues se trata de una modalidad aeróbica de ejercicio muscular con baja demanda de oxígeno, convirtiéndose así en una terapia especialmente recomendable para personas discapacitadas abocadas al sedentarismo.
- En el plano de la comunicación y del comportamiento también obra “pequeños milagros” y es muy utilizada con personas que sufren dificultades para integrarse en la sociedad. El vínculo afectivo que el paciente establece con el caballo aumenta su confianza y estimula el lenguaje para el desenvolvimiento del habla, la comunicación y la socialización.
- Facilita la autodisciplina, la paciencia y mejora la atención.
- Además, es fundamental para potenciar sentimientos de independencia, autoestima y seguridad en uno mismo.
- Pero sí hay un punto diferenciador que influye muy notablemente en la obtención de resultados positivos entre ésta y cualquier otro tipo de terapia: la hipoterapia es asumida por el paciente como una diversión. El hecho de que se desarrolle al aire libre convierte la monta en una terapia que rompe el aislamiento de la persona respecto al mundo, y pone al enfermo en igualdad de condiciones con respecto al jinete sano.

No cabe duda que montando se consigue superar el temor, mejorar la confianza y la capacidad de concentración; al tiempo que hace perder las tensiones e inhibiciones físicas y emocionales. Todo ello se consigue gracias a las características únicas del caballo, un animal muy perceptivo que de inmediato se da cuenta de que la persona es diferente a los demás, y se comporta con este jinete enfermo de forma diferente a como lo haría con cualquier otro.

6. Profesionales multidisciplinares.

La terapia ecuestre requiere de personal cualificado para ponerla en marcha debido a las características de las personas a quien se dirige, en muchos casos con diagnósticos muy graves. Los programas de terapia necesitan el trabajo coordinado de un equipo multidisciplinar, que estará determinado por el tipo de afecciones de cada paciente. En el caso de alteraciones físicas, lo ideal es que sea un fisioterapeuta o médico rehabililitador; en los casos psíquicos, es necesario contar además con especialistas de salud mental.

Cuando un nuevo paciente acude a un centro para recibir cualquier tipo de terapia con caballos, es imprescindible seguir una serie de pasos:

- Realizar una evaluación que analizará el grado de afección y que determine si el paciente puede o no montar a caballo.
- Estudiar posibles efectos secundarios, estableciendo un plan de prevención.
- En función de las características de la persona, se desarrollará un plan de trabajo, en el que se planteará qué caballo le conviene así como el programa a realizar. El terapeuta se mostrará atento a todas las respuestas dadas por el paciente en función de los movimientos del caballo, ajustándolos para obtener los mejores resultados.
- Además, siempre realizará una sesión de calentamiento en el gimnasio antes de montar a caballo para preparar los músculos y articulaciones del enfermo para el siguiente ejercicio físico. Después de montar también se pasará por el gimnasio, esta vez con el objetivo de obtener una correcta relajación muscular.

Conviene recordar, no obstante, que no se trata de pasear a caballo, sino de una terapia, por lo que debe huirse de los centros hípicos que ofrecen este servicio sin los profesionales adecuados, ya que una terapia mal aplicada puede agravar los síntomas de las patologías e incluso provocar lesiones. Hay contraindicaciones para las personas que sufren desviaciones graves de columna, luxaciones de cadera, fragilidad ósea y problemas osetoarticulares (artritis, artrosis, reuma) y cuando hay dolor al montar e inestabilidad de atlas y axis (típica en el Síndrome de Down) Debido a la existencia de estas contraindicaciones, es doblemente importante que quien realice la terapia esté debidamente formado.

7. Conclusión.

Por todos los motivos que se han expuesto anteriormente me encuentro tan agradecida a los promotores de este Proyecto, porque he podido trabajar con niños discapacitados y con caballos, y ambos me gustan bastante.

Desde estas líneas quiero animar a todo el que pueda a que se acerque al mundo de las terapias, ya que es un campo que aún es un poco desconocido y merece la pena conocerlo.

Macarena Navarro León

MUNDO EDUCATIVO

Número 20

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

"EL TEATRO EN LA ESCUELA: ¿JUGAMOS A SER OTRO/A?"

Manuel López Rodríguez

Cuántas veces hemos escuchado a los niños y niñas *¿Jugamos a que éramos... ?, yo hoy quiero ser ...* Y rápidamente han creado los personajes, los han situado en el tiempo *(era Navidad y...),* los ubican en un lugar concreto (*estaban en una casa en medio del campo...)* y una vez puestos en situación, empiezan a jugar. Y sin saberlo estos niños y niñas que están jugando, están actuando, están desarrollando la dramatización, y aunque sea en su forma más básica, están haciendo verdadero teatro.

Querer ser un personaje de cuento, un héroe, el padre o la madre de una familia, un explorador o exploradora en plena selva, bombero, policía..., da pie a la imaginación, incita a la exploración, desarrolla los sentidos, los sentimientos, el conocimiento, y experimentan cómo viven otras personas, en otras situaciones distintas a las suyas, abriendo de esta forma su campo de vivencias.

El teatro se ha de tener en cuenta el terreno de la educación, por diversos motivos, uno de ellos es el desarrollo y la perpetuación de nuestra propia cultura, ya que gracias al teatro infantil, se inculcarán valores, que evolucionarán y se desarrollarán a la vez que el niño/a y así garantizarán el futuro cultural de nuestra sociedad:

"...Si alguna vez el teatro muriera, volvería a nacer el día siguiente cuando un niño, en un desván, ante un espejo polvoriento, se disfrazara con viejos ropajes sintiendo que cambiaba de personaje..." Joan Brossa.

Pero desde un punto de vista más pedagógico, debemos considerar el teatro como un apoyo, un recurso educativo, porque, para llegar a interpretar unos personajes ajenos a los niños y niñas, éstos han de utilizar el lenguaje, el cuerpo, interactuar con otros niños, así como saber utilizar recursos materiales para apoyar lo que se dice (utilería teatral o atrezzo).

El teatro, la dramatización se considera un medio de comunicación, de expresión, por tanto su fin principal será la relación, la comunicación con otras personas a través de recursos lingüísticos, corporales, gestuales, o a través de la luz y el sonido.

Además, la expresión dramática la podemos utilizar como medio de acercamiento a la lectura, nos invita a ella, puesto que el teatro se basa en obras literarias a las que se les ha sacado del papel y se les ha dado un cuerpo, una voz y un entorno, y el niño al interpretar un papel, querrá acercarse a la historia original, le incitará a la búsqueda de nuevas historias en los libros, y gracias a su imaginación darle vida. También ayudará al desarrollo del lenguaje, ya que por medio del aprendizaje de los textos dramáticos adaptados a su nivel, ampliarán su vocabulario, así como afianzarán las reglas gramáticas y sintácticas. Se reforzará también las normas en cuanto a la escucha, y el respeto a los turnos de palabras. El teatro por tanto es un recurso, muy útil donde los docentes podemos apoyarnos para desarrollar distintos aprendizajes.

Durante los últimos años, en los proyectos educativos podemos observar como se le está dando una importancia relevante a la Expresión Artística, y dentro de ésta a la Expresión Corporal, Dramática, Vocal..., todo ello como medio para que el alumno sepa expresarse, comunicarse con los demás, algo elemental para poder convivir en nuestra sociedad. Primero, aprender a convivir consigo mismo, conocer su propia persona, su cuerpo, sus características, sus límites, es decir construyendo y reforzando su propia identidad, y a continuación conocer la sociedad en la que vive, a los demás, sus características, sus formas, abriendo de este modo su campo de relación, de socialización. Es decir integrarse en esa sociedad de forma autónoma, respetándola pero teniendo sus propios criterios de actuación.

La reformas educativas así están entendido la importancia del teatro en la escuela en parte, ya que al intentar dar un enfoque globalizador a los aprendizajes, ya que muchos de los objetivos de la psicomotricidad, la expresión corporal y dramática se están incorporando explícitamente en algunos ámbitos de experiencias y áreas de conocimiento e implícitamente en el resto.

Pero como toda actividad en la escuela debe ser programada previamente para no caer en la improvisación, y dar seguridad en el trabajo docente, sabiendo en cada momento qué estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo y con qué finalidad. Para ello debemos tener en cuenta que la educación artística no debe aspirar a conseguir especialistas sino personas equilibradas y sensibles, capaces de captar y gozar de la belleza y constituirse, a su vez, como creadores . Es decir que no es tan importante el resultado final como la FORMACIÓN INTEGRAL DE LA PERSONA, formación humana, convivencia y utilización lúdica del tiempo libre.

De esta forma y a modo de ejemplo si queremos desarrollar un taller específico o utilizar la dramatización como recurso en una unidad didáctica, podemos diferenciar los siguientes objetivos y contenidos:

OBJETIVOS:

1. Integrarse de forma activa y lúdica en un grupo de trabajo superando las dificultades que conlleva la expresión espontánea de ideas y sentimientos de uno mismo y la aceptación de las manifestaciones de los demás.

2. Aplicar los conocimientos artísticos a la observación de las características más significativas de las situaciones y objetos de la realidad cotidiana.
3. Utilizar el conocimiento de los elementos dramáticos básicos en el análisis de las realizaciones artísticas propias y ajenas.
4. Expresarse y comunicarse produciendo mensajes diversos utilizando códigos y formas básicas de los distintos lenguajes artísticos así como sus técnicas específicas.
5. Utilizar la voz y el cuerpo como medio de representación dramática
6. Tener confianza en las elaboraciones artísticas propias, disfrutar con su realización, y apreciar su contribución al goce y al bienestar personal.
7. Conocer y representar las principales manifestaciones artísticas y musicales de Andalucía, así como los elementos más destacados del patrimonio artístico español.
8. Llevar a cabo una representación como finalización y resultado de la actividad.

En cuanto a los contenidos a desarrollar para abarcar dichos objetivos podemos agruparlos en los siguientes bloques temáticos:

Desinhibición, relajación y concentración, coordinación, voz, expresión corporal e interpretación. De esta forma ayudamos al alumno/a adquirir:

El control del cuerpo, el control de la sensibilidad, el dominio de la comunicación, la creatividad.

Todo ello desde una metodología basada en estrategias lúdicas y dinámicas un clima de confianza y colaboración superando poco a poco los obstáculos que impiden una expresión libre de experiencias y sentimientos, A través de ejercicios divertidos y gratificantes, la expresión oral ayuda a superar y corregir muchos de los problemas existentes de dicción y entonación. Como recursos importantes podemos utilizar el diálogo, el debate, la confrontación de experiencias, ideas y vivencias en actividades de grupo.
Gracias a estos aspectos crearemos un ambiente en el que el alumno/a además de aprender y educarse; se exprese, se comunique, conviva con los demás, trabaje en grupo y lo más importante, se forme como persona.

Para realzar su carácter lúdico y dinámico, que mejor recurso que el juego, ya que éste lo consideramos como vehículo de aprendizaje infantil, desarrollando su creatividad, es decir un medio con el que el niño/a se divierta sí, pero aprendiendo. Gracias al juego dramático podremos creer que somos otras personas, que estamos en otros lugares, con otras ropas, posibilitando los interrogantes ¿quién quieres ser?, ¿cómo te gustaría ser?, ¿dónde te gustaría estar?, ya nos lo dice José Cañas en su obra *Didáctica de la expresión dramática"*:

"El camino hacía el teatro-espectáculo debe pasar inexcusablemente por el teatro como juego y partir esencialmente de ahí, sobre todo en las edades escolares inferiores".

Partamos pues del juego para desarrollar la actividad teatral en la escuela, dando la oportunidad al niño/a de elegir, expresarse, y aprender "jugando a ser otro/a".

Manuel López Rodríguez

"LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ECOSISTEMAS"

Manuela Ruiz Ortega

Sin duda los centros son una realidad compleja en la que existen una cantidad ingente de elementos que interactúan, en mayor o menor medida, los unos con los otros, desde los alumnos/as, hasta los docentes, padres, pero sin olvidar los apartados materiales, los espacios, o los inmateriales, el tiempo… el tiempo… no en vano habitar los centros educativos suponen un porcentaje importante de su vida.

Es así como, durante la convivencia, encontramos situaciones en las que se genera el conflicto y, por tanto, por la que se hace necesario realizar un proyecto global de actuación para afrontar en un centro docente la preferencia de conductas conflictivas.

Una organización sistemática, controlada ayuda a paliar las posibles repercusiones de conflictos sin resolver, pero, antes, mucho antes, debemos tratar de evitarlos mediante la planificación y la organización creando una conexión entre el centro docente y los fines de la institución, de las personas y de los grupos y en estos está su justificación.

No podemos dejar en manos de la casualidad, del azar… la organización de un centro, en el que el número de personas, en muchos casos, supera por metro cuadrado la media de la densidad natural de una población, lo que origina, unido a las acciones educativas habituales, problemas de convivencia sino tomamos medidas mediante la planificación y la organización veremos como su inexistencia, la desorganización… son elementos de complicación.

Un proyecto global debe conocer la "lógica" de la acción-decisión, la lógica del cambio, y mediante un proceso de investigación-acción, seleccionar las estrategias para actuar sobre la dinámica del centro, prever la posibilidad de que se produzcan conductas conflictivas y una sola vez originarlas, afrontarlas y reconducirlas. Recordemos como "los problemas y conflictos de convivencia no afectan de manera exclusiva a las personas-alumnos, profesores, padres, personal no docente, directamente implicados en ellos; por el contrario, afectan a todos los actores de la comunidad escolar, y en consecuencia cualquier plan de actuación deberá contar con la máxima implicación de dichos actores" existen al respecto múltiples ejemplos bibliográficos sobre el tema, pero ninguno tan efectivo como recapacitar y reflexionar sobre la realidad que cada uno de nosotros/as vivimos, día a día, en nuestros centros de trabajo, la falta de planificación es, posiblemente, la cuna de los problemas. Se planifica y se organiza para dar respuesta a cuestiones complejas que se nos presentan en la vida docente, y en este caso, originadas por las relaciones interpersonales. El problema es definido por los participantes, investigadores y actores, de un modo negociado, la negociación como ejemplo de resolución de conflictos, pero también la negociación como punto de partida de cualquier proyecto.

Si en la toma de decisiones es fundamental el análisis, en el proyecto se debe implicar a todas las partes, absolutamente a todas, sin excepción, escuchar todas las voces y opiniones, consensuar las decisiones, incorporar los pensamientos, hacerlos propios… se debe elaborar la teoría a partir de los hechos como indicaba Moses Maimonides "de cualquier hecho, aprendemos y nos enriquecemos", debemos tener en cuenta que las técnicas facilitan los procesos.

Son las personas las que, para la convivencia, se han dotado de normas, de leyes, de instrucciones, con el fin de hacer posible la convivencia, incluso de un sistema sancionador, ya que los fines de la enseñanza hacen necesario ser un sistema ejemplar de la vida debe respetar los valores de la vida real ya que la enseñanza se conciben como un instrumento en manos de los grupos humanos para facilitar a sus miembros el acceso a determinados conocimientos, valores, habilidades, estrategias, etc., que se considera importantes para facilitar la actuación de todos y de los colectivos, así que el fin debe buscarse con el ejemplo de la realidad como modelo.

Si la educación tiene entre sus características ser integral, funcional y como función básica la integración social entendemos que está solapado entender la construcción de la persona en su integridad, con respecto a su propia identidad y a su ámbito social. Las conductas equivocadas son las que debemos modificar, mediante, primero la prevención del conflicto, pero también mediante el diálogo y la participación.

La aplicación del proyecto debe facilitar los instrumentos que ayuden a esa planificación, la cual será estricta y sistemática en la fase preactiva, y, en cambio, flexible y adaptable en la fase interactiva del quehacer diario del centro. Beatriz Ribasa indica que un plan estratégico para mejorar la convivencia en el centro pretende formalizar e institucionalizar las propias prácticas positivas sobre la convivencia y la resolución positiva de conflictos. Sin lugar a dudas la prevención y la corrección de los problemas redundarán en una mejora de la vida personal, pero también de la académica.

Si partimos del esquema: planificación, organización, programación, difusión y ejecución, para terminar con la evolución, estamos siguiendo un camino organizado que debe ser flexible y retroalimentado, abierto, a mejoras, adaptable a los posibles cambios del ecosistema educativo que el que está inmerso.

Si un pilar para la comunicación entre docente/alumno es la honestidad no nos cabe ninguna duda que la coherencia debe formar parte fundamental de los cimientos de cualquier plan general de actuación, la vida debe estar orientada por los más altos valores y, como

sabemos, la enseñanza oculta que debemos mostrar es la del ejemplo, los docentes debemos ser, sin duda, el ejemplo de dicho proyecto, de colaboración, de participación, de aplicación.

La normativa:

Desde la normativa general, que se debe estudiar para no entrar en contradicciones o conculcar cualquier derecho, pasando por los distintos niveles de concreción curricular, el contenido debe quedar estructurado, plasmado y tomar como referencia los mismos documentos internos, desde Planes de Prevención, Reglamentos Internos de Organización y Funcionamiento… sin olvidar las herramientas programáticas que forman parte de la aplicación diaria de nuestra materia en el aula. Desde el proyecto curricular de centro hasta las programaciones.

En otro apartado estará el centro, como registro de la oferta educativa, como modelo de enseñanza, como adecuación a las necesidades de su propio hábitat, de su entorno.

Elementos para la organización y la gestión del Centro Educativo.

Son unos instrumentos de carácter sencillo, realista y práctico que compromete y vincula a todos los miembros de la comunidad educativa en una finalidad común.

Etapas previas:

Si partimos de la idea de que un plan general debe ser un facilitador y por tanto disponer y preparar a los miembros de la Comunidad educativa para ejecutar lo planificado facilitando las estructuras de apoyo necesarias parta la gestión.

En dicho Plan debe aparecer claramente las estrategias y medidas tomadas así como las actividades en las que se pretende mejorar la convivencia, así como las medidas que se han de tomar a corto, medio y largo plazo que nos lleve a tenerlos en consideración para la elaboración de los objetivos, de las metas a las que esperamos llegar.

El equipo:

La constitución de un Equipo es el punto de partida del proyecto, en el mismo deben estar representados el mayor número de elementos de la vida escolar, de forma proporcional, pero efectiva, sabiendo que TODOS SON IMPORTANTES, de que todas las voces forman parte integrante del mismo y de que a todos se les va a respetar, por tanto, el diálogo y la negociación son la base de los acuerdos, y éstos, la base de que todos sientan incorporados en los textos que puedan acordar.

En este sentido pueden ser claves las estrategias para decidir los representantes de cada colectivo y de las medidas que deben abordar, puesto que no son mediadores, salvo si se crean como equipo ex profeso, sino generadores de normativa común y de seguimiento de la aplicación de dicha normativa.

Es conveniente en muchos casos crear un Grupo de Trabajo estable, al que se le apliquen y dediquen todas las facilidades y que partan del “brain storm” torbellino de ideas para: Identificación del problema. Selección del problema a tratar. Recogida de datos para verificar la incidencia y radio de acción del problema. Análisis del problema para determinar sus causas. Recogida de datos para determinar la verdadera causa. Soluciones que se han generado para proponer a la dirección. Aprobación de la Dirección. Puesta en marcha de las soluciones. Evaluación de resultados.

Dentro del análisis de causa-efecto el método más usual en los llamados círculos de calidad o grupos de trabajo no convencionales es el diagrama de “espina de pez” de Ishikawa.

El Alexander Hamilton Institute (1981-62-68) y Urria (1985:109-112) recomiendan los siguientes pasos en la elaboración de un diagrama de causa-efecto:

- Identificar el resultado insatisfactorio que se debe eliminar.
- Escribir este efecto en un recuadro situado en el extremo derecho de forma clara y concisa.
- Realizar una lista de aquellos factores que contribuyen a que se produzca ese efecto indeseable marcado.
- Segmentar los factores enumerados: elementos personales, elementos materiales, elementos funcionales y procedimientos.
- Indicar el factor que tenga el mayor número de causas influyentes.
- Escribir esas subcausas.
- Analizar el diagrama causa-efecto y someterlo a la consideración de todos los posibles cambios.

E
F
E
C
T
O

Un centro es un espacio dinámico en el que las personas interactúan en distintas formas y con diferentes roles por lo que debemos, desde el análisis de cada situación, actuar de forma preventiva ante los posibles conflictos, generar un clima de participación, de implicación de todos los sectores, de un control que prevea, que se adelante, pero que también actúe con diligencia, con eficacia, que sea flexible y adaptable a los cambios, pero siempre esté consensuado por todos.

Manuela Ruiz Ortega

"PROYECTO DE INNOVACIÓN: MÚSICA INTERCULTURAL EN LA ESCUELA"

María Ángeles Campos Delgado

JUSTIFICACIÓN:

La diversidad es una de las características inherentes al ser humano. La atención a esta diversidad exige grandes implicaciones curriculares, así como un especial esfuerzo y preparación del profesorado.

Dentro del Sistema Educativo Español, la igualdad y la diversidad son considerados principios fundamentales que se deben garantizar en el proceso educativo.

Las manifestaciones de la diversidad dentro del ámbito educativo derivan de diversos factores: sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos y religiosos, así como de las distintas capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales y motrices y del rol sexual de los individuos.

INTRODUCCIÓN:

Ante la diversidad cultural, la escuela ha venido respondiendo de manera distinta. El multiculturalismo, desde la diversidad cultural que impregna el tejido social, no es igual a *desigualdad* sino a *diferencia.*

El currículum concebido multiculturalmente, debe incluir contenidos relativos a las diversidades culturales y étnicas de las minorías.

La diversidad es una cuestión que exige grandes implicaciones curriculares, suponiendo un gran esfuerzo y preparación del profesorado.

Igualdad y diversidad son dos principios que garantiza nuestro sistema educativo, educando en y para la diversidad.

La diversidad integra y enriquece la labor educativa, variando los intereses y motivaciones de un alumno a otro sin olvidar que el origen sociocultural es diferente siendo además una de las características de la condición humana.

La cultura democrática ha de asumir y valorar positivamente las diferencias y no darle a las mismas una categoría de valor.

EDUCACIÓN MUSICAL Y ESCUELA MULTICULTURAL:

En la actualidad podemos comprobar, con relativa frecuencia, cómo las minorías culturales o étnicas como los gitanos o los inmigrantes, entre otros muchos, tienen dificultades de convivencia, siendo la integración de estos grupos dificultosa.

De estos grupos provienen los niños mal adaptados al entorno y a la escuela. A esta situación se suman, otros problemas como el desarraigo familiar, el paro, las drogas, la prostitución, etc.

Uno de los elementos que se considera importante para el acceso al currículo es la "comunicación".

Además, tendremos que intentar promover la mayor participación posible de los alumnos y la consecución de unos objetivos comunes a los del resto de los compañeros.

En este punto es donde cobra mayor importancia la Educación Artística y dentro de esta área, la Expresión Musical, que aporta valores imprescindibles para la integración como son:

- Trabajo en grupo y fomento de la socialización.
- Distensión del rigor intelectual del resto de las disciplinas.
- Desarrollo de la expresión y sensibilidad.

Es decir, proponemos la utilización de la Música como recurso para trabajar en la integración y aceptación de las idiosincrasias de todos y cada uno de los individuos de nuestra sociedad.

OBJETIVOS:

Como objetivos que perseguimos con la Expresión Musical destacaremos:

Objetivos generales:

- Saber que no vamos a formar músicos, sino a mejorar la afectividad, la conducta, la personalidad y la comunicación.
- Mejorar funciones como el ritmo respiratorio y cardiaco. Adquisición de un mejor control tónico y emocional.

Objetivos afectivos:

- Sensibilizar ante los valores estéticos de la Música.
- Acercar al mundo sonoro y estimular intereses.
- Reforzar la autoestima y personalidad mediante la autorrealización.
- Acrecentar las capacidades intelectivas.
- Aumentar la atención y observación de la realidad circundante.
- Liberar las pulsaciones y energía reprimida a través del ritmo, para lograr un equilibrio personal. Activación de las potencias latentes.

Objetivos sociales:

- Establecer o restablecer las relaciones interpersonales.
- Integrar grupal y socialmente la niño para que pueda establecer una relación adecuada con el grupo y hacer, a la vez, que se sienta bien aceptado.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA:

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M: *La educación intercultural,* Barcelona: Idea Books,2001.
- JORDAN, J.A.: "La interculturalidad en la escuela", *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado,* Zaragoza, núm.25, 1996, págs. 71-84.
- SÁNCHEZ, S. y ARROYO,R.: " Taller de Multiculturalidad: Una experiencia de concreción del curriculum intercultural en Educación Infantil", *Aula de innovación educativa,* Barcelona, núm. 30, 1995.
- SOLER, E: *Interculturalismo y educación,* Madrid: Instituto Nacional de Inmigración, 1986.
- Experiencias :"Música y educación", núm. 50. Junio 2004.
- "Diferencias": *Revista del Conservatorio Superior de Música "Manuel Castillo"*. Sevilla, núm. 22. Año 2004.

María Ángeles Campos Delgado

MUNDO EDUCATIVO

Número 20 | Revista Digital de Educación | Febrero 2007 | Pág. 200

"ESTIMULACIÓN FONÉTICO-FONOLÓGICA"

María Concepción Castro Cebrián

A continuación voy a exponer una serie de actividades con carácter práctico para la estimulación del lenguaje a nivel fonético-fonológico muy útiles en la etapa de Educación Infantil.

Los ejercicios expuestos tienen una finalidad orientativa y están sujetos a los cambios y modificaciones que los maestros crean oportunos atendiendo a las características y necesidades de su grupo - clase.

DISCRIMINACIÓN DE SONIDOS Y ATENCIÓN

a) Discriminación de sonido - silencio:
- Los niños se pondrán de pie en la silla y al oír el silbato se sentarán.
- Les pondremos un C.D. de música y les pediremos que se imaginen que están en una discoteca o una fiesta con sus amigos, cuando suene la música deberán bailar o moverse y cuando no escuchen la música se quedarán quietos en el sitio.
- Juego del escondite inglés; uno de los niños se pone de cara a la pared mientras recita la frase "1, 2, 3, pollito inglés". Mientras, los demás niños se van acercando a la pared hasta que acaba de recitar la frase y se da la vuelta para ver si algún niño se mueve y el que lo haga se elimina. Gana el niño que primero consiga llegar al niño que está de cara a la pared.

b) Discriminación de sonido - sonido:
- Timbre: Decimos a los niños que cierren los ojos y se imaginen que están en el zoo. Pondremos una cinta de sonidos de animales y les pediremos que cuando escuchen el rugido del león, griten y, cuando escuchen a los pajaritos, aplaudan.
- Intensidad: Les decimos a los niños que hagan un tren, cuando el maestro o maestra toque muy fuerte el tambor deben correr y cuando lo toque flojito deben ir andando.
- Duración: Cuando el silbato emita un sonido muy largo, los niños tienen que correr y cuando sea corto tendrán que agacharse y saltar.

c) Discriminación palabra - palabra:
- Se cuenta el cuento de Caperucita Roja. Cuando se nombre la palabra "bosque", tienen que ponerse en forma de árbol, y, cuando oigan la palabra "lobo" tienen que aullar.

d) Discriminación sílaba - sílaba:
- Se canta la canción del "Señor Martín", cuando se diga "tin", se da una palmada y cuando se diga "ton" se patalea.
- Se canta la canción de "La vieja factoría", cuando se diga "as" hay que tocarse la cabeza, y cuando se diga "ca", hay que darse la mano.

JUEGOS FONOARTICULATORIOS

a) Juego de soplo:
- Ponemos una hoja o trocitos de papel en la mesa y los niños tienen que tirarla al suelo soplando.

b) Lengua.
- Intentar llegar a la nariz y a la barbilla con la puntita de la lengua.
- Relamerse el labio de arriba y el de abajo.

c) Mandíbula:
- Tiritar como cuando se tiene frío.
- Masticar como si estuviésemos comiendo chicle.

d) Labios:
- Hacer "morritos y sonrisas".
- Tirar besitos, lo más fuertes posibles.

e) Actividades de imitación:
- La clase se divide en 2 grupos. Un grupo tiene que imitar el ladrido del perro, el otro grupo tiene que imitar el maullido del gato. Tienen que hacer como si se enfadasen.

- ¿Cómo hace el coche de papá? Imitar el sonido del motor.
- Cantar la canción de "Me pongo de pie...", imitando los diferentes oficios.
- Juego del "Veo veo".

JUEGOS DE ESTRUCTURACIÓN SECUENCIAL Y TEMPORAL

a) Orden de los sonidos:
- Se toca una campana, una flauta y palmadas. Los niños cierran los ojos y les preguntamos cuál ha sonado primero, segundo y tercero.

b) Identificación del sonido (instrumento y secuencial):
- Se toca una campana, una flauta y palmadas sin que los niños conozcan estos elementos, y tienen que adivinarlos y en su orden de aparición.

c) Percepción activa:
- Se les cuenta una historia, por ejemplo el cuento de los 7 cabritillos, y cada vez que oigan la palabra "los" los niños hacen una reverencia y cuando oigan "el" deben tocarse la nariz.
- Se cuenta la historia "El dragón y la luna" y cuando se oiga "dra", los niños deben imitar al dragón y cuando oigan "dar" deben tocar al compañero de al lado.

d) Loterías con imágenes:
- Los niños que tengan la palabra premiada, la tienen que repetir, y el niño que tenga en el cartón todas las palabras premiadas, tienen que formar una frase.

e) Cierre gramatical:
- El niño que ha ganado en la lotería, tiene que completar algunas frases iniciadas por la maestra o maestro.

María Concepción Castro Cebrián

MUNDO EDUCATIVO

Número 20

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

"LA SORPRESA DE LA ILUSIÓN EN NAVIDAD"

María del Carmen Cárdenas

En una fría mañana de diciembre se encontraba un hombre barbudo en el interior de una casita roja con ventanales grandes y blancos. Fuera estaba nevando y él contaba miles y miles de juguetes.

Por uno de esos ventanales se acercó un pequeño ciervo, que vio como el hombre gordito y de pelo blanco estaba a punto de terminar su tarea, por lo que en breves instantes, corrió al lugar donde se encontraban sus compañeros gritando: ¡corred, corred! ¡Nuestro trabajo está a punto de comenzar!

Cuando el hombre salió de casa con su bolsa en la espalda, había un trineo con ocho ciervos dispuestos a tirar de él, los cuales dijeron:

_ ¡Hola fiel compañero! En esta noche tan mágica estamos dispuestos a cumplir miles de deseos y sueños, debemos partir cuanto antes a recorrer el mundo.

El hombrecillo, con gran ilusión, gritó:

_En esta noche hasta yo cumpliré mis sueños... veré la sonrisa de todos los niños y niñas que confían en mí y conseguiré que aquellos que piensan que solo soy un dibujo de cuentos, se den cuenta de que soy real.

En la primera parada del viaje, vio a Kevin asomado en la ventana de su casa, por lo que asombrado, tras detener el trineo frente al cristal, preguntó al pequeño:
_¿Qué haces despierto a estas horas?

_Estoy esperando a mi papá, mañana es Navidad y seguro que me trae algún regalito –dijo el niño-.

_¿Tu papá? ¿Es que no sabes quien soy? -Dijo el hombre de barba blanca-.

_Tu ropa la vi el año pasado en el armario de mamá, creo que se la pone en días como mañana.

_¡Que barbaridad! Yo soy Papá Noel, ¿no has visto mi trineo? ¿No te parece extraño que esté volando? –dijo el hombre-.

_Quizá son las nuevas tecnologías, hoy día inventan de todo –dijo el niño-.

_Con razón no me llegó tu carta, nunca me has escrito y tu ilusión por el día de Navidad se resume a que tu papá te traiga un simple regalito... que triste, pero, te voy a contar mi historia...

_Yo vivo en un país llamado "NAVIDAD", allí hay una montaña de juguetes e ilusiones que están esperando a pequeños como tú, solamente tienen que pedirlos para esta noche. De ese país vengo una vez al año y cuando estáis dormidos a través de la chimenea o incluso huecos más pequeños dejo los regalitos debajo del árbol de Navidad, para que al menos un día del año todos los niños y niñas se sientan felices de tener lo que desean.

_Yo no necesito tus regalos, mi papá y mi mamá tienen mucho dinero y me compran todo lo que quiero. –dijo el niño-.

Papá Noel comprendió que necesitaría más de una noche para hacer entender al niño el significado de la Navidad, por lo que de su enorme bolsa sacó un paquete y dijo...

-Ten, ábrelo mañana, y entenderás lo que hoy pretendo explicarte, mañana quizá confíes en mí... y siguió su camino...

Durante toda la noche Papá Noel estuvo sacando regalos de su bolsa, parecían no terminarse nunca y siempre había para cada niño y niña lo que había pedido en su carta.

Lo más triste para Papá Noel, era recordar cómo algunos niños y niñas, lo único que pedían en sus cartas, era comida para el día de Navidad, no querían regalos, sólo pedían poder cenar con su familia sin pasar hambre por un día. Éste era el caso de Kandy, a la que Papá Noel llevó un pequeño juego con el que podía elaborar cualquier comida, para ello, solo tenía que dibujarla y en unos minutos ¡chas! Allí estaba la comida. Seguro que Kandy sería feliz con el regalo, porque podría ayudar a mucha gente de su pueblo que al igual que ella no tenía dinero.

Después de trabajar toda la noche y recorrer todo el planeta Tierra, dejando miles y miles de regalos, al día siguiente, Papá Noel se dirigió de nuevo a su país "NAVIDAD" y después de esperar unas horas, mientras descansaba, a través de un juego en el cual podían verse las casas de todos los niños y niñas en el día de Navidad y justo en el momento en el que abrían sus regalos, observó a todos los niños y niñas del mundo y su sonrisa cada vez se hacía más y más grande.

Cuando a través del juego llegó a la casa de Kevin, vio como el niño se despertaba. Su papá le había comprado una moto que aunque era para niños, andaba sola y tenía todas las últimas novedades del mercado, al principio estaba contento, pero tras jugar unos momentos, el niño se cansó, estaba aburrido de jugar solo, por lo que, por curiosidad, fue a ver el paquete que el hombre vestido de rojo le había regalado.

Se trataba de una especie de tele pequeña, pero era de plástico y no muy bonita, así que no mostró ningún entusiasmo, ya que él ya tenía una tele de las últimas que habían inventado. Pero... Tras abrir el juego, que era igual que el que tenía Papá Noel, empezó a ver a miles de niños y niñas que como él jugaban solos, con regalos estupendos pero, también al igual que él... aburridos. Después, comenzó a ver a niños y niñas riendo, gritando, felices y contentos, rodeados de otros niños y niñas con los que compartían sus regalos. Estos niños y niñas estuvieron jugando con sus amigos y amigas durante todo el día, compartiendo sus regalos y jugando con muchos juguetes diferentes. A veces, incluso se olvidaban de los juguetes y jugaban entre ellos. Pero, lo que más le sorprendió fue que a pesar de ver que eran niños y niñas más pobres que él, que vivían en casas más pequeñas y menos acomodadas, eran muy felices, llenos de alegría y sobretodo de... ¡ILUSIÓN!.

Quien más le emocionó fue Kandy, ella vivía con tres familias más en una casa pequeña, y muy pobre. Cuando Kandy abrió el regalo de Papá Noel, al principio no sabía cómo funcionaba, pero después... cuando lo descubrió... no podía creerlo... fue corriendo por todo el pueblo gritando... ¡venid! ¡Venid! ¡Quiero compartir mi regalo! ¡Hoy almorzaremos todos juntos y todo lo que deseéis! ¡Hoy no pasaremos hambre! ¡Venid!, ¡Venid!...

Kevin vio cómo Kandy cuanto más compartía su regalo, más alegre se sentía, estaba sorprendido pero a la vez contento porque incluso en la distancia, Kandy podía transmitirle su alegría.

Kevin comenzó a llorar y volvió a mirar la pantalla, allí vio al mismo hombre de la noche anterior, con su traje rojo y su barba blanca, el cual le saludaba y le pedía acercarse al juego. Se acercó y de repente, en breves instantes, sin saber cómo, el niño se transportó al país de NAVIDAD. Allí, Papá Noel le mostró todo lo que había, el niño se sorprendió tanto que unas lágrimas de alegría surgieron de sus ojos.

Kevin no podía creerlo, pero prometió a Papá Noel no volver a dudar de él y que a partir de ese momento contaría a todo el mundo que existía el país de Navidad, que allí vivía un hombre rechonchito, con pelo blanco y grandes barbas, que se vestía de rojo y blanco y que cada noche del día 24 de diciembre visitaba a los niños y niñas de todo el mundo para llenarlos de ilusión y felicidad.

Papá Noel, le llevó de nuevo a casa, pero esta vez en su trineo, y desde ese día el niño fue más feliz, comenzó a compartir sus juguetes con los niños y niñas más pobres de su calle e incluso regaló muchas de las cosas que tenía, sin pedir nada a cambio, sólo sus sonrisas.

Cada año deseaba que llegase la noche del 24 de diciembre para esperar a Papá Noel despierto y poder decirle con una sonrisa... GRACIAS... gracias por ayudarme a descubrir, sentir y vivir con ilusión la Navidad.

Pasó el tiempo y un año Kevin esperó, pero al igual que todos los niños y niñas que confían en Papá Noel, sin poder evitarlo, se quedó dormido, y al entrar Papá Noel en su casa no lo escuchó, pero, tanto deseaba hablarle, que incluso dormido Kevin susurró... GRACIAS PA... PA... NO... EL...

FIN...

María del Carmen Cárdenas

"CUENTOS"

María del Carmen Díaz Muñoz

EL COLE, MI ABUELO Y YO

Van caminando cada mañana y cogidos de la mano, cual si fueran dos grandes amigos, mientras se oye con voz cariñosa del grande al más chico

"escucha con atención a tu maestra, para que puedas aprender y saber mucho, y así poder ser un hombre de bien…" y el más chico escucha atentamente mientras va dando saltos a lo largo de la calle y mientras van llegando a su lugar de destino, el mismo destino cada mañana, y donde esos pequeños dedos se pierden en una mano que la aprietan y protegen con cariño y ternura cada mañana, queriéndole transmitir unos saberes; esos mismos saberes que… hace años también le transmitió a otras manos que fueron cogidas también con cariño y ternura, pero… eso sí con menos años, y con una piel más suave.

Pero esos años y esa ya falta de suavidad, aparecen reflejados en una piel que van dando paso poco a poco a la vejez, a la que también se le llama hoy la segunda juventud, y donde son el reflejo de los años vividos y de una experiencia acumulada y vivida.

Las manos de todo abuelo que hoy en día, a principios del siglo XXI, vemos llegar a cada cole, a cada escuela, cada mañana, no para aprender ellos porque algunos perdieron ese tren por las necesidades de la vida, sino para acompañar a sus nietos y nietas, porque los padres y madres de hoy, de la sociedad consumista y materialista del día de hoy que estamos viviendo, confían a sus padres y madres, el cuidado durante unas horas de sus propios hijos e hijas, o sea de esas " personitas" como son sus propios nietos y nietas.

Quiero con estas palabras escritas sobre este papel, dedicárselas a todos esos abuelos y abuelas que están viviendo una segunda paternidad con el cuidado de sus nietos y nietas, y donde se merecen que alguna que otra vez se les diga "Gracias abuelo, gracias abuela". ¡Ah! por cierto, y recordando a mi propia abuela que se llamaba Isabel , la respuesta a esa afirmación me diría: "¿ Gracias?. La que tú me haces".

Para terminar este pequeño homenaje a esos abuelos y abuelas de hoy, quiero hacerlo recordando unas palabras (que todos los adultos deberíamos tener presente) de Carl Jung que dice: "Miramos hacia atrás con nuestros padres y hacia delante con nuestros hijos, y miramos hacia el futuro con los hijos de nuestros hijos, un futuro que nunca llegamos a ver pero que tenemos que cuidar".

¡QUÉ GRAN MISTERIO!

Érase una vez un niño llamado Ángel, que estaba tan tranquilo jugando a la pelota un viernes por la tarde con su hermana en el parque, cuando de repente salió rodando, rodando, rodando hacia una parte de ese parque y fue a parar a un grupo de niños y de niñas que hablaban entre sí porque tenían un problema.

El problema consistía en que su maestra les había mandado resolver un gran misterio.

Ángel sintió mucha curiosidad sobre lo que estaban hablando estos niños y niñas; así que puso su oreja con mucha atención y empezó a escuchar esa conversación (sabiendo él cómo le había enseñado sus papás, que oir las conversaciones de los demás es de mala educación) ya que tuvo tanta, tanta, tanta curiosidad, que no pudo aguantar más sin poder escuchar.

Así, al ratito oía decir a uno de esos niños: " Juan, ¿qué será esto que nos ha mandado nuestra seño?".

La otra amiga llamada Susana le contestaba: "Dice la seño que hay varias, no una sola".

A lo que Mateo les contestaba "Hay varias, y son mágicas" , qué será, será…y "¡ah! –añadió Mateo– y dice la maestra que durante el día salen varias veces, aunque hay personas que no las utilizan y que por eso tienen muchos problemas.

Susana decía "vamos a ver, hay varias ¿no?, y no una sola, y son mágicas, y hay personas que no la utilizan y que tienen muchos problemas si no la usan.

Susana desesperada dijo: "¡Esto es un lío, creo que el Lunes cuando vayamos al cole no vamos a tener resuelto este misterio, si alguien nos pudiera ayudar…"

Entonces Ángel no pudo aguantar más y les dijo que él podría ayudarles porque sabía cuál era la solución al misterio que tenían que resolver.

Así que Juan, Susana y Mateo, todos juntos al mismo tiempo les dijeron "¡cuál, cuál, cuál es la solución!".

Ángel les dijo que les respondió que su seño lo que les estaba queriendo decir era que existían unas "PALABRAS MÁGICAS" que todos debemos utilizar como son: Por favor, gracias, de nada, perdón, disculpe.

Y... ¿por qué son mágicas? Porque al utilizarlas se consigue que las personas no nos peleemos, que no faltemos el respeto a nadie, que podamos hablar en vez de gritar, y a todos nos rodee un ambiente agradable y tranquilo, y de paz.

Así que Juan, Susana y Mateo se despidieron de Ángel utilizando una de esas palabras mágicas, y así les dijeron:"Gracias por tu gran ayuda", a lo que Ángel les contestó:" De nada", consiguiendo ayudar a tres niños y de paso conseguir su amistad.

Recordar, les dijo: "Gracias y por favor, se deben utilizar a mogollón".

María del Carmen Díaz Muñoz

"FICHA PARA ALUMNOS DE SEGUNDO CICLO DE PRIMARIA"

María del Carmen Otero Núñez

Nombre del alumno/a: .....
Apellidos: .....
Curso: .....
Edad: .....

Ficha para alumnos de segundo ciclo de primaria
Datos familiares generales

Datos del padre o tutor: especificar.

Datos generales

- Nombre y apellido del padre: .....
- Fecha de nacimiento: .....
- Domicilio: .....
- Localidad: .....
- Teléfono: .....móvil: .....
- Estudios realizados: .....
- Profesión: .....
- Estado civil: .....
- Número de hijos: .....

Datos médicos:

- Tipo de sangre: .....
- Tiene alergia a: .....
- Enfermedades padecidas: .....
  .....
- Enfermedades graves: coméntelas: .....
  .....
  .....
- Antecedentes de enfermedades hereditarias o de otro tipo: .....
  .....
- Enfermedad que padeció durante la fecundación: .....
  .....

Otros datos de interés.

- Horas de trabajo aproximado: .....
- Dirección del trabajo: .....
- Teléfono del trabajo: .....
- Horas de descanso aproximado: .....
- ¿Qué hace en su tiempo libre?: .....
  .....

Datos de la madre:

Datos generales.

- Nombre y apellido de la madre: .....
- Fecha de nacimiento: .....
- Domicilio: .....
- Localidad: .....
- Teléfono: ..... móvil: .....
- Estudios realizados: .....
- Profesión: .....

- Estado civil: .....
- Número de hijos: .....

Datos médicos:

- Tipo de sangre: .....
- Tiene alergia a: .....
  .....
- Enfermedades padecidas: .....
  .....
- Enfermedades graves: coméntelas: .....
  .....
- Antecedentes de enfermedades hereditarias o de otro tipo: .....
  .....
- Enfermedad que padeció durante la fecundación: .....
  .....
- Enfermedades durante la gestación: .....
  .....
- ¿ Tuvo alguna dificultad en el parto? Coméntela: .....
  .....

Otros datos de interés:

- Horas de trabajo aproximado: .....
- Dirección del trabajo: .....
- Teléfono del trabajo: .....
- Horas de descanso aproximado: .....
- ¿Qué hace en su tiempo libre? : .....
  .....

Observaciones: .....
.....
.....
.....
.....

Datos personales del niño;

Datos generales:

Nombre y apellidos: .....
Domicilio: .....
Localidad: .....
Teléfono: .....móvil: .....
Fecha de nacimiento: .....
Número de hermanos: .....
Lugar que ocupa: .....
Edad y sexo de los hermanos: .....

Datos médicos:

Tipo de sangre: .....
Tiene alergia a: .....
.....
.....
.....

¿Con qué frecuencia visita al médico?

- Con bastante frecuencia.

- Algunas veces
- Casi nunca

Enfermedades padecidas: .....
.....
¿Padece actualmente alguna enfermedad? Coméntala: .....
.....

¿Padece alguna discapacidad, deficiencia o minusvalía? Cítala y coméntela.
.....
.....

¿Realiza actualmente algún tratamiento? Coméntelo.
.....
.....

Dicho tratamiento consiste en: .....
.....

Otros datos de interés:

Medio de transporte para llegar al centro: .....
Tiempo que tarda en llegar: .....
Distancia entre la casa donde vive y el centro: .....

Alimentación

Indique con una cruz la frecuencia con la que consume habitualmente el niño los alimentos a continuación expuestos:

Fruta:
- 1-2 veces por semana
- 3-4-veces por semana
- más de 4 veces por semana

Verdura:
- 1-2 veces por semana
- 3-4-veces por semana
- más de 4 veces por semana

Legumbres:
- 1-2 veces por semana
- 3-4-veces por semana
- más de 4 veces por semana

Pescado:
- 1-2 veces por semana
- 3-4-veces por semana
- más de 4 veces por semana

Carne:
- 1-2 veces por semana
- 3-4-veces por semana
- más de 4 veces por semana

Cereales y pastas.
- 1-2 veces por semana
- 3-4-veces por semana
- más de 4 veces por semana

Lácteos:
- 1-2 veces por semana
- 3-4-veces por semana
- más de 4 veces por semana

Frutos secos:
- 1-2 veces por semana
- 3-4-veces por semana
- más de 4 veces por semana

Bebidas azucaradas:
- 1-2 veces por semana
- 3-4-veces por semana
- más de 4 veces por semana

Bollería:
- 1-2 veces por semana
- 3-4-veces por semana
- más de 4 veces por semana

Golosinas.
- 1-2 veces por semana
- 3-4-veces por semana
- Más de 4 veces por semana.

Comida rápida.
- 1-2 veces por semana
- 3-4-veces por semana
- más de 4 veces por semana

Su plato preferido es: .....

El plato que menos le gusta es: .....

Si realiza comidas fuera de casa indique con qué frecuencia:
- 1-2 veces por semana
- 3-4-veces por semana
- más de 4 veces por semana

¿Dónde suele realizarlas? .....

El niño suele comer:
- acompañado
- solo

Normalmente:
- Come sin ningún tipo de problemas.
- Suele poner toda clase de resistencia a la hora de comer.
- Come con cierta dificultad y desgana.

Hábitos de estudios

Horas que dedica al estudio aproximadamente al día: .....

Su hijo suele estudiar: (indique en el lugar donde estudia, habitación, salón etc…): .....
.....

Normalmente realiza las actividades:
- Solo
- Con la ayuda de alguna persona. Diga con quién: .....

Implicación en el estudio:
- Poca
- Regular
- Mucha

Estudia:
- Mientras ve la televisión.
- Mientras escucha música.
- Sin nada que le moleste.
- Otros: .....

¿Cómo va en el colegio? indique si ha tenido algún problema en el colegio, si ha repetido curso etc...
.....
.....
.....

Presenta problemas de atención:
- Sí
- No
- A veces

Es hiperactivo
- Sí
- No
- A veces

Hábito de sueño

Horas que duerme aproximadamente: .....

En los días entre semana se suele acostar (indique la hora aproximada) :.....
y se suele despertar para ir al centro a: .....

En los fines de semana y días festivos el niño se suele acostar (indique la hora)_____y se suele levantar : .....

Duerme siesta:
- Sí
- No
- A veces

Horas de siesta que duerme a la semana: .....

El niño normalmente duerme:
- solo
- acompañado

En caso de que duerma acompañado indique quién lo acompaña: .....

Indique si comparte habitación y con quién la comparte: .....

¿Se levanta por las noches?
- Sí
- No
- A veces

Le cuesta dormirse:
- Sí
- No
- A veces

Tiene miedo a la oscuridad:
- Sí
- No
- A veces

Controla esfínteres cuando duerme:
- Sí
- No
- A veces

Al dormir:
- Se presenta inquieto
- Duerme con dificultad
- Duerme con facilidad.

Para dormirse:
- Necesita tener una luz encendida.
- Necesita escuchar ruido (televisión, radio etc...) para no sentirse solo
- No necesita nada.
- Otros: .....

¿Duerme alguna vez fuera de casa?
- Sí
- No
- A veces

En caso de hacerlo indique con que frecuencia:.....
Cuando duerme fuera ¿Dónde duerme? .....

Ocio y tiempo libre

¿Con qué frecuencia juega?
- Mucha
- Regular
- Poca

Suele jugar con: .....
Juega a:.....
Sus juguetes o juegos favoritos son:.....
.....

El o los lugares donde el niño suele jugar es: .....
¿Qué hace en su tiempo libre?.....
.....
¿Realiza alguna actividad extraescolar? Indique cual:.....
¿Suele implicarse en las actividades y juegos que realiza?
- Sí
- No
- Un poco

Horas que ve la televisión al día: .....
Los programas que ve son: .....
.....
Su programa favorito es:.....
El programa que menos le gusta es: .....
Su película favorita es:.....
La película que menos le gusta es: .....
Horas que escucha la radio al día: .....
Cadena que escucha:.....
Su cantante o grupo favorito es:.....

Su canción favorita: .....
El cantante o grupo que menos le gusta es: .....
La canción que menos le gusta es: .....

¿Tiene videojuegos?
- Sí
- No

Indica a lo que suele jugar y el nombre de su videojuego favorito: .....
.....

Hora aproximada que dedica al videojuego: .....

¿Tiene Internet en casa?
- Sí
- No

Horas aproximadas en la que está navegando por Internet: .....

Indique las páginas que suele visitar con frecuencia (ejemplo, música, chat etc...): .....
.....
.....

¿Lee libros?
- Sí
- No
- A veces

Actualmente está leyendo: .....
Su libro favorito es: .....
¿Practica algún deporte? Indique cual: .....

Relaciones

Se relaciona con su madre:
- Bien
- Regular
- Mal

Se relaciona con su padre:
- Bien
- Regular
- Mal

Se relaciona con sus hermanos:
- Bien
- Regular
- Mal

Se relaciona con los demás miembros de la familia:
- Bien
- Regular
- Mal

Se relaciona con las demás personas de su entorno:
- Bien
- Regular
- Mal

Conducta con desconocidos.

- Buena
- Regular
- Mala

Personalidad

Suele hacer amigos:

- Con facilidad.
- Con cierta dificultad.
- Con dificultad

Suele tratar a las personas en general.

- Bien
- Regular
- Mal
- Otros: .....

¿Es violento?

- Sí
- No
- Un poco.

Señala y comente si posee alguna manía: .....
.....

Si desea poner de manifiesto alguna observación sobre alguno de los apartados anteriormente expuestos aquí puede hacerlo presente:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Nombre de quien ha rellenado el documento:.....

A .....de.....del 2005.

Firmado

María del Carmen Otero Núñez

MUNDO EDUCATIVO

Número 20 | Revista Digital de Educación | Febrero 2007

"LA RED COMO INSTRUMENTO DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN Y DE COMUNICACIÓN"

María del Carmen Perejón Loza

Podemos decir sin duda a equivocarnos que si algo caracteriza a la sociedad en la que vivimos, esto es la Red de Internet. Los avances que se están produciendo en la red, tanto en lo que se refiere al hardware como al software, como su extensión al medio de comunicación en la sociedad, la están llevando a ser considerada como un instrumento óptimo para la formación.

Estas son las cualidades que Echeverría presenta en su libro "Los señores del aire": de comunicación, de información, de memorización, de producción, de comercio e intercambio, para el ocio y el entretenimiento y de interacción.

La no utilización de estos nuevos canales de comunicación se está convirtiendo en uno de los mayores índices de discriminación de los países y los ciudadanos, incluso han acuñado términos de "inforicos" e "infopobres", para caracterizar con ellos el grado de incorporación de estas tecnologías en países concretos.

Esta separación se está llevando a cabo por diferentes motivos, explicándose por diferentes causas:

1. En una economía de carácter global, la tecnología se convierte en un elemento estratégico y en un factor de competitividad de primera magnitud. Por ello, nadie está dispuesto a cederla de forma desinteresada.
2. Cuando se cede una tecnología, se cede el producto no el proceso de su diseño y desarrollo, creándose una dependencia entre los países constante en vía de desarrollo hacia aquellos que le han transferido los productos tecnológicos.
3. Se tiende a no transferir tecnología punta, sino más bien tecnología ya caduca.
4. La falta de formación o de capacitación y la ausencia de una gestión empresarial autónoma, junto a unos esquemas y valores culturales diferente impiden que se realice una verdadera utilización y explotación de las tecnologías nacidas en otros contextos y para resolver los problemas allí surgidos.

Las TICs se han convertido en elemento básico de desarrollo, de culturización y en una plataforma para la formación.

A continuación podemos observar las ventajas e inconvenientes que a traer la utilización de la red:

Ventajas:

- La formación se centra en el estudiante y se adapta a sus características y necesidades.
- Conecta a los estudiantes dispersos geográficamente.
- El contenido puede ser actualizado y adaptado de forma rápida y económica.
- Reducción de costos económicos.
- Ofrece posibilidad para la formación.
- El ritmo de aprendizaje es marcado por el estudiante sin que ello no signifique que no pueda existir una propuesta por parte de los instructores.
- Se amplían los escenarios para el aprendizaje: centro educativo, trabajo y hogar.
- Permite extender la formación a un número mayor de personas.
- Permite la combinación de diferentes recursos multimedia.
- Y posibilidad de utilizar diferentes herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas para comunicarse el estudiante con otros estudiantes y con el profesor

Inconventientes:

- Costo de los equipos
- Se requiere contar como un personal técnico de apoyo.
- Necesidad de cierta formación para poder interaccionar en un entorno telemático.
- Problemas de derechos de autor, seguridad y autoría científica.
- El ancho de banda que generalmente se posee no permite realizar una verdadera comunicación audiovisual y multimedia.
- Toma más tiempo y dinero el desarrollo que la distribución.
- Muchos de los entornos son demasiado estáticos y simplemente consisten en ficheros en formato texto pdf.
- Si los materiales no se diseñan de forma específica se puede caer en la potenciación del aprendizaje memorístico.
- Y falta de experiencia educativa en su consideración como medio formativo. Podemos distinguir entre la utilización de la red como sistema de distribución de información (" Web-based information distribution system") y la Web como sistema de formación (" Web based traigning").

El principal problema no es acceder a la información, sino que hacer con tanta información, es decir el saber cribar la información, para quedarnos con lo que realmente nos interesa.

Al conectar con un ordenador a la Red Internet se nos abre grandes posibilidades en cuanto al acceso a la información se refiere. En la sociedad actual, cada vez tenemos más posibilidades de acceso a fuentes de datos, a información en general.

- *Sitios Web conocidos:*

  Ésta es la primera estrategia de búsqueda y consiste en buscar a través de sitios que ya conoce. Se evita la pérdida de tiempo en cribar la información que deseamos encontrar.

- *Portales:*

  Es un espacio de información e interacción en Internet con acceso a múltiples fuentes de información y servicios estructurados de forma inteligente para ser encontrados desde la primera página.

  Características:

  - Múltiples fuentes de información.
  - Al menos 2/3 partes del espacio de la página principal presenta información útil y relevante.
  - La estructura de navegación del sitio es intuitiva y tiene elementos que son comunes a todas las páginas que componen el sitio.
  - El diseño de las principales páginas debe prescindir de animaciones e imágenes grandes.
  - Los contenidos deben actualizarse frecuentemente.

  Podemos encontrar dos tipos de portales: los horizontales y los verticales. Los horizontales son los que están designados para atraer a una gran audiencia general, ofreciendo una variada y amplia información. Los portales verticales son aquellos enfocados a un mercado específico y a un tipo de público en particular.

- *Buscadores:*

  Un buscador es una herramienta que nos permite buscar en toda Internet a partir de unas palabras que tienes que introducir para describir lo q buscas.

  Hay distintos tipos de buscadores:

  ➥ Buscadores generalistas:

  Nos ofrecen la posibilidad de ejecutar búsquedas, ya sean simples o combinadas, que nos devuelven una serie de listados con los recursos que responden a los criterios especificados. Buscan páginas de cualquier tema, ya que poseen una única base de datos.

  Acudir a buscadores generalistas para localizar información puede ser una tarea realmente ardua, o incluso frustrante, pues tras recorrer un sinfín de direcciones, resulta que no aparece lo que necesitamos o no tiene la calidad necesaria.

  ➥ Buscadores específicos o temáticos:

  Sólo contienen información sobre un tema concreto. En principio deben superar la carencia principal de los generalistas, que son principalmente el exceso de información devuelta y la falta de criterio a la hora de filtrar los resultados posibles.

  Este tipo de buscadores funciona de la siguiente manera: al conectar con algún buscador nos encontraremos con una página que contiene una estructura jerárquica de temas. Podemos seguir así hasta que localicemos el tema de nuestro interés o se acaben las categorías.

  Los principales problemas son que no suele estar muy actualizado, se hacen a mano y es lento para encontrar lo deseado.

  ➥ Metabuscadores:

  Realizan varias búsquedas simultáneas en los demás buscadores y muestran los resultados ordenados por buscador.

No tenemos que confundir los metabuscadores Web con los programas metabuscadores. Los programas metabuscadores son parecidos a los metabuscadores salvo que tienen más opciones y hay que instalarse en el ordenador.

Para saber buscar en Internet, hay que partir de dos aspectos: saber elegir el buscador adecuado y saber utilizar adecuadamente el buscador elegido.

Para elegir el buscador adecuado en cada momento habría que conocer las características, éstas son las propiedades, parámetros o características que mejor definen un buscador.

- Rapidez
- Calidad de los resultados
- Tamaño de la base de datos
- Facilidad de manejo
- Búsqueda avanzada
- Opciones adicionales
- Base de datos actualizada

Las reglas generales a cualquier buscador:

- Utilizar palabras específicas.
- Intentar acotar el término de búsqueda lo más posible.
- Si conocemos datos como el modelo, la marca, mejor incluirlos.
- Siempre que podamos, es mejor utilizar palabras simples que compuestas.
- Para buscar algo con estructura jerárquica, podemos utilizar los buscadores por categorías.
- Si estamos interesados en un tema pero no sabemos nada de él, podemos utilizar buscadores temáticos.
- Si se obtienen demasiados resultados, se pueden eliminar los que no nos interesen.

María del Carmen Perejón Loza

"INTERNET COMO HERRAMIENTA"

María del Mar Toscano González

1. INTRODUCCIÓN.

En la actualidad, podemos afirmar en todos los ámbitos profesionales que las Nuevas Tecnologías están cambiando las formas tradicionales de entender la educación, vistas como un recurso, en muchos casos imprescindibles, para niños/as con patologías crónicas.

Internet ha permitido superar las barreras del espacio y del tiempo, salvar distancias y situaciones de aislamiento, haciendo posibles las comunicaciones entre el niño, niña o joven enfermo/a y sus familiares, compañeros/as y amigos/as, y favoreciendo la transmisión y recepción de mensajes, ideas e información.

En este marco de reforma que está experimentando la Institución Escolar, el niño o la niña puede seguir participando, de forma virtual, en las actividades de la clase, recibir el seguimiento escolar de sus maestros/as y, lo que es más importante, favorecer la normalización de su proceso educativo durante su enfermedad.

Con lo cual, el uso de las Nuevas Tecnologías va a ofrecer a la educación un instrumento eficaz, la posibilidad de trabajar tanto en el ámbito escolar como en el hospitalario permitiendo al niño/a participar mediante aulas virtuales y mantener el contacto con sus maestros/as y compañeros/as.

Pero, por supuesto, esto supone un reto significativo para todos los educadores/as: con la formación adecuada podremos dar las respuestas, cada vez más ajustadas según en la realidad en la cual se encuentren nuestros alumnos/as.

Actualmente, las administraciones públicas empiezan a dar respuesta a estas demandas sociales, impulsando y potenciando el software libre mediante su difusión, promoción y uso, principalmente en el campo educativo, abriendo camino para la Igualdad, la Solidaridad y la Cooperación.

2. LA LEGISLACIÓN SOBRE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS.

En este contexto, el Decreto sobre el uso de las Nuevas Tecnologías e Internet, en Andalucía hace referencia en su artículo 7 a lo siguiente:

1. El Sistema educativo andaluz desarrollará una pedagogía en el uso de Internet por parte del alumnado de los centros docentes basada en la información y sensibilización como usuarios, en la ayuda a la selección de contenidos adecuados a su desarrollo evolutivo y en el respeto a las medidas de prevención y seguridad en el uso de Internet y las Nuevas Tecnologías.

2. Se deberá reforzar los aspectos positivos del uso efectivo de Internet y las TIC como medios de información, comunicación, formación y entretenimiento divertidos para el desarrollo de los menores.

3. APLICAR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS.

Uno de los objetivos que se desarrollan con la aplicación de las Nuevas Tecnologías como atención lúdico-educativa de un niño y/o niña hospitalizado y/o afectado por una patología crónica es, por ejemplo, hacer posible el trabajo y el aprendizaje de manera autónoma, tanto en el ámbito escolar y, en algunos casos, el hospitalario.

También se pretende la participación directa y activa de los alumnos/as con enfermedades crónicas u hospitalizados en la enseñanza que se imparte en su propia clase de origen, a través de aulas virtuales; esto serviría también para mantener un contacto constante entre el niño/a enfermo con sus compañeros/as y sus maestros/as.

De esta forma, se dan respuestas cada vez más adecuadas, como docentes y a través de las Nuevas Tecnologías, a la realidad escolar en la que se encuentran nuestros alumnos y alumnas, posibilitando la mejora y el enriquecimiento en los procesos de comunicación de Enseñanza-Aprendizaje. Finalmente, otro de los objetivos de la aplicación de las Nuevas Tecnologías en la Enseñanza es el de permitir la difusión de materiales, actividades, experiencias... que hace años hubieran sido impensables.

4. ESPACIO Y TIEMPO.

El uso de las Nuevas Tecnologías ha permitido, desde nuestro punto de vista, el desarrollo de ventajosas herramientas que son capaces de superar las barreras del espacio y del tiempo: salvar distancias y situaciones de aislamiento; pues facilita las comunicaciones entre el

niño o la niña enfermo y sus familiares, compañeros/as y amigos/as, favoreciendo la transmisión y recepción de ideas, informaciones y mensajes.

Por el contrario, las Nuevas Tecnologías, tienen como inconvenientes que la presencia es virtual y no asistencial, por lo que el alumno/a carece de contacto directo con enseñantes y compañeros/as; por eso, el educando tiene que prestar más atención y, sobre todo, debe ser y debe estar más motivado. Además, el niño/a enfermo debe de iniciarse pronto a las Nuevas Tecnologías al igual que sus compañeros/a y amigos/as para que se dé la comunicación; asimismo su centro escolar debe estar dotado de un gran equipo informático.

5. EDUCACIÓN EN LA RED.

Para ver más directamente dicho uso de Internet y Nuevas Tecnologías, ofrecemos a continuación una serie de páginas o enlace Web.

- Contenidos curriculares a la Atención Educativa de estos alumnos/as: la Web que usaremos será www.cnice.mec.es/ninos/; dentro de ésta nos encontramos con los siguientes enlaces:
  - Curiosokid (www.curiosikid.com/), es una página desarrollada por el Museo de los niños de Caracas. Lugar donde los niños/as pueden realizar experimentos en el aula o en el hogar con materiales de uso cotidiano, para aprender los principios de las ciencias.
  - El club del Pipo (www.pipoclub.com/espanol/juegos/home.htm), son fichas para colorear y hacer manualidades, con actividades entretenidas como juegos de lógica, buscar letras, crucigramas, sopa de letras, puzzles, unir puntos, encontrar diferencias, laberintos, sombras chinas y recetas.
  - Aprende jugando (www.aprendejugando.com/), es una pagina que tiene un apartado para chatear con niños y niñas de su edad.
  - www.redcreacion.org/documentos/simposio1vg/DoctoraClown.htlm-111K- www.esenciasflorales.net/iniciao/ARTÍCULOS/art2/nens%20cardiopatas%20y%20sus%20madres.htm-121K- (Terapia floral en niños/as cardiópatas hospitalizados y sus madres), es un tratamiento para disminuir la ansiedad en estos niños. Nos ofrecen algunas técnicas.

6. UNA HERRAMIENTA EFECITVA.

Los Programas de Apoyo Educativo y Domiciliario se centran fundamentalmente en compensar los efectos del absentismo y retraso mentalmente en compensar los efectos del absentismo y retraso escolar; adaptando contenidos, materiales y recursos a las necesidades de cada niño/a y a las posibles limitaciones derivadas de su enfermedad. De ahí que la aplicación a las Nuevas Tecnologías pretendan favorecer el proceso de comunicación para llevar a cabo esta atención, las Comunidades Autónomas van desarrollando programas de colaboración voluntaria de profesionales de la educación o creación de unidades de apoyo educativas domiciliarias, manteniéndose durante el tiempo que sea necesario y abriendo las necesidades educativas en su domicilio gracias a recursos tales como el uso de las Nuevas Tecnologías, que se revelan en esta faceta como una herramienta efectiva.

La puesta en marcha paulatina de programas de Nuevas Tecnología, supone la incorporación a la labor docente de sistema de innovación que, a través del Internet, fomentarán el trabajo cooperativo en red y la potenciarán desde la herramienta de comunicación telemática. A través del correo electrónico, el Chat o videoconferencias, el acceso a base de datos remotas donde buscar información o el hacer llegar a sus compañeros/as sus ideas, opiniones y experiencias.

María del Mar Toscano González

"LA ESCUELA Y LOS ESTEREOTIPOS SEXISTAS"

María del Pilar Galán González

Una de las características fundamentales que diferencia al ser humano de los demás animales es su capacidad de imaginar, transformando la realidad y reconstruyéndola dentro de cada uno de modo personal.

Nuestra visión del mundo es, por lo tanto, parcial y limitada por nosotros mismos, por nuestros conocimientos y por nuestros dogmas. Así, nuestras imágenes del mundo, son construidas en la mayoría de los casos, a partir de los juicios que los demás emiten sobre la realidad. De ahí que nuestra forma de pensar esté muy condicionada por la sociedad a la que pertenecemos, por su cultura y por su historia.

En este sentido, nuestra cultura se encuentra impregnada de estereotipos sexistas, condicionando las relaciones que se establecen entre los seres humanos, al tiempo que limitándolas. Pero no debemos quedarnos aquí, pues como indica Arendt, H (1993) : "La personalidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá", por ello debemos considerar fundamental, por una parte, la igualdad entre hombres y mujeres, y por otra, la diversidad entre ambos.

Si observamos a nuestro alrededor podemos comprobar cómo, a pesar de estar reconocida la igualdad legal entre los hombres y las mujeres, ésta no se plasma en múltiples aspectos de la vida social, política, cultural, cotidiana.... A los niños se les percibe como seguros, independientes, infantiles, traviesos, creativos, naturales, etc, mientras que a las niñas se les percibe como inseguras, dependientes, adultas, responsables, tranquilas, detallistas, sensibles,... Esta diferenciación conduce a la creación de estereotipos sexistas, que son imágenes mentales o juicios muy simplificados y que conllevan siempre la discriminación de alguno de los sexos, por ejemplo, la imagen de las mujeres siempre como "amas de casa".

La familia, la escuela, los medios de comunicación, el lenguaje, la literatura infantil, son algunos de los agentes que presentan papeles muy diferentes y desiguales según el sexo.

En el caso de la familia, ésta suele esperar un comportamiento diferente si somos hijos o si somos hijas.

La escuela, por otro lado, suele valorar una serie de aspectos que siempre han estado más ligadas al mundo masculino y excluir comportamientos y destrezas más cercanas a las niñas y al mundo femenino en general: saber coser, cuidar a un recién nacido, cocinar,... Ambos tipos de conocimiento son importantes para nuestro desarrollo como personas y, por tanto, deberían estar presentes en el ámbito escolar. También los libros escolares y la literatura infantil y juvenil en general son transmisores de normas y valores sexistas. En ambos casos, las referencias a mujeres son casi siempre inferiores a las de los hombres y cuando las hay aparecen ligadas a valores de sumisión, dulzura, resignación, etc., o cumpliendo tareas domésticas tradicionales.

El uso que se hace del lenguaje, muchas veces también es sexista, por ejemplo, cuando se utiliza sistemáticamente el masculino para referirse a grupos donde hay chicos y chicas, hombres y mujeres, aunque sólo haya un varón en un grupo mayoritariamente femenino. Este factor, junto a otros muchos, hace que las niñas se infravaloren en relación con los niños, y desarrollen poco su autoestima.

Por otra parte, en la sociedad actual, los medios de comunicación son capaces de hacer presente de modo casi instantáneo, en cualquier lugar, cualquier tipo de mensaje. Este heno, por un lado facilitada la comunicación y el intercambio de información entre las personas y las sociedades, pero, por otro, actúa en muchas ocasiones como elementos uniformador de la opinión de la población, influyendo en las pautas de conducta.

En este sentido, los medios de comunicación junto a la publicidad, los libros y las relaciones interpersonales se constituyen como protagonistas en la transmisión de pautas y valores sexistas, debiendo ser éstas trabajadas no sólo desde el ámbito formal, sino también desde el no formal.

Por lo tanto, desde la educación podemos y debemos contribuir a que las personas descubran la limitación que supone el tener que someterse a los estereotipos que la sociedad, gratuitamente, marca a su género.

Debemos luchar por el fomento de la educación igualitaria como base para un cambio "real" en una sociedad sexista donde, se continúa ofreciendo una imagen discriminatoria y estereotipada de la mujer. Aunque la eliminación de los estereotipos sexistas es lenta y difícil, existen una serie de acciones positivas encaminadas a que se haga efectiva la presencia de las mujeres, en igualdad con los hombres en todas las esferas de la vida. Estas son:

- Ser conscientes de las discriminaciones que se dan en razón de sexos, y denunciar éstas cuando se produzcan.
- Analizar críticamente la validez de ciertas atribuciones hechas a hombres y mujeres, consideradas tradicionalmente inmutables.

- Comprender que no existen temas de estudio, actividades o profesiones que son patrimonio exclusivo de uno u otro sexo.
- Utilizar materiales escolares que contemplen las aportaciones de las mujeres a la vida social y a la cultura.
- Recoger en la escuela temas y experiencias cercanas al mundo femenino: tareas cotidianas como preparar una comida, cuidar a un recién nacido o cortar un patrón de costura, dándoles el valor social que les corresponde.
- Es importante tomar conciencia de que la igualdad entre los sexos es un objetivo por el que debemos trabajar, ya que de este modo se podrá llegar a una sociedad mucho más justa, solidaria e igualitaria para todos y todas.

Conseguir una educación no sexista es un problema que excede el marco de la escuela, ya que concierne también a la familia y a la sociedad en general. Pero a través de la escuela puede llevarse a cabo una importante labor de transformación. El primer paso a seguir es la concienciación del personal docente sobre la importancia de este tema, mediante la realización de seminarios, sesiones de discusión, y propuestas de actividades a realizar; luego se puede realizar el análisis con alumnos y alumnas en las clases, a través de trabajos realizados por ellos/as, en los que se observará la imagen y el papel diferencial de hombres y mujeres en nuestra sociedad. También a través de encuestas realizadas en mercados, en la calle, etc., el estudio crítico de los modelos femenino-masculino que proporciona la televisión, los comics, las lecturas infantiles y juveniles, los mismos libros de texto y un largo etcétera que día a día irán descubriendo.

No se puede cambiar la sociedad únicamente desde la escuela, pero sí se pueden sembrar alternativas, dibujar nuevas perspectivas, enseñar a abrir caminos y mostrar que los seres humanos podemos elegir y podemos y debemos ser tratados con respeto e igualdad, independientemente de nuestro sexo.

María del Pilar Galán González

MUNDO EDUCATIVO

Número 20

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

"OCIO Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL: EL OCIO COMO OPORTUNIDAD PARA LA INCLUSIÓN"

María del Pilar Ordaz Morales

Uno de los retos más importantes de la Educación es que el sujeto adquiera la condición de adulto, y sea capaz de integrarse dentro de la sociedad real, ocupando el lugar que le corresponde. El concepto de "condición de adulto" implica cierto nivel social, cierta responsabilidad, privilegio y estima, y como tal podría considerarse una meta a conseguir, y por lo tanto una empresa social. Este reto educativo se hace más considerable, atractivo y necesario cuando se refiere a jóvenes con discapacidad intelectual.

Es muy fácil caer en la trampa de los tópicos: el de la imposible progresión, el de que en ellos la madurez no llega nunca. Debemos ser capaces de verlos como lo que realmente son: personas, y no como meros "niños-eternos". Con frecuencia pueden observarse situaciones de sobreprotección, cuando el exceso de seguridad y asistencia en todo momento no favorece el desarrollo de la creatividad necesaria que propicia un desarrollo armónico y autónomo del ser humano.

La concepción de la discapacidad intelectual de la Asociación Americana de Retraso Mental (de ahora en adelante, AAMR) hace especial hincapié, más que en las deficiencias de las personas, en los apoyos que precisa para vivir una vida propia de calidad y en relación con los demás. Y estos apoyos van a ser uno de los ejes fundamentales y necesarios para que se consiga la inclusión social del colectivo al que nos referimos en el ámbito del ocio.

Igualmente, la AAMR hace referencia al ocio otorgando esencial importancia a la concordancia con la edad, a la capacidad o habilidad de elegir y seguir los intereses propios, también al papel social, al comportamiento adaptado, a participar de la interacción social, mostrar habilidades de movilidad (autonomía en el transporte, conocimiento del barrio/entorno)…

Por todo ello, numerosos estudios demuestran que el ocio de los niños y jóvenes con discapacidad intelectual va a ser un excelente campo de entrenamiento para las habilidades sociales necesarias en una vida adulta normalizada.

Y así, tal y como destaca **García Viso (2002),** el ocio para la persona con discapacidad intelectual debe ser:

- **Una parte de su tiempo libre**.
- **Deseable por sí mismo, y con el fin en sí mismo**. Todo lo que se añada de una forma casual o intencionada, son elementos accesorios para el ocio y nunca fundamentales.
- **Autónomamente elegido**, esto es, dado la importancia que tiene el derecho de libre elección de la persona con discapacidad intelectual y a su voluntariedad a la hora de planificar y desarrollar su tiempo de ocio (o de no hacerlo).
  El tiempo de ocio no ofrece obligaciones restrictivas, sino un amplio margen de libertad.
- **Autónomamente realizado**. Sabemos que la falta de desarrollo de muchas habilidades adaptativas en algunas personas con discapacidad intelectual impide que se organicen sin apoyo, pero el planteamiento debe de ser de la exclusiva transitoriedad en estos apoyos.
- **Educativo pero no terapéutico**.
- **Adecuado a cada edad** y cada **gusto.**
- **Adaptado** a las posibilidades de cada persona.
- **Integrado en grupos normalizados**.
- Algunos de sus objetivos principales deben ser **la satisfacción y el placer**. La instrumentalización de los tiempos y espacios de ocio para otros fines es uno de los errores más comunes, y que provoca en ocasiones la desnaturalización de ese ocio, no normalizándolo y excluyendo de ese derecho casi olvidado de las personas con discapacidad intelectual.
- **Debe desarrollarse en un** tiempo y en un espacio diferente **al escolar/laboral, y apoyado por personal distinto al de esos ámbitos.**
- Debe fomentar las **relaciones interpersonales** en actividades grupales.
- Debe ser apoyado por personal debidamente formado tanto en animación como en minusvalías.
- La organización que apoye el ocio de las personas con discapacidad intelectual debe contar con unos **medios económicos, humanos y materiales** apropiados y suficientes.
- Todo el desarrollo organizacional debe contemplar como campo de acción exclusivamente los **espacios y tiempos normalizados,** la oferta comunitaria y todas aquellas actividades que favorezcan la interacción social y el conocimiento de otras realidades por parte de las personas con discapacidad intelectual.

Como podemos comprobar, la interactividad del medio, del ambiente, del hábitat normalizado con la persona con discapacidad intelectual obligan a ésta a poner en marcha sus recursos y aprendizajes sociales, los cuales en situaciones de sobreprotección no son utilizados, y por lo tanto, resultan perjudicados.

La diversidad de la sociedad actual y los valores asumidos por la mayoría y que se centran en la comunidad abierta, la solidaridad y la no-segregación hace que la población, no solo a nivel individual sino colectivo, asuman la integración e inclusión como una responsabilidad social.

Este cambio de mentalidad, el gran valor actual del voluntariado y una red social adecuada a las necesidades del individuo son tres aspectos fundamentales a la hora de planificar estrategias para la inclusión social de la persona con discapacidad intelectual. Y como hemos dicho anteriormente, el ámbito del ocio es uno de los más propicios para ello, pues es donde se desarrollan la mayoría de nuestras relaciones sociales "libres", actitudes y aptitudes.

Y hablando de aptitudes, el ocio bien entendido y desarrollado puede constituir una excelente oportunidad para demostrar que –independientemente de la variabilidad interindividual, o de la presencia o no de discapacidades -, todos y todas valemos, que también podemos, y que tenemos muchas cualidades y aptitudes que ofrecer a la sociedad.

María del Pilar Ordaz Morales

"UNIDAD DIDÁCTICA: MY BODY"

María del Rocío Pradas Martín

1. JUSTIFICACIÓN.

Estudios recientes ponen de manifiesto la importancia de la introducción temprana del contacto con lenguas extranjeras. Esta introducción temprana se entiende como la introducción de la lengua extranjera a partir del segundo año de educación infantil y en el primer ciclo de primaria, lo que contribuye a conseguir una comunicación oral, es decir, el uso del inglés en su doble vertiente de expresión y comprensión para el uso de las destrezas básicas de la comunicación, hablar y escuchar. Además, ayuda a los alumnos y a las alumnas a conocer otra cultura, lo que favorece la comprensión de otras formas de pensar y actuar.

La Unidad Didáctica que voy a desarrollar se titula "The Body", que va a servir de medio para la enseñanza del inglés en el aula, teniendo en cuenta una creencia establecida en cuanto al orden de adquisición de la lengua inglesa: escuchar, hablar, leer y luego escribir. Esto significa que:

- Presentamos la lengua de forma oral: el niño escucha.
- Seguidamente pedimos a los niños que reproduzcan el idioma verbalmente: el niño habla,
- A continuación presentamos el idioma en forma escrita: el niño lee.
- Y finalmente, les pedimos que reproduzcan el lenguaje en forma escrita: el niño escribe.

Dicha Unidad Didáctica se llevará de forma acompasada y paralela a la lengua materna. Para su elaboración, se ha tenido en cuenta el Proyecto Curricular y las Programaciones de Aula. El cuerpo es el instrumento primero para relacionarse consigo mismo, con los otros y con su entorno. Además, con esta unidad didáctica se pretende ayudar y motivar al niño en el conocimiento progresivo de sus posibilidades motrices, perceptivas y expresivas, empleando la lengua inglesa como medio de conocimiento, comunicación y expresión de las experiencias.

2. TEMA.

"The body".

3. NIVEL.

Esta Unidad Didáctica va dirigida al Primer nivel del Segundo Ciclo de Educación Primaria (3º de Primaria).

4. TEMPORALIZACIÓN.

Esta Unidad Didáctica esta diseñada para una quincena.

5. OBJETIVOS GENERALES DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

a) Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.
b) Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.
c) Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas.
d) Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan.
e) Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas y comportarse de manera solidaria.
f) Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana, y obrar de acuerdo con ellos.
g) Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida.

5.1. OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA DE LA LENGUA EXTRANJERA.

1. Comprender textos orales y escritos sencillos relativos a objetos, situaciones y acontecimientos próximos y conocidos, utilizando las informaciones, tanto globales como específicas, transmitidas por dichos textos con fines concretos.
2. Utilizar de forma oral la lengua extranjera para comunicarse con el maestro y con los otros estudiantes en las actividades habituales de clase y en las situaciones de comunicación creadas para este fin, atendiendo a las normas básicas de la comunicación interpersonal y adoptando una actitud respetuosa hacia las aportaciones de los demás.
3. Producir textos escritos breves y sencillos sobre temas familiares para los alumnos, respetando las reglas básicas del código escrito.
4. Leer de forma comprensiva textos cortos y sencillos relacionados con las actividades del aula, con el conocimiento que tienen del mundo y con sus experiencias e intereses, con el fin de obtener las informaciones deseadas, tanto globales como específicas.
5. Reconocer y apreciar el valor comunicativo de las lenguas extranjeras y la propia capacidad para aprender a utilizarlas, mostrando una actitud de comprensión y respeto hacia otras lenguas, sus hablantes y su cultura.
6. Comprender y utilizar las convenciones lingüísticas y no lingüísticas empleadas por los hablantes de la lengua extranjera en situaciones habituales (saludos, despedidas, presentaciones, felicitaciones, etc.), con el fin de hacer más fácil y fluida la comunicación.
7. Utilizar, en el aprendizaje de la lengua extranjera, los conocimientos y experiencias previas con otras lenguas y desarrollar progresivamente las estrategias de aprendizaje autónomo.
8. Establecer relaciones entre el significado, la pronunciación y la representación gráfica de algunas palabras y frases sencillas de la lengua extranjera, así como reconocer aspectos sonoros, rítmicos y de entonación característicos de la misma.
9. Utilizar los recursos expresivos no lingüísticos (gestos, postura corporal, sonidos diversos, dibujos, etc.) con el fin de intentar comprender y hacerse comprender mediante el uso de la lengua extranjera.

6. OBJETIVOS DIDÁCTICOS.

- Identificar y nombrar las diferentes partes del cuerpo.
- Comprender y responder a órdenes verbales sencillas dadas en inglés referidas a acciones habituales y esquema corporal.
- Participar activamente en dramatizaciones, canciones y juegos.
- Identificar colores, números y adjetivos.
- Utilizar adecuadamente en inglés las estructuras referidas al tópico: The body.
- Respetar las características físicas de cada persona.
- Interesarse por la higiene personal.
- Asociar forma escrita e imagen de las partes del cuerpo.

7. CONTENIDOS.

- **Conceptos:**
  - *Vocabulario:*
    - Partes del cuerpo: face, eye, mouth, nose, ear, head, hair, body, arm, leg, foot, hand...
    - Órdenes y acciones: look for, put, listen to, point to.
    - Colores.
    - Números del 1 al 10.
    - Adjetivos: small, big, long, short.
  - *Estructuras:*
    - I have got ....
    - Good morning.
    - Hello.
    - Goodbye.
  - *Funciones:*
    - Descripciones sencillas.
    - Órdenes.
- **Procedimientos:**
  - Identificación y nombramiento de las diferentes partes del cuerpo.
  - Comprensión y contestación a órdenes verbales sencillas dadas en inglés referidas a acciones habituales y esquema corporal.

- Participación activa en dramatizaciones, canciones y juegos.
- Identificación de colores, números y adjetivos.
- Utilización adecuada en inglés de las estructuras referidas al tópico: The body.
- Asociación de la forma escrita e imagen de las partes del cuerpo.

- **Actitudes:**

- Interés por la higiene personal.
- Respeto hacia las características físicas de cada persona.
- Interés por expresarse con su propio cuerpo.
- Curiosidad por descubrir la posibilidad de comunicarse en inglés.

8. METODOLOGÍA.

La metodología está basada en el aprendizaje significativo, es decir, se parte de lo conocido por el niño/a; es motivadora, basada en el interés del niño/a y participativa.

Además, la metodología debe ser coherente con los principios metodológicos de la etapa de Educación Primaria, por lo que:

- Garantizaremos la significatividad de los aprendizajes estableciendo relaciones sustantivas entre lo que ya conocen y lo que progresivamente vayan asimilando del nuevo código de comunicación, de una manera natural, creando una motivación hacia el aprendizaje de la lengua inglesa y aprovechando los conocimientos previos de los niños/as.
- No perderemos de vista la perspectiva globalizadora, es decir, que aunque la lengua inglesa sea impartida por un maestro/a especialista, no debe desvincularla de la experiencia vital del niño/a, ni convertirla en algo radicalmente distinto de lo que constituye su percepción global de la propia realidad.
- Actuaremos basándonos en el principio de la atención individualizada, por lo que es conveniente no forzar la producción en los primeros momentos, no todos los niños/as deben realizar la misma tarea ni con el mismo grado de ejecución, sino que deben ser variadas y motivadoras en función de los distintos estilos cognitivos de cada uno de ellos. Las actividades planteadas, en forma de juego la mayoría, se adaptan a este principio.
- En general las tareas son activas, flexibles, variadas y cortas para conseguir la máxima atención del niño/a: rimas, chants y canciones, siempre de forma oral y con repetición.
- Aprovecharemos el juego como elemento motivador y de aprendizaje para que los niños/as utilicen la lengua inglesa de forma natural y divertida, en un ambiente relajado y de cooperación.

Los agrupamientos serán flexibles: plantearemos actividades para realizar en gran grupo, en pequeño grupo, en pareja e individuales, lo cual viene consignado en cada una de las actividades propuestas con el siguiente código:

- **G.G.:** gran grupo o grupo clase.
- **P.P.:** por parejas.
- **P.G.:** pequeño grupo o grupo de trabajo.
- **T.I.:** individual.

Los espacios que utilizaremos serán: el aula, el patio y el aula de usos múltiples para el teatro.

Por último, tenemos que señalar que todas las sesiones de inglés se desarrollan de la siguiente manera:

- Entrada: saludo rutinario.
- Desarrollo de la sesión: actividad de motivación (a warm up) y realización secuenciadas de las actividades.
- Repaso de los contenidos aprendidos en la sesión que puede ser mediante juego, canciones...
- Despedida.

a) 1ª Sesión.

En esta primera sesión, motivaremos a los niños/as a través de un teatro de guiñol. En este teatro, presentaremos a un personaje, que irá nombrando y mostrando las partes de su cuerpo: arms, legs, head, face, hair, eyes, nose, mouth, ears, body, foot...

El personaje muestra y nombra su mano, por ejemplo, y los niños/as repiten y muestran la suya.

A continuación, el personaje canta la canción “I am Mickey”.

Más tarde, los niños cantarán la canción, dramatizándola mediante el método "Total Physical Response": irán diciendo las partes del cuerpo y haciendo los movimientos que la canción dice (subiendo y bajando los brazos, piernas...). De esta manera, los alumnos relacionarán la acción con el movimiento y por tanto aprenderán de forma divertida. **(G.G.)**

Song: I am Mickey

I am Mickey
Look at my arms.
Look at my arms.
Look at my arms.
I am Mickey.
Look at my arms.
My arms go up and down.

I am Mickey.
Look at my legs.
Look at my legs.
Look at my legs.
I am Mickey.
Look at my legs.
My legs go up and down.

I am Mickey.
Look at my head.
Look at my head.
Look at my head.
I am Mickey.
Look at my head.
My head goes up and down.

b) 2ª Sesión.

Utilizando el franelograma los niños/as formarán con las partes del cuerpo la figura de un niño/a. Las partes del cuerpo habrán sido fabricadas, previamente, por el maestro/a en cartulina o en tela. Cada pieza será de un color para poder trabajar, al mismo tiempo, los colores. El desarrollo de esta actividad será el siguiente: se pondrán todas las partes del cuerpo esparcidas en una mesa y le diremos a un niño/a, por ejemplo, "Look for a blue hand and put it in the franelograma". El niño/a lo buscará y lo colocará en el franelograma y así sucesivamente hasta que formen entre todos la figura humana.

También podemos presentar otra variante que consiste en que haya varias piezas de cada parte del cuerpo (4 manos, 4 piernas...) y así se trabajarían los números, los colores y las partes del cuerpo. En esta variante se le diría al niño/a, por ejemplo: "Look for two yellow legs and an orange hand"; "Now, put them in the franelograma". **(G.G.)**

c) 3ª Sesión.

Esta tercera sesión la llevaremos a cabo en el patio. Se desarrollará de la siguiente manera: dibujaremos el cuerpo tamaño real con tiza (podemos tomar como referencia a un niño/a del aula). Los niños/as irán saltando a las distintas partes del cuerpo mientras cantan la canción:

"Sing a little song (Bis).
One, two, three.
Point to the arms,
Point to the head,
Point to the body,
Point to the legs."

El resto de los niños/as mientras cantan la canción van señalando las mismas partes en su propio cuerpo. **(G.G.)**

Esta actividad la considero positiva, ya que los alumnos con un nivel de inglés más bajo o los niños más tímidos se motivarían mucho más al ser un aprendizaje en gran grupo.

d) 4ª Sesión.

Esta cuarta sesión se realizará de la siguiente manera: utilizaremos una caja sorpresa (surprise box) en la que estarían metidas las partes del cuerpo que habíamos fabricado para la segunda sesión. La utilización de esta caja provocaría en los niños motivación además de curiosidad por querer saber lo que hay dentro de ella. Para conseguir esta motivación y curiosidad por parte de los niños, el maestro se valdrá de gestos y expresiones para conseguir un ambiente de curiosidad y sorpresa. A continuación, sacaremos una de ellas de la caja, se la enseñaremos a los niños/as y diremos: "What is this?". Los niños/as nos dirán el nombre correspondiente a la imagen de la parte del cuerpo y después la colocaremos en el franelograma hasta formar el cuerpo de un niño/a.

En segundo lugar, se llevará a cabo un juego para afianzar los conceptos. Dicho juego consistirá en hacer parejas. Organizaremos a los niños/as en forma de círculo, sentados en sus sillas correspondientes (sin las mesas). En medio del círculo, colocaremos cuatro mesas y en ellas pondremos bocabajo tarjetas, que serán sacadas de la caja sorpresa, en las que aparecerán el dibujo de distintas partes del cuerpo en unas, y en otras tarjetas sus nombres correspondientes. Por turnos, los niños/as tendrán que levantar dos tarjetas en las que coincida el dibujo de la parte del cuerpo con su nombre correspondiente. Si no coinciden, las volverá a poner bocabajo en el mismo lugar donde estaban y pasará el turno a otro niño/a, y así sucesivamente. Ganará el niño/a que consiga formar más parejas. En esta actividad se pretende que el niño ejercite la memoria y además asocie la imagen con la palabra o viceversa.

9. RECURSOS.

Los recursos que utilizaremos en esta Unidad Didáctica serán los siguientes:

- Teatro de guiñol para introducir la canción de "I am Mickey".
- Pegatinas con los dibujos correspondientes a las partes del cuerpo.
- Pegatinas con los nombres correspondientes a las partes del cuerpo.
- Franelograma.
- Una caja sorpresa.

10. EVALUACIÓN.

La evaluación es un elemento integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que nos guiará en la práctica docente analizando los progresos, dificultades y buscando formas de intervención adecuadas a la realidad de los niños/as.

La evaluación planteada para esta Unidad Didáctica responde a tres cuestiones establecidas en el Proyecto Curricular: QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO.

- **Proceso de enseñanza-aprendizaje.**

1º. *Qué evaluar.* **Tomaremos como referencia los criterios de evaluación establecidos para esta Unidad Didáctica:**

Criterios de Evaluación:

- El alumno/a identifica y nombra correctamente las partes del cuerpo.
- El alumno/a cuenta del 1 al 10 y distingue los colores: orange, yellow, pink, red, blue, black,...
- El alumno/a reconoce los adjetivos: big, small, long, short.
- El alumno/a entiende y efectúa las instrucciones: listen to, point to, look for, put.
- El alumno/a sabe cantar o entonar las canciones.

2º. ***Cómo evaluar:*** A través de la observación sistemática realizada en las distintas actividades y experiencias, tanto individual como grupal. Así utilizaremos los siguientes instrumentos:

- Trabajo de los alumnos.
- Fichas de trabajo.
- Diario de clase.

3º. ***Cuándo evaluar:*** se llevará a cabo la evaluación en tres momentos a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- *Evaluación Inicial:* que nos permite obtener información sobre el punto de partida, conocimientos previos, respecto a los contenidos de la Unidad. Para ello, la primera vez que Mickey canta la canción, observaremos si los niño/as identifican algunas partes del cuerpo.

- *Evaluación Continua:* nos informa sobre la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que nos permita modificar, orientar, cambiar o ajustar algún aspecto educativo para adaptarnos a las necesidades de nuestros alumnos.

- *Evaluación Final:* nos permite obtener información sobre las adquisiciones y logros de los niños/as al finalizar la Unidad Didáctica.

- **Actividades de Evaluación.**

  Esta actividad no sería obligatoria llevarla a cabo si se ha seguido una evaluación continua del proceso enseñanza-aprendizaje que es lo que se pretende con esta Unidad Didáctica.

Mª del Rocío Pradas Martín

"MÉTODOS PARA AUTISTAS"

María Escolástica Ruiz de Prada

La meta más importante al tratar niños con Autismo o Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) es lograr el desarrollo de comportamientos interactivos espontáneos que contengan un propósito y que sean intencionales. Los métodos descritos a continuación estimulan la interacción y ayudan al niño a establecer un sentido de conexión con los demás, al incrementar los círculos de comunicación. La atención mutua y el mutuo entendimiento se desarrollan a través de una persecución intensiva para que el niño lleve el liderazgo de una comunicación más intencional a través de gestos y palabras, estableciendo las bases para el desarrollo de funciones de más alto nivel, como son juegos simbólicos y pensamiento abstracto y representacional.

Es importante entender que muchos de los comportamientos observados en niños con Autismo o TGD son en gran parte patrones defensivos que han sido desarrollados de forma secundaria, como consecuencia de determinadas dificultades de procesamiento. Los comportamientos que tratan de evitar a aquellos adultos que intentan comunicarse con ellos son a menudo intentos de huir de la información, auditiva y gestual, que el niño no puede interpretar adecuadamente y le hace sentirse incómodo.

Al entender sus capacidades reguladoras y desafiando el proceso que cada niño experimenta, es posible encontrar vías para tratar e interactuar con él.

Los siguientes puntos tratan de cómo desarrollar los primeros tres niveles de comunicación: atención mutua, entendimiento mutuo y comunicación temprana. Estos niveles pueden superponerse y están relacionados entre sí.

1. **Seguir al líder.** Al principio, no importa lo que haga el niño, lo esencial es seguir su liderazgo y hacerlo interactivo. Debemos comenzar por hacer lo que el chico hace y ayudarle a lograr lo que se propone hacer. La atención mutua se desarrolla a través de la interacción y nunca debemos interrumpir un proceso interactivo una vez que el niño se incorpora a él.

2. **Trataremos las acciones del niño como si fueran intencionales y llenas de propósito.** Su comportamiento parece a menudo discontinuo y sin propósito, cuando de hecho el niño no sabe cómo iniciar comportamientos con propósito, a consecuencia de dificultades de planificación motora.

   Al darle atención a cada uno de los movimientos del niño, "como si" fuesen la cosa más importante del mundo, su interés y energía convencerán al niño de que cualquier cosa que esté haciendo tiene sentido y logrará una respuesta. Por ejemplo, si el niño está sujetando algo, le daremos un objeto similar a sujetar, y luego otro y otro. Si el niño suelta algo, lo pondremos otra vez en su mano, "Toma, se te cayó esto". Aún cuando sea obvio que el niño quiso soltarlo, sólo con poner algo en su mano ayudará a mantenerlo haciendo algo, aunque lo vuelva a soltar de nuevo. Repita esto tantas veces como ellos lo hagan.

   No sería sorprendente ver que el niño encuentra la forma de evitar que usted agarre el objeto en el aire, ya sea girando su cuerpo a un lado o dando la vuelta completa, o yéndose corriendo. Estos gestos son el comienzo de ABRIR Y CERRAR CIRCULOS DE COMUNICACION.

   Al tratar los movimientos del chico como intencionales y con sentido en vez de como desorganizados y sin meta fija, su evasión organizada puede ser evitada o aceptada en una forma más directa e interactiva.

3. **Estiraremos los deseos del niño.** Cualquiera que sea la forma en que el niño comunique su deseo por algo (ya sea tomando su mano, mirándole, vocalizando, o incluso tal vez apuntando con el índice). Algunas veces, el entregar inmediatamente al niño lo que quiere termina con la interacción, así que es importante estirar este deseo en tantas interacciones como sea posible.

4. **Diferenciaremos nuestras acciones de las de ellos.** Los niños con Autismo o TGD a menudo tomarán la mano de sus padres para hacer algo que ellos quieren (como si éstos fueran una extensión de su propio cuerpo). Muchas veces, este gesto no se desarrolla y convierte en una acción más compleja debido a dificultades de planificación motora y falta de diferenciación del otro. Es importante ensanchar estas oportunidades cuando ellos desean algo, pero también diferenciar sus acciones de las de ellos.

   Por ejemplo, nos pondremos de frente al niño para incrementar la posibilidad de un contacto cara a cara, también podemos trabajar frente a un espejo, ya que así podemos ver las expresiones del chico y él le puede vernos a través del espejo. Expresaremos satisfacción por cada movimiento que él haga y le daremos más objetos o le devolveremos el objeto a su mano para estimularlo a que haga lo mismo.

5. **Le ayudaremos a hacer lo que él quiera hacer.** Cuando un niño tenga un propósito, empezaremos ayudándolo a hacer lo que esté haciendo. Por ejemplo, si el niño está alineando objetos, le daremos el siguiente objeto unas cuantas veces más.

Cuando él acepte esto, pondremos el próximo objeto exactamente donde él lo hubiera puesto. Cuando el niño acepte esto, pondremos un objeto en el sitio inadecuado y si el niño protesta, reconoceremos el error y pondremos el objeto en su sitio. Vamos a mantener la provocación poniendo objetos en diferentes lugares o moviéndolos, pero de una forma suave para evitar que el niño se desorganice o se vaya a otro lado.

6. Trabajaremos con juguetes sensoriales, de cuerda y de causa y efecto simples para atraer el interés y la atención del niño. A menudo, **es necesario dejar que el niño lleve a cabo sus propias acciones,** por ejemplo el niño puede rechazar algo que le hemos ofrecido, pero recogerlo una vez que lo hayamos soltado, por eso, puede ser más fácil capturar el interés del niño dándole cuerda a un juguete y dejarlo moverse, o un juguete sonoro, con mucho colorido…

7. **Le daremos al niño un problema para solucionar.** Podría consistir en una **suave obstrucción** bloqueando su camino, para que él tenga que pensar cómo hacer que nos movamos para poder ir al otro lado de la habitación. También podríamos hacer algo erróneamente, para que el niño pueda corregirle. Por ejemplo poner un vaso al revés, o meterle la camiseta por los pies…

Haciendo **cosas sorprendentes y novedosas,** atraeremos su atención y querrá volver a la situación usual o pasar si usted le bloquea el paso. Es en estos momentos cuando el niño se ve a menudo más obligado a responder, e incluso encuentra necesario el responder, poco a poco podemos ir aumentando la dificultad del problema.

8. Mejor que estructurar y presentarle al niño tareas o juguetes, es más importante trabajar con su **iniciativa** y enseñarle a empezar cosas por su cuenta. El aprendizaje ocurre cuando envolvemos las nuevas experiencias con nuestro interés y entusiasmo. Un niño aprende cuando nosotros nos implicamos en lo que él inicia y descubre, por simple que sea. Es importante saber que los niños con Autismo o TGD son muy dados a limitar sus percepciones y acciones por propia iniciativa y deben ser sumergidos en un ambiente muy estimulante.

9. **Nuevos significados a los comportamientos antiguos.** Esto está relacionado con la estrategia descrita anteriormente sobre la utilización de acciones novedosas y sorprendentes. Por ejemplo, si el niño comienza a dar vueltas sobre sí mismo, tómele de las manos y bailaremos con él, cantando. Del mismo modo, si el niño está corriendo de acá para allá, jugaremos a "perseguirle" o a juegos similares. Si el niño se tumba, bajaremos un poco la iluminación, le damos una almohada y cántele una canción de cuna y le diremos "buenos días" cuando se levante. Todos los niños reconocerán estos gestos y se abren las puertas a los significados simbólicos. A medida que el niño se vuelve más simbólico o más hábil para secuenciar acciones, nuevos significados saldrán rápidamente a flote.

10. Es de la máxima importancia unirse a los niños en experiencias placenteras. Es bastante frecuente regresar a juegos de temprana infancia, que el niño quiere repetir una y otra vez, como cosquillas, taparse la cara con las manos y descubrirse ante él, juegos con sus deditos, etc. Nunca debemos interrumpir una actividad que aporte enganche mutuo y placer, aún cuando parezca interminable, siempre y cuando el niño esté atento, señalando y de alguna forma comunicando que quiere más. Pero debemos usarlo como una oportunidad para lograr que el niño señale más, vaya rápido o lento, etc.

11. **Abramos la puerta al juego simbólico.** A medida que la interacción aumente, responda a deseos reales con acciones "de pretender (imaginarias)" y soporte. Por ejemplo, si el niño parece estar buscando una comida o bebida, le ofreceremos galletas o frutas imaginarias o frutas y un vaso. Si él quiere irse, le ofreceremos las llaves, etc. Si el niño ha trepado sobre el sofá y puede rodar hacia abajo, imitaremos a un tobogán y diremos "¡A la una,…. A las dos,…. y a las tres!". Todas las oportunidades deben ser usadas para fomentar la imitación de acciones simbólicas.

Para el niño que responde a la música y se relaciona con personajes de Disney o de Barrio Sésamo, son posibles más acciones simbólicas, aún cuando sólo sean acciones sencillas (ya que la secuencia motora es tan difícil).

12. **Trabajaremos en niveles múltiples a la vez y seremos muy persistente.** Durante las etapas tempranas del desarrollo de la interacción y los comportamientos intencionales, trataremos de lograr la atención del niño, enfocándose en lo que a él le gusta, y fomentando la interacción y la comunicación a la vez. Cuando el niño se vuelve más simbólico, lo más importante es mantener la atención mutua y el enganche.

Estos esfuerzos también requieren muchas horas de práctica a lo largo del día, deben ser muy intensivos y utilizados por todos los que cuidan del niño y sus terapeutas. Pueden utilizarse en sesiones enfocadas al juego interactivo. También usadas durante todo el día, especialmente cuando el niño desea cosas y expresa emociones variadas. **Se crean así oportunidades para la interacción y la comunicación.**

María Escolástica Ruiz de Prada

MUNDO EDUCATIVO

Número 20 | Revista Digital de Educación | Febrero 2007

"GLOBALIZAR A PARTIR DEL RECICLAJE"

María Eugenia Delgado Moreno

1. INTRODUCCIÓN.

Partiendo de la Unidad Didáctica donde se trata "El Periódico" como medio de comunicación de masas, podemos encontrar en alguna noticia referente a una catástrofe natural, tan frecuentes actualmente, el medio para introducir contenidos del tema transversal de Educación Ambiental, especialmente centrado en el calentamiento global de la atmósfera dando lugar al "efecto invernadero" debido todo ello al impacto medioambiental provocado por la contaminación y haciendo hincapié en cómo podemos ayudar a reducir dichos efectos mediante el reciclaje, que se convertirá en eje globalizador a partir del cual se desarrollará toda una programación que tocará todas las áreas del currículo de Educación Primaria

2. OBJETIVOS.

1. Desarrollar actitudes favorables hacia la protección y el cuidado del Medio Ambiente.
2. Fomentar actitudes que ayudan a la reducción de la contaminación en nuestro entorno cercano.
3. Tomar conciencia del peligro que supone la contaminación para la vida en nuestro planeta.

3. CRITERIO DE EVALUACIÓN.

Muestra interés y participa en todo aquello que suponga reducir la contaminación.

4. CONTENIDOS.

- **Conceptos:**
  - *Vocabulario y expresiones* tales como: reciclaje, biodegradable, contaminación, residuos tóxicos, materiales de desecho, "efecto invernadero" y mercurio.
  - *La Ley de las tres R:* reduce, recupera y recicla.
- **Procedimientos:**
  - Investigación a partir de una lectura de carácter informativo sobre el "efecto invernadero".
  - Realización de una encuesta sobre si se recicla o no.
  - Aplicación de una regla de tres a los resultados de la encuesta para obtener los tantos por ciento.
  - Representación de los resultados de la encuesta en una gráfica de barras.
  - Clasificación en contenedores del tamaño de una cartulina: papel y cartón; plástico; cristal y residuos sólidos orgánicos recortados de dibujos a la mayor rapidez posible, por equipos.
  - Reciclado de papel de manera casera.
  - Elaboración de instrumentos musicales a partir de materiales de desecho.
  - Redacción entre todos de unas normas de conducta que ayuden a no contaminar.
- **Actitudes:**
  - Concienciación ante la necesidad de una actuación rápidamente ante el problema medioambiental.

4. METODOLOGÍA.

La metodología será:

- **Globalizadora:** tomando como eje vertebrador "El reciclaje" a partir del cual se realizarán distintas actividades relacionadas con cada una de las áreas del currículo de Educación Primaria.
- **Participativa:** todos/as trabajarán de manera activa en cada una de las actividades realizadas.
- **Significativa:** partiremos de los conocimientos previos de los alumnos/as.

5. RECURSOS DIDÁCTICOS.

- Cartulinas.
- Dibujos de contenedores en cartulinas de colores.

- Dibujos de residuos variados.
- Pegamento.
- Tijeras.
- Plastidecor.
- Lectura de carácter informativo sobre el "efectos invernadero".
- Material para reciclar papel: periódicos, agua, una rejilla de alambre, una bandeja cuadrada de 8 cm., una batidora y una plancha de madera.
- Materiales variados de diversos usos para la elaboración de instrumentos.

6. TEMPORALIZACIÓN.

Todas las actividades se realizarán durante una semana introduciendo las distintas actividades en el momento que estimemos oportuno dentro de cada área del currículo:

- Lectura informativa sobre "el efecto invernadero" (conocimiento del medio).
- Encuesta sobre el reciclaje (lengua).
- Elaboración de tantos por ciento y gráfico de barras (matemáticas).
- Clasificación rápida de residuos (Educación Física).
- Reciclado de papel (Educación Plástica).
- Elaboración de instrumentos reciclados (Educación Musical).
- Normas de conducta (Acción Tutorial).

7. COMENTARIO FINAL.

Al tratarse de un Eje Transversal, la Educación Ambiental se seguirá tratando a lo largo del curso en todas las ocasiones que se presten a ello.

María Eugenia Delgado Moreno

MUNDO EDUCATIVO

Número 20 | Revista Digital de Educación | Febrero 2007

"CLASE TEMÁTICA: LA MÚSICA"

María Eugenia Molina Romero

1. Lee atentamente el siguiente texto.

Antes de existir los hombres, la tierra no permanecía en silencio, las olas se quebraban en los acantilados. El viento aullaba entre el ramaje, la lluvia murmuraba entre las piedras, los animales rugían con sus bramidos, los pájaros cantaban...Todo ello, siendo sonido, no era todavía música.

La música pertenece al hombre exclusivamente, pues sólo él posee la ciencia de la sabiduría, y mediante la música exterioriza sus movimientos más íntimos.
Por ello la música se eleva sobre el simple sonido. La música es un lenguaje humano, es decir, La música ha sido creada por el hombre.

¿Cómo llegó el hombre a inventar la música? La humanidad ha meditado sobre ello durante miles de años. El hombre primitivo ya buscó una respuesta a esta pregunta y no pudo concebir la naturaleza de la música, sino como un regalo de los dioses. Casi todos los pueblos de la tierra crearon sus fábulas y leyendas y las han transmitido durante siglos.

Cuentan que Hermes encontró el caparazón de una tortuga, sobre el que tendió cuerdas de tripa y con esto fabricó la primera arpa de la historia, muy parecida al laúd. El laúd se denominó al-hud, y según cierto diccionario árabe latino, al-hud significa caparazón de tortuga.

Desde muy antiguo los chinos conocían la música. Hace ya cuatro milenios y medio un emperador chino ordenó hacer música sirviéndose del gorgojeo de los pájaros y el murmullo de los ríos.

En el Japón cierto día la diosa Sol se retiró a su cueva por estar enfadada con los hombres, y éstos para quitarle el enfado e incitarla a salir le tocaron música. El hecho de que la diosa se escondiera en una cueva no era más que un eclipse. Desde entonces cada vez que se produce un eclipse de sol en Japón se interpretan estas melodías antiquísimas.

Según las leyendas germánicas Heimdall, el vigía del cielo, tenía un cuerno gigantesco que permanecía sepultado bajo el fresno del mundo. Ése era el instrumento que debía de tocar tan pronto como empezara el crepúsculo de los dioses. Wodan se constituyó en protector de todos los cantantes y músicos porque el mismo era un cantor heroico.

La música se utilizó para defenderse de los malos espíritus, ahuyentar la muerte, apartarse de la enfermedad, alejar la tormenta y el fuego maligno, y servía también para implorar la lluvia y la fecundidad.
El paso de un sonido a otro sonido de diferente altura musical constituye el canto. Así lo practicaron con toda seguridad los pueblos primitivos cuando rezaban a los dioses. La solemnidad de la hora y el impulso de las íntimas emociones los movían a exteriorizar algo que no se puede expresar con palabras.

2. Responde a las siguientes preguntas.

¿Qué leyenda te gustaría que fuese cierta?
¿Los sonidos musicales son los verdaderos significantes de las emociones?
¿Qué lugar ocupa el silencio?

3. Lee las siguientes definiciones de la música. Elige la que más te guste y razona tu respuesta.

1. Música: del latín musas, cada una de las deidades que según la fábula habitaban en el parnaso y que protegían las ciencias y las artes liberales.
2. Música: melodía, armonía o la combinación de ambas.
3. Música: Sucesión de sonidos modulados para recrear el oído
   La recreación del oído no es nada más que la reanimación del espíritu abatido.
4. Música: es el arte de combinar los sonidos de la voz humana o los instrumentos de unos y de otros a la vez de suerte que despierte en el ánimo determinados sentimientos que produzcan deleite conmoviendo la sensibilidad, ya sea alegre o triste.

4. Vocabulario I: Sinónimos.

Música= armonía, melodía, canto, ritmo.
Musical= armónico, melódico, rítmico.
Músico= compositor, concertista, interprete.
Musicólogo= melómano

Coloca cada palabra con su definición:

1. _____Lo que es relativo a la música.
2. _____Sucesión de sonidos musicales para recrear el oído
3. _____Persona experta en música.
4. _____Persona que ejerce o sabe el arte de la música.

5. Realiza las siguientes preguntas a uno de tus compañeros:

¿Qué música escogerías para...?

Estudiar:
Trabajar:
Cocinar:
Limpiar la casa:
Cenar:
Arreglarte para salir por la noche:
Prepara una cena:
Hacer gimnasia:
Pasear por la orilla del mar:
Hacer footing:

¿Qué música oías de pequeño/a?
¿Qué música te gustaba antes y ahora te ha dejado de gustar, por qué?
¿Qué música te alegra?
¿Qué música te pone triste?
¿Cuál es estilo musical que más / menos te gusta?
¿Qué tipo de música no soportas?
¿Cuál es el concierto que más te ha gustado?
¿Cuál es tu cantante o grupo favorito?
¿Cuándo fue la última vez que fuiste a un concierto? ¿Cómo estuvo?
¿A qué cantante te gustaría conocer?
¿Tocas algún instrumento musical?
¿Si pudieras cuál te gustaría tocar?
¿Te gusta bailar? ¿Bailas bien?
¿Qué baile te gustaría aprender?
¿Qué es para ti la música?
¿Crees que la música propia de un país es reflejo de su cultura?
¿Por qué es diferente la música en directo y la música grabada?
¿Qué piensas de las versiones?
¿Hay alguna versión que te guste más que la original?
¿Qué opinión te merece la música electrónica?
¿Qué piensas de la fusión de distintos estilos musicales?

6. Vocabulario II: adjetivos.

Antiguo/a; Clásico/a; Tradicional.
Innovador/a; moderno/a.
Sencillo/a; simple.
Complejo; elaborado/a.
Sensual; sugerente; sutil.
Fuerte, impetuoso/a.
Dulce; cálido/a; suave.
Caótico/a; desordenado/a; confuso/a.
Tranquilo/a; relajado/a.
Melancólico/a; triste.
Alegre; agradable.

Ponle a cada adjetivo o grupo de adjetivos un estilo musical o un interprete.

7. Después de oír las siguientes arias. Decide: ¿Dónde hay.....?

Dolor, alegría, esperanza, rabia, tristeza, firmeza, ternura, pena, valor, indignación, delicadeza, coraje.

Las bodas de Fígaro	La italiana en Argel	Il trovador
Mozart	Rossini	Verdi

8. Reflexiona y comenta las siguientes preguntas.

¿Qué sentidos despierta la música? No sólo el oído, la música del oído pasa al cerebro o a la mente o lo que es lo mismo al espíritu.

¿Qué órganos quedan afectados? Los pies se mueven al ritmo, Las manos y los dedos y las muñecas quieren agarrar los compases, los ojos se cierran, se expresan, se mueven. La cabeza y el cuello giran, Todo el cuerpo baila...

¿Qué funciones fisiológicas se ven condicionadas? La respiración se entrecorta, o se calma. Los latidos del corazón y las pulsaciones aumentan o disminuyen.
La tensión baja o sube, hasta el punto de sentir más la vida.

¿Podemos transformar nuestros estados de ánimo con la música?

¿Qué música te cambia el ánimo?

María Eugenia Molina Romero

MUNDO EDUCATIVO

Número 20

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

"¡OTRA VEZ LUNES...!"

María Gómez Castro

¿Quién dijo que veinte años no es nada? Partiremos de la base que entre el maestro y el alumno hay un salto generacional más o menos importante. La sociedad va cambiando, la educación y los esquemas de comportamiento y normas sociales que nos transmitieron nuestros mayores se van quedando desfasados. Nuestro modo de vida se presenta como un entramado de nuevos signos que hace que la sociedad vaya transformándose.

Así nos enfrentamos a la postmodernidad en un contexto tan renovado que cuesta esfuerzos asimilar. La nuevas tecnologías, los medios de comunicación – que han ayudado a que ya no apreciemos las tradiciones, a que vayamos en contra de la moral que se trabajaba como bagaje cultural y a que no tengamos ideologías importantes-, el individualismo, la globalización, el consumo irracional, el destronamiento de valores para instalar otros nuevos... Si a ello añadimos que nuestro concepto de moralidad va por nuevos caminos, comprobamos que ahora deseamos nuestro bienestar, nuestros derechos y conseguir nuestra perenne felicidad. Conseguirlo todo rápidamente y con el mínimo esfuerzo. Además no podemos obviar los nuevos hábitos sociales (no nos apetece leer a los filósofos, queremos información funcional, la lectura se usa para satisfacer cuestiones personales, etc.) y la aparición de variados tipos de agrupamiento familiar. Consecuentemente todos estos temas conforman la gran coctelera donde se ven inmersos maestros y alumnos diariamente.

La concreción de todos estos cambios sociales se refleja en la modificación del sistema de enseñanza. Antes, se respetaba y se veneraba al maestro como la persona que poseía y transmitía el saber. Pero hoy "todos sabemos mucho y de todo" y ya desde los hogares se desacredita la figura del maestro. Antes, si tu maestro te reprendía estaba bien empleado –e incluso también te reñían en casa. Ahora, son los alumnos los que reprenden y amenazan al maestro. En la actualidad Internet y los medios de comunicación – sobre todo la televisión - nos enseñan mucho. Así, hoy día vivimos en un mundo visual y de comunicación. Ya el maestro no es la persona que lo sabe todo. Los niños, ahora, veneran a los futbolistas de élite, a Harry Potter, a los "triunfitos de la tele", etc.

Y como no hay término medio, si el centro de la enseñanza antes era el maestro, ahora es el alumno. La administración propone al maestro la idea de, no solo adaptarse a la nueva sociedad y sus circunstancias partiendo del diálogo y la comunicación, sino incluso sentirse como estudiante, conocer los nuevos códigos de los jóvenes, descubrir cualquier "excelencia" del alumno -que sin duda la tiene- para, desde ella, trabajar aspectos negativos. De lo contrario, como ocurre muy a menudo, el maestro comenzará a sentirse mal porque no está en su ambiente y si además no tiene mucha vocación... se siente como un pez fuera del agua.

En general pensamos que el maestro padece un malestar cuando comienza a hablar de que está cansado, le falta vitalidad, está irritable, que no duerme bien y a veces toma fármacos para conciliar el sueño, o que tiene molestias digestivas, palpitaciones, etc. Quizás esté sufriendo un estado de stress, de depresión o situación de "estar quemado"y él no sea consciente. Normalmente son los demás, sus compañeros o familia, quien lo detectan.

Se estima que estas situaciones las padecen personas muy exigentes con ellos mismos que se brindan a las demandas de los demás olvidando las suyas. No pueden parar a tiempo y es su organismo quien las padece. A veces la sociedad hace comentarios frívolos sobre las bajas laborales de los maestros con stress, depresión, etc. No se aprecian las "excelencias" que puede tener el maestro, que seguro que también las tiene.

Los maestros también tienen que tener ayuda, apoyo. No basta con decir que se tienen que adaptar a sus alumnos y conocer el mundo en el que éstos se están desarrollando. A los alumnos nadie les exige que se interesen por el pasado, por las tradiciones, por la historia...

Tampoco se debe incluir a los niños en las conversaciones y decisiones trascendentes de los adultos. En muchos hogares todo lo que se decide se aprueba por consenso en familia; y en el colegio algunas normas y decisiones se establecen entre todos. Ahora todos los padres y maestros quieren ser amigos de sus hijos y alumnos respectivamente. No debemos perder la tradición de continuar siendo maestros y padres de los niños y, por encima de esta idea, todos somos personas que debemos respetarnos y ayudarnos.

Se hace necesario planes de actuación donde se impliquen a toda la comunidad educativa: maestros, padres y alumnos. Formación e información para todos, donde se disociara la educación de la política. Querernos todos y hacernos querer. Pensemos que lo mejor que le puede pasar a un niño es tener unos buenos padres y unos buenos maestros. También los maestros tiene la gran virtud de haber elegido una profesión que implica la relación, el trato, el trabajo con personas. La satisfacción de estar aportando muchos granos de arena para el futuro de un niño y pensar que todo buen fontanero, médico, abogado o carpintero fue a la escuela cuando era pequeño.

Nuestra sociedad ha avanzado en muchos aspectos, pero también nosotros, los individuos, hemos perdido en muchos otros. Algo está pasando: los extremos no son positivos.¿Cómo llegar ahora al término medio, a la moderación, a la cordura? Nos queda mucha tarea por hacer porque en cuestión de educación veinte años sí es mucho.

María Gómez Castro

MUNDO EDUCATIVO

Número 20

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

"UNA HISTORIA RECIENTE DEL MOVIMIENTO VERDE"

María Inmaculada Álvarez Calderón

Los movimientos verdes y alternativos surgieron, en gran medida, como reacción ante una serie de peligros que poco a poco se convierten en realidad. Problemas como la destrucción de la capa de ozono, la devastación de las selvas, el efecto invernadero, la lluvia ácida, los riesgos de la energía nuclear y las consecuencias de la contaminación química son conocidos por cualquier ciudadano español, de lo que quizá se necesite más información sea del origen y primeras fases de vida del movimiento ecologista en España.

FRANQUISMO Y TRANSICIÓN

Los orígenes del movimiento verde en nuestro país hay que buscarlos en diversos movimientos sociales de finales del siglo XIX que arraigaron sobre todo en Cataluña, Valencia y Andalucía, entre los que cabría incluir clubs excursionistas, grupos naturistas o sectores ácratas, todos ellos con amplios ideales filantrópicos.

En Huelva se produjo hace ahora 117 años la primera movilización por motivos que podemos llamar ecológicos (los sucesos de Río Tinto). También en Huelva se dio uno de los primeros logros de los movimientos de protección de la naturaleza: a finales de los años cincuenta, la amenaza que pendía sobre las marismas del coto de Doñana llevó a que el WWF (Fondo Mundial para protección de la vida salvaje) comprase una parte de aquel territorio y lo donase posteriormente al Estado español como reserva biológica. Hacia 1968 se creaba Adena (Asociación Española para la Defensa de la Naturaleza) como delegación del WWF en nuestro país, asociación esencialmente impulsada por un joven odontólogo: Félix Rodríguez de la Fuente, quien pronto cautivó a toda España con sus programas televisivos.

En los años 70 el naciente movimiento verde empieza a comprobar que el estado franquista es el mayor depredador ambiental del territorio y que el camino de las asociaciones oficiales (ICONA, por ejemplo) no es el más efectivo para detener el desarrollo incontrolado de la época. Asociaciones como AEORMA (Asociación Española para la Ordenación del Territorio y Medio Ambiente), ASCAN (Asociación Canaria de Amigos de la Naturaleza), ANAN (Asociación Navarra de Amigos de la Naturaleza), GOB (Grupo Ornitológico Balear), ADENEX (Asociación para la Defensa de la Naturaleza y los recursos naturales de Extremadura) o la Federación de Amigos de la Tierra (FAT) son en su mayoría grupos de ideario proteccionista que se enfrentan al sistema dentro de sus posibilidades.

A partir de la muerte de Franco, en 1975, el movimiento verde sigue la dinámica de la época y entra en un período más activo, con profundas reflexiones sobre su identidad y objetivos. Nacen nuevas asociaciones conservacionistas y proteccionistas y algunas de carácter "ecologista", con el sentido de aplicar en otras áreas de la vida los criterios de la ecología. Podemos citar a AEPDEN en Madrid, DEPANA en Cataluña, AGADEN en Castilla-La Mancha, ATAN en Canarias, Andalus en Sevilla, los colectivos Alfalfa y Userda en Barcelona y el colectivo Margarita en Valencia. A principios de los 80 aparecen los primeros Comités Antinucleares de la Península, como respuesta al megalómano programa nuclear español.

Esta actividad culmina en los primeros encuentros asamblearios del movimiento, como los de La Granja-Valsaín, Cercedilla y Daimiel (en este último surgió una interesante definición ideológica del ecologismo), promovidos esencialmente para intentar coordinar a los diferentes grupos. Sin embargo, la Federación Ecologista que sale de estos encuntros resultó ser la oposición entre las posturas proteccionistas y las ecologistas radicales, de carácter más global e ideológico. Estas fricciones llevaron a que una parte considerable del sector proteccionista y conservacionista organizase sus propias estructuras de coordinación, como es el caso de la CODA (Coordinadora para la Defensa de las Aves).

También hay que destacar que a finales de los 70 surgía en la península una amplia corriente de jóvenes interesados por la espiritualidad oriental, la exploración de la conciencia y la vida en comunidades, quienes llegaron a posiciones ecológicas a través de su crecimiento interior y su revalorización de la vida natural. Dichas corrientes dieron lugar a comunidades neorrurales, centros de artesanía y medios de comunicación alternativos. Cabe mencionar la relevancia de grupos como Arco Iris, el Arca y el Taller 7 de Genicera (León), grupos que además de compartir las inquietudes ecologistas inmunizaron en parte a la juventud española del influjo de sectas.

A principios de los 80, y en estrecha relación con lo que sucedía en Holanda y Alemania, los grandes centros urbanos de nuestro país vieron nacer un notable movimiento radical que generó lugares de encuentro para criticar al sistema y sobre todo aportar alternativas con grandes dosis de imaginación y compromiso personal, en busca de una sociedad más descentralizada, desmilitarizada, antijerárquica y asamblearia. Este movimiento, alternativo porque crea estructuras y sociales diferentes dentro del sistema industrial, nació a partir de la contracultura de la época, vertebrándose inicialmente en el fenómeno de las Radios Libres y posteriormente en la ocupación de casas en los barrios viejos de las grandes urbes.

Aunque el origen de este movimiento se centró en Barcelona, es realmente en Madrid, Bilbao y en menor grado en Valencia donde, durante esta época, tuvo sus enclaves más importantes. Radios libres como Onda Verde, Radio Klara u Oxígeno son el mejor exponente de este movimiento, junto a publicaciones como Resiste o Sabotaje; herederas de las míticas Robinson, Germinal, Malahierba o La Alternativa de Córdoba.

EL MOVIMIENTO VERDE DE LOS AÑOS 80

Diversos acontecimientos de esta década que afectarán al movimiento verde son la llegada del PSOE al poder, la Implantación de Greenpeace en España, el referéndum sobre la OTAN o el accidente de Chernobyl. El PSOE, que empieza a gobernar en 1983, decepciona todas las esperanzas que los ecologistas tenían puestas en él; el nuevo Gobierno no varía en esencia la política de subordinar el medio ambiente al desarrollo industrial, y aplica además una estrategia de control sobre el movimiento verde. El referéndum no será el único caso en que el PSOE hará desde el Gobierno lo contrario de lo que había prometido en la oposición; y, como siempre, los eucaliptos seguirán plantándose, las centrales nucleares seguirán en funcionamiento (la moratoria nuclear no fue una decisión política sino una necesidad financiera, al no cumplirse las predicciones de aumento de la demanda energética) y la industria seguirá vertiendo salvajemente en toda la geografía.

En 1984 se funda Greenpeace España cuyas actividades constituyen un enorme refuerzo en la defensa de la naturaleza; sus campañas básicas se han centrado en proteger los mares y evitar su militarización. Desde Asturias y Galicia hasta Huelva, Cabrera y Tarragona, Greenpeace ha estado en las costas con el Sirius denunciando vertidos nucleares u oponiéndose a maniobras militares.

El referéndum de la OTAN, a pesar de la derrota para los partidarios del NO, constituyó una caso único y ejemplar de colaboración entre el movimiento verde y la oposición progresista, tanto parlamentaria como extraparlamentaria; además la lucha por la neutralidad española acercó todavía más a pacifistas y ecologistas. El accidente de Chernobyl, por su parte, despertó al movimiento antinuclear del letargo en que había caído en todo el Estado (salvo en Euskadi). El fatal accidente confirmaba las preocupaciones ecologistas frente a la supuesta seguridad de las centrales nucleares.

Aunque en Andalucía no hay centrales nucleares, en El Cabril (Córdoba) existe uno de los mayores depósitos de residuos radioactivos de toda la Península; la Coordinadora Nuclear de El Cabril lucha activamente contra él. No obstante, la provincia andaluza con más problemas ecológicos es Huelva. Atentados forestales contra las sierras de Aracena y Arévalo, contaminación del Polo industrial de la Bahía de Huelva, con muerte de peces e impacto sobre la población por contaminación atmosférica; vertidos constantes de dióxido de titanio en la bahía; vertedero industrial en Gibraleón, etc. En esta zona realiza un excelente trabajo la Coordinadora Ecologista de Huelva, así como la Coordinadora Antivertedero de Gibraleón. Por su parte, Doñana es la historia interminable; aún siendo Parque Natural diversas amenazas industriales pesan sobre él. La bahía de Algeciras es otro punto negro, ya en Cádiz. En Andalucía hay que mencionar también la colaboración entre los colectivos ecologistas y el sindicato agrario andaluz, y destacar las acciones de grupos como el combativo GATA, el Grupo Ecologista del Mediterráneo y AGADEN. Además de la contaminación y la creciente deforestación, también son temas importantes durante ésta década la pérdida de tierras de cultivo debido al turismo y obras urbanización o de infraestructura (como las repercusiones del tendido del Tren de Alta Velocidad Sevilla-Madrid).

LO VERDE POLÍTICO

Independientemente del fantasmagórico Partido Verde que concurrió a las primeras elecciones democráticas y de J. V. Marqués, que se presentó en Valencia en 1979 con candidatura independiente al senado, el inicio de la movida política verde en España fue en 1983 en Tenerife cuando a raíz del Festival Ecológico de Petra Kelly y Luckas Beckmann, visitan el archipiélago; sus contactos con grupos ecologistas canarios culminan semanas después con un manifiesto político que enuncia la necesidad de de dar el paso hacia la ecología política. Por las mismas fechas, en Cataluña, en el Moviment Ecologista Català (MEC) se inician discusiones y encuentros sobre la misma temática que terminan con una ruptura total: es el fin del MEC y la creación por un sector de este movimiento de un partido político denominado Alternativa Verda. A finales del mismo año se realiza un primer encuentro de los Verdes en Sevilla, al que sigue otro en Málaga, en 1984, con amplia asistencia de grupos de todo el territorio español interesados en una convergencia política verde. El encuentro termina con el mandato de la Asamblea de constituir una organización política ecopacifista de carácter confederal, en el ámbito de los pueblos del Estado español.

A finales del mismo año se legaliza el partido político Los Verdes, con el símbolo del girasol. En 1985 tiene lugar su primer congreso oficioso en Cardedeu (Barcelona), en el que se manifiesta abiertamente la división interna; los verdes alternativos de Madrid no son invitados y su presencia provoca debates y momentos de tensión.

A los pocos meses de celebrarse este congreso, Alternativa Verda abandona Los Verdes por dudar de la voluntad confederal del partido y ver en él una actitud centralista, con poca sensibilidad hacia los nacionalismos. A inicios de 1987 Los Verdes Alternativos de Madrid, junto con Alternativa Verda, Partido Ecologista de Euskadi y Alternativa Ecologista de Galicia, forman y legalizan la Confederación de los Verdes, con una estructura que pretende subsanar algunos aspectos de Los Verdes.

Los Verdes, por su parte, en su congreso de 1987, en Benicasim, entran en un proceso de renovación, modificando profundamente sus antiguos estatutos dando a los nuevos redactados una mayor apertura a la temática de la autodeterminación confederal y al uso de las deferentes lenguas. Los Verdes tiene delegaciones en León, Cantabria, Alicante, Valencia, Castellón, Madrid, Canarias, Salamanca, Burgos, Cataluña y Sevilla.

Paralelamente, se creó el derechista partido VERDE (Vértice Español de Reivindicación del Desarrollo Ecológico). También nace en esos años el Partido Humanista, formado por seguidores de 'Silo' y 'La Comunidad' del que surgió Futuro Verde.

En todos los comicios municipales, regionales, nacionales y europeos a los que han concurrido los partidos verdes, sus mejores resultados fueron la obtención de algún concejal en pequeñas poblaciones, pero a pesar de la atomización se ha demostrado que existe cierto voto verde estable. Para las elecciones al Parlamento Europeo de 1989, se preparó una candidatura unitaria entre Los Verdes y la Confederación de los Verdes.

Desde su aparición en 1983, la relación entre los verdes políticos y el movimiento ecologista ha sido problemática. Una primera crítica fue que parte de los que se presentan como políticos verdes no provenía del ecologismo y sólo buscaba una aventura política convencional; otra crítica dirigida a los políticos procedentes de movimientos de base, ha reprochado las prisas por formar partidos políticos y la búsqueda de un excesivo electoralismo, con lo que se descuidaría la actuación cotidiana en problemas concretos. Los Verdes políticos honestos han contestado con una doble estrategia, tanto política como de acciones ecológicas concretas. Lo cierto es que en el seno del movimiento verde todavía no se sabe con certeza si la vertiente política lo ha reforzado o debilitado.

En las bases del movimiento verde existe además una clara polémica entre ambientalismo y ecologismo radical, heredera del debate entre conservacionismo y ecologismo. Una parte del movimiento desea una sociedad industrial solidaria y con un mínimo impacto contaminante sobre la naturaleza; mientras que el sector ecologista radical persigue cambios profundos en el sistema de producción industrial y busca un nuevo modelo de sociedad.

La historia del movimiento verde recuerda un poco al destino de Casandra, la sacerdotisa troyana que profetizaba catástrofes que acababan sucediendo pero que no eran tenidas en cuenta por sus conciudadanos hasta que ya era demasiado tarde. Por eso, el movimiento verde se enfrenta al reto de concienciar a la sociedad para superar los problemas sociales y ecológicos que, cada día más, afectan a nuestro país, la humanidad y el planeta.

María Inmaculada Álvarez Calderón

MUNDO EDUCATIVO

Número 20 | Revista Digital de Educación | Febrero 2007 | Pág. 240

"VIOLENCIA Y AGRESIVIDAD EN LAS AULAS"

María Inmaculada Carrasco Bohórquez

Actualmente, nuestra sociedad presenta un alto índice de agresividad verbal y/o física, tanto dentro como fuera de las aulas. En nuestro sistema educativo los alumnos/as están obligados a permanecer estudiando hasta los 16 años lo que conlleva que aquellos alumnos/as que no quieran estudiar entorpezcan el estudio, el trabajo y la conducta del grupo, y por lo tanto, dificultan la labor de los docentes, llegando incluso a la agresión física y/o psíquica. Uno de cada cuatro escolares entre 7 y 17 años (de un total de 7 millones) afirma haber sufrido algún tipo de violencia en su centro educativo, según barómetro Cisneros.

Según mi experiencia docente, en una clase de 25 alumnos/as, entre 3 y 10 escolares, suelen crear conflictos y el retraso del grupo, es como una manzana podrida que acaba pudriendo a todo el canasto.

La alteración de la convivencia escolar puede estar producida por varios factores:

a) La sociedad. Vivimos inmersos en una sociedad crecientemente "estresada". El éxito por encima de cualquier consideración es el objetivo y para lograrlo nos volcaremos en una persecución desenfrenada creando situaciones totalmente desesperantes, donde las prisas, las presiones y las incomprensiones nos rodean y nos vuelven mucho más vulnerables.

Nuestros valores se están perdiendo devorados con el ansia del consumo y el ansia del poder y del tener. Nuestra sociedad, en sí misma considerada, es la sociedad de la soberbia. Todos creen que son mejores que el resto y que, por ello, tienen más derechos que los demás, por lo que realizan sus actos sin tener en cuenta que los demás tienen derechos y libertades.

b) La Administración Educativa. La Administración Educativa que ante cualquier problema de esta índole mira hacia otro lado y se excusa en que son casos aislados y puntuales, aunque el gobierno reconoce que la violencia en las aulas empieza a ser un grave problema e incluso garantizará la asistencia jurídica a los docentes y alumnos victimas de acoso o violencia escolar.

c) Los padres, como pilar fundamental de la educación de sus hijos y de inculcarles los valores cívicos y morales de respeto por los demás y por el entorno que les rodea, descuidan esta obligación al trabajar ambos cónyuges, delegando esta tarea a abuelos (paternos o maternos) o extraños (parientes, canguros, guarderías...).

En ocasiones, esta escasez de tiempo acarrea la falta de atención, de comunicación, e incluso de cariño hacia sus propios hijos, y prefieren que el poco tiempo que estén con ellos sea alegre y no les cree ningún problema.

Por tanto la familia es considerada clave educativa, ya que es imprescindible que desde pequeño se les imponga una disciplina y que conozcan la figura de la autoridad en casa porque de no ser así, ni respetarán a sus padres ni tampoco a sus profesores, desembocando en faltas de respeto a cualquier miembro de la sociedad. Los padres deben ser conscientes de que la falta de valores provocarán trastornos personales en el niño y que la libertad exige un camino de disciplina, por ello, los padres deben de asumir su propio rol, ya que no pueden ser amigos o hermanos de sus hijos y no deben delegar la función de la educación en las escuelas.

d) Los docentes se encuentran desmotivados a causa de no poder desarrollar su labor en las aulas, entre otras causas. Estos sólo tienen como único recurso la apertura de Partes Disciplinarios que solucionan a corto plazo el problema, aunque lo empeora posteriormente, porque la incorporación de estos alumnos expulsados conlleva la rebeldía y el retraso en las áreas.
Estos factores generan en los docentes el estrés condicionado por:

- Cambios rápidos en las demandas curriculares, con un sistema educativo cambiante.
- Malas condiciones de trabajo (sin recursos suficientes).
- Falta de disciplina en los alumnos/as, que se incrementa día a día.
- Baja motivación de los alumnos/as, que no muestran interés por las áreas impartidas.
- Baja autoestima y valoración social de la condición del docente.
- Conflictos entre los mismos colegas.
- Y otros más (inestabilidad de los interinos).

Los informes demuestran que Finlandia es el país que presenta "mejor sistema educativo" del mundo y el modelo a seguir. Se basa en la consideración del profesor como pieza angular del sistema educativo, disponiendo de buen sueldo, buena formación, elevada motivación para la práctica de la docencia, así como el reconocimiento y prestigio social necesario en nuestros días.

En España, el sistema educativo va encaminado a parecerse cada vez más al sistema anglosajón y más concretamente al americano. La sociedad nos exige cada vez más a los docentes y nos apoya poco e incluso nos desautorizan frente a los

alumnos, un caldo de cultivo perfecto para las cada vez más frecuentes casos de violencia escolar: "si mi padre discute y agrede al profesor, por qué no lo voy a hacer yo que soy impune ante la ley" – opinan los alumnos.

A la vez, se nos asigna más funciones y responsabilidades, delegadas en gran medida por los padres, que han renunciado a sus tareas básicas de socialización primaria. Hemos pasado de ser un instrumento básico con la finalidad de preparar a los estudiantes para la vida, a solucionar todos los problemas que se presentan en la sociedad: educar para la paz, para la sexualidad, para la prevención contra la droga, contra los embarazos no deseados, para la solidaridad, contra el botellón, para la felicidad, etc.

A cambio no recibimos compensaciones ni reconocimiento a nuestra labor, todos son quejas, faltas de respeto y desconsideración por parte de alumnos, de muchos padres, de la sociedad en general, y lo más preocupante, de las propias Administraciones educativas.

Por todo ello, no es de extrañar la desmotivación general que presentan los docentes en su propio puesto de trabajo, que en ocasiones les obliga a solicitar la baja médica cuando las circunstancias que les rodean se agravan alarmantemente.

e) Los alumnos, que en gran número se sienten desmotivados por la/s materia/s que se imparten en el aula, por el aumento de la edad obligatoria de escolarización, que han perdido el interés por luchar día a día, por adquirir conocimientos y competencias necesarias en la vida actual.

Además, la ratio por aula en numerosas ocasiones se sobrepasa en el tramo de Educación Infantil, Primaria e incluso en Secundaria, lo que provoca una atención menos individualizada por parte del docente, al tener más dificultades para atender las necesidades de los alumnos/as con problemas y/o emigrantes y crezcan los problemas de convivencia en las aulas.

A este gran problema, se une en numerosos casos, un entorno familiar hostil con peleas continuas entre los cónyuges, separaciones y divorcios del matrimonio, custodia legal de los hijos... que provocará a no muy largo plazo conductas disruptivas en los niños/as.

Ya en la adolescencia la falta de tiempo que los padres dedican a sus hijos dificultan la relación y comunicación entre ellos. Los escolares pasan la mayor parte del tiempo solo, dedicando su tiempo y por este orden en: usar el ordenador e Internet, ver la televisión, jugar a videojuegos, estar con los amigos o en la calle, hablar o jugar con el móvil, e incluso a no hacer nada. Sólo un pequeño porcentaje dedica tiempo a hacer los deberes y estudiar o leer, así lo demuestran numerosas encuestas realizadas.

No quiero ser alarmista sino realista: Madrid, León, Asturias, Barcelona, Málaga, Alicante, Granada, Bilbao... La agresividad en las aulas (alumnos y/o padres) recorre toda la península y cada día se conocen más casos de agresiones sin contar las que no salen a la luz pública y quedan de una forma interna en el centro educativo.

Un gran número de profesores sienten miedo al entrar en las aulas para impartir las clases y aseguran haber sido agredidos verbal o físicamente en alguna ocasión y que no disponen de recursos ni instrumentos para imponer disciplinas y/o autoridad. El resultado está a la vista, profesores impotentes atados de pies y manos y alumnos indisciplinados, que se creen impunes ante todo y que aparezcan frases como: - ... si me tocas, te denuncio- ;... – le dimos al profesor una colleja, lo típico. No pasa nada. Es algo normal -.

Las alarmas se han encendido y la solución a este problema se antoja difícil, pero debe partir de todos y cada uno de nosotros. El gobierno y las Administraciones Educativas, deben reconducir el sistema educativo actual y dotarlo de recursos suficientes para proteger a los docentes y/o alumnos de estas agresiones.

Desde mi punto de vista, las posibles soluciones pasarían por:

1. Una mayor implicación de la Administración Educativa en la erradicación de este problema, otorgando el reconocimiento del profesor como autoridad pública en el desempeño de su función, y dotándole por tanto de los recursos e instrumentos necesarios para sancionar de una forma ágil e inmediata cualquier conducta disruptiva que se produzca en las aulas. La dotación por parte de las administraciones de orientadores y profesionales dedicados a detectar y corregir problemas de violencia con un mayor refuerzo de los Departamentos de Orientación en los centros de Infantil, Primaria y Secundaria. Asimismo, la Administración defenderá al profesorado en el ejercicio de su profesión y en caso necesario pondrá a su servicio atención jurídica, servicio psicológico, informes médicos, e incluso se personará como acusación particular en los casos graves de agresión y establecerá el acoso escolar como delito en la Ley del Menor. A la vez la Administración podría reducir las ratios de las aulas para atender óptimamente al alumnado.

2. Los equipos directivos deben ser eficaces y emprendedores, que representen a los profesores y cuenten con el apoyo del claustro y del resto de la comunidad educativa, y tienen que tener mayores competencias para sancionar conductas contrarias a

la convivencia y conseguir un buen funcionamiento en los centros. La violencia en las aulas y en los centros está muy relacionada, correlacionada positivamente, con la organización del centro. A más eficacia organizativa, a mayor realidad en los planteamientos organizativos, didácticos y metodológicos, a mayor compromiso e implicación de los maestros y de los profesores, menores y más controlables serán los problemas de disciplina y de conducta, y el ambiente del centro y del aula mejorará satisfactoriamente.

3. **Los padres son de vital importancia en la educación de sus hijos, responsabilidad ésta que no puede ser transferida ni delegada. Sería necesario potenciar las relaciones entre familias y los centros educativos y que los padres con su apoyo y colaboración, respalden la labor de los docentes.**

4. El alumno tiene el derecho y el deber de aprender en un clima de respeto mutuo. Es obligado el escrupuloso cumplimiento del olvidado derecho constitucional a la educación de todos nuestros jóvenes, por lo que se hace necesaria una revisión de los actuales **DEBERES** de los alumnos. También sería necesario la potenciación de la acción tutorial, así como la creación de aulas de atención para la mejora de la convivencia.

5. El profesor/a, según mi punto de vista, la única forma de detener la desmotivación que presentan los docentes se consigue con un **reconocimiento social** de su labor, el restablecimiento por ley de autoridad pública del profesorado en el ejercicio de su labor docente, con el apoyo de las Administraciones educativas y padres y con la mejora en sus condiciones profesionales y laborales.

En definitiva, ante la violencia escolar y la agresividad, sólo podemos manifestar: **tolerancia cero ante la violencia escolar**.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- **El Estrés laboral: Bases Teóricas y Marco de Intervención. J. Merin reig: A. Cano Vindel y J. Miguel Tobal. Universidad Complutense de Madrid. 1.995.**
- **Diario EL PAIS, jueves 2 de noviembre de 2.006.**

María Inmaculada Carrasco Bohórquez

"EL MALTRATO INFANTIL. ACTUACIONES DESDE LA ESCUELA"

María Jesús Vidarte Cisneros

1. Introducción.

La existencia de malos tratos a la infancia es un problema de profundas repercusiones sociales, médicas, jurídicas y éticas que requiere de conocimientos y soluciones inmediatas. Puede afectar gravemente al desarrollo físico o psíquico de los o las menores que lo padecen, cuya detección y solución concierne al conjunto de la sociedad.

Resulta, pues, fundamental conocer y detectar de forma precoz aquellos casos de menores que se encuentran en situación de riesgo o desamparo para tomar medidas de protección que puedan evitar daños irreparables. Ante cualquier sospecha de malos tratos debemos estar involucrados todos, por ello es de vital importancia concienciar a toda la sociedad de su implicación ante dicho tema.

2. Concepto de malos tratos a la infancia.

Definir el maltrato infantil es importante por dos motivos fundamentales:

- Facilita y clarifica la comunicación entre profesionales.
- Garantiza la toma de decisiones aprobada en aspectos de protección infantil que tienen que ver con la vida, la salud y bienestar físico y psíquico de algunas familias.

De esta forma, y siguiendo la definición recogida en el Decreto **3/2004, de 7 de enero, por el que se establece el sistema de información sobre maltrato infantil de Andalucía,** los malos tratos a la infancia son "cualquier acción, omisión o trato negligente, no accidental, por parte de los padres, cuidadores o instituciones, que comprometa la satisfacción de las necesidades básicas del menor e impida o interfiera en su desarrollo físico, psíquico y/o social".

3. Tipologías e indicadores de maltrato infantil.

En base al Anexo I, de la Circular de 8 de mayo de 2002 de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado por la que se dan instrucciones sobre los procedimientos a seguir por los centros docentes en caso de detección de maltrato al alumnado, los tipos e indicadores observables del maltrato que pueden ser útiles al profesorado, se clasifican de la siguiente manera:

- **Abandono o Negligencia.**
  - ***Descripción:*** Se define como aquella situación donde las necesidades físicas básicas del menor no son atendidas temporal o permanentemente por ningún miembro del grupo que convive con el niño.
  - ***Indicadores físicos y comportamentales para su detección:***
    - *Físicos:* Suciedad, hambre habitual, vestimenta inadecuada, cansancio, necesidades médicas no atendidas (controles médicos, vacunas, heridas, enfermedades...).
    - *Comportamentales:* Vandalismo, roba o pide comida, absentismo escolar, sufre accidentes domésticos debidos a negligencia, refiere no ser cuidado por nadie, se duerme en clase.

- **Maltrato Emocional.**
  - ***Descripción:*** Hostilidad verbal crónica en forma de insulto, desprecio, crítica o amenaza de abandono y constante bloqueo de las iniciativas de interacción infantiles por parte de cualquier miembro adulto del grupo familiar.
  - ***Indicadores físicos y comportamentales para su detección:***
    - *Físicos:* Retrasos en el desarrollo físico, perturbaciones en el lenguaje
    - *Comportamentales:* inhibición del juego; excesivamente pasivo, nada exigente o extremadamente agresivo o rabioso; conductas "de adultos" (hacer el papel de padre/madre de otros niños) o demasiado infantiles (mecerse constantemente, chuparse el pulgar, enuresis); retrasos en el desarrollo emocional e intelectual.
      - *Familiares:* Rechazar, aterrorizar, privar de relaciones sociales, insultar, ridiculizar, ignorar sus necesidades emocionales y de estimulación, notable frialdad afectiva.

- **Maltrato Físico.**
  - ***Descripción:*** Cualquier acción no accidental por parte de los padres o cuidadores que provoque daño físico o enfermedad en el menor, o lo coloque en grave riesgo de padecerlo.

- ***Indicadores físicos y comportamentales para su detección:***
  - *Físicos:* Heridas, magulladuras, moratones, quemaduras, pinchazos, señales de mordedura humana, etc.
  - *Comportamentales:* Cautela con respecto al contacto físico con los adultos, aprensivo cuando otros niños lloran, agresividad o rechazos extremos, miedo a sus padres o ir a casa.

- **Abuso Sexual.**

  - ***Descripción:*** Cualquier clase de contacto sexual con una persona menor de 18 años por parte de un adulto desde una posición de poder o autoridad sobre el niño o la niña.
  - ***Indicadores físicos y comportamentales para su detección:***
  - *Físicos:* Dificultad para andar o sentarse, dolor o picor en la zona genital.
  - *Comportamentales:* Reservado, escasas relaciones con sus compañeros, no quiere cambiarse de ropa o pone dificultades para participar en actividades físicas, manifiesta conductas o conocimientos sexuales extraños e inusuales.

- **Maltrato Institucional.**

  - ***Descripción:*** Se incluyen los actos de actuación u omisión por parte de las instituciones que violan los objetivos de cuidado al menor o constituyen amenaza para su adecuado desarrollo.
  - ***Indicadores físicos y comportamentales para su detección:*** En el campo de la educación pueden existir elementos negativos que repercuten en el niño o la niña:
    - Se exige sumisión absoluta a la autoridad del maestro.
    - Se margina a los niños diferentes por su origen social, étnico, religioso, por su capacidad intelectual o por su sexo.
    - Se utiliza sistemáticamente el castigo como forma de corrección.
    - Se produce abuso verbal y trato vejatorio.
    - El niño o la niña no es identificado por su nombre, sino por algún defecto físico o psíquico.
    - Se permiten actitudes despreciativas de unos niños hacia otros.

- **Otros tipos de maltrato infantil.**

  - ***Mendicidad:*** El niño o niña es utilizado habitual o esporádicamente para mendigar, o bien ejerce la mendicidad por iniciativa propia.
  - ***Corrupción:*** Se refiere a conductas que, impidiendo la normal integración del niño, refuerzan comportamientos antisociales o desviados (agresividad, sexualidad, drogas...).
  - ***Explotación laboral:*** asignar trabajos que exceden de los límites de lo habitual y que interfieren de manera clara en las actividades y necesidades escolares del niño o niña.
  - ***Síndrome de Munchhausen por poderes:*** es un tipo de maltrato perceptible por el médico. Los padres o cuidadores, con el fin de simular preocupación adecuada hacia su hijo le someten a continuos ingresos y exámenes médicos. Pueden incluso suministrarles sustancias para provocar dichos ingresos, a la vez que inventan síntomas y/o patologías.

4. Actuaciones desde el centro educativo.

El importante papel del sector educativo en la detección y comunicación de situaciones de maltrato o desamparo se debe al carácter de observatorio privilegiado de la escuela: es el único lugar al que acuden diariamente todos los niños y niñas; muchos de los síntomas se manifiestan especialmente en el ámbito educativo (problemas de atención, dificultades de aprendizaje, dificultades en las relaciones con los compañeros); por otra parte, el profesorado mantiene contactos con las familias que pueden servir para obtener información sobre la situación familiar del menor.

En la legislación autonómica, la Ley 1/1998, de 20 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor, establece en su artículo 11 que:

"Los titulares de los centros educativos están obligados a poner en conocimiento de los organismos competentes de la Administración de la Junta de Andalucía en materia de protección de menores, de la autoridad judicial o del ministerio fiscal, aquellos hechos que puedan suponer la existencia de situaciones de desprotección o riesgo o indicio de maltrato a menores, así como a colaborar con los mismos para evitar y resolver tales situaciones en interés del menor".

En cuanto al procedimiento de actuación, la **Circular de 8 de mayo de 2002 mencionada anteriormente**, diferencia entre el ordinario para casos leves y casos de mayor gravedad o dudosos, y el extraordinario para casos urgentes.

- **Casos leves.**

Son aquellos en los que la problemática puede ser resuelta desde el propio centro escolar: detección de pautas educativas familiares incorrectas que están afectando al buen desarrollo del niño o niña, como exceso de castigos, falta de atención y apoyo en los temas escolares, trato inadecuado al niño o la niña (ridiculizar, comparar despectivamente con otros, etc.). En estos casos la intervención será interna, aunque también pueden establecerse contactos con los Servicios Sociales a fin de dar lugar a alguna de las prestaciones existentes.

- **Casos de mayor gravedad o dudosos.**

En los casos en que no esté en peligro la integridad física o psíquica del o de la menor, pero exista presunción de que se está produciendo o puede llegar a producirse maltrato o de que no se están cubriendo sus necesidades, se procederá de la siguiente manera:

El profesor o profesora que detecte la posibilidad de situación de riesgo o maltrato a un alumno o alumna lo comunicará a la Dirección del centro.

La Dirección derivará el caso al Equipo de Orientación Educativa de zona -Colegios de Educación Infantil y Primaria- o al Departamento de Orientación -Institutos de Educación Secundaria- para su valoración.

Los Equipos o Departamentos de Orientación, en coordinación con los Servicios Sociales Comunitarios, realizarán de modo inmediato una valoración del caso, para lo que pueden, si lo consideran oportuno, realizar entrevistas al niño o niña afectada, a la familia y a otros profesionales. Una vez valorado el caso, el orientador o la orientadora remitirá un informe completo y propuesta de actuación a la Dirección del centro.

En el caso de que se trate de un incidente aislado o que no presente gravedad, y se considere que puede solucionarse en el ámbito escolar, el orientador establecerá las pautas de actuación a desarrollar en el Centro que mejor se adecuen a la situación personal del o de la menor y su familia, teniendo en cuenta las orientaciones de los Servicios Sociales Comunitarios.

Si la valoración aconseja actuar fuera del marco escolar, la Dirección del centro lo comunicará, a los Servicios Sociales Comunitarios.

- **Casos urgentes.**

Son aquellos casos que, por estimar que está en peligro la integridad física o psíquica del niño o la niña, se procederá de la siguiente manera:

- Comunicación inmediata a la Dirección del centro de la situación de riesgo o maltrato del alumno o alumna.
  La Dirección comunicará de forma inmediata, telefónicamente y por escrito (vía fax), el hecho al Servicio de Atención al Niño de la Delegación Provincial de Asuntos Sociales.
- Paralelamente y con independencia de lo anterior, la Dirección dispondrá las medidas de atención inmediata que el o la menor requiera (atención sanitaria u otra), recabando, si fuese necesario, el auxilio policial o judicial.
- El Director o Directora dará cuenta de la actuación realizada a la Inspección Educativa y a los Servicios Sociales Comunitarios, así como al Equipo de Orientación Educativa o al Departamento de Orientación para su correspondiente seguimiento.

5. Conclusiones generales.

Como conclusión final y recopilando algunas ideas de María Inés Bringiotti en su libro “La escuela ante los niños maltratados” es necesario destacar que:

- La violencia y el maltrato vulneran derechos humanos fundamentales.
- La escuela es el lugar privilegiado para una real “visualización” del tema.
- La detección del maltrato exige una intervención que tenga como objetivo producir modificaciones que garanticen el resguardo y la integridad psicofísica de los niños.
- La justicia es un recurso, una estrategia de intervención que, a través de sus representantes, puede ayudar a restablecer la ley en familias que funcionan fuera de todo orden, que avasallan los derechos de sus miembros más débiles.
- El abordaje del maltrato infantil requiere un enfoque interdisciplinario y la necesaria articulación intersectorial –educación, salud, justicia–, en un trabajo conjunto que permita restablecer al niño sus derechos fundamentales.

6. Bibliografía.

- Bringiotti, María Inés (2000): "La escuela ante los niños maltratados" Argentina. Paidos.
- Arruabarrena, N.I y De Paúl, J. (1994): "Maltrato de niños en la familia. Evaluación y tratamiento". Madrid. Pirámide.

7. Referencias web.

- http://www.monografias.com/trabajos16/prevencion-maltrato/prevencion-maltrato.shtml

8. Legislación consultada.

- Decreto 3/2004, de 7 de enero por el que se establece el sistema de información sobre maltrato infantil de Andalucía.
- Circular de 8 de mayo de 2002 de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado por la que se dan instrucciones sobre los procedimientos a seguir por los centros docentes en caso de detección de maltrato al alumnado.
- Ley 1/1998, de 20 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor.

María Jesús Vidarte Cisneros

MUNDO EDUCATIVO

Número 20

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

"LAS NIÑAS CON SÍNDROME DE TURNER: SU RELACIÓN ESCOLAR Y SOCIAL"

María José Cruz Suárez

El Síndrome de Turner es un trastorno genético que se presenta en las niñas y que provoca que sean más bajas que el resto y que no maduren sexualmente a medida que alcanzan la edad adulta. La causa de este trastorno es la ausencia total o parcial de los dos cromosomas X, es decir, cuando un espermatozoide con 23 cromosomas fertiliza un óvulo con 23 cromosomas, el bebé tiene finalmente un grupo completo de 46 cromosomas.

A veces ocurre un error durante la formación del óvulo o del espermatozoide, lo que provoca que éste posea un cromosoma sexual menos, de forma que existe sólo un cromosoma sexual X, cuyo resultado es el Síndrome de Turner.

Las niñas con Síndrome de Turner presentan una serie de rasgos físicos que las distinguen de las demás de su misma edad, aunque quizá el rasgo más característico y común de estas niñas es la estatura baja llegando a medir entre1,40-1,50 cm en edad adulta. Su peso está relacionado con la talla, a todo esto se unen los siguientes rasgos: defectos en la posición de los riñones; hipogonadismo; implantación baja de las orejas y problemas auditivos; ojos caídos; comisuras labiales hacia abajo; uñas planas; torax en forma de escudo; escoliosis; osteoporosis; malformaciones en la aorta y en las venas pulmonares. A todo ello, se encuentra asociada la obesidad, especialmente durante la adolescencia y la edad adulta. El exceso de peso en una persona baja se aprecia visiblemente por lo que puede conducir a burlas de los demás desencadenando una baja autoestima de la persona. Las niñas con este síndrome pueden sentir timidez o vergüenza debido a su estado, tanto de talla como posteriormente de peso, y por consiguiente presentar sentimientos de inseguridad, frustración y efectos depresivos.

Los padres, amigos o maestros pueden tratar a un niño de acuerdo a su tamaño y no a su edad y esto puede promover inmadurez en el comportamiento. La sobreprotección puede hacer que no desarrollen todo su potencial. Las dificultades de aprendizaje que muestran las niñas Turner inciden sobre todo en el concepto numérico presentando dificultades de igual forma en la estructuración espacial y sentido direccional. En la escritura, al mostrar también problemas en motricidad fina cometen gran número de errores al ejecutar la letra y una mayor lentitud en la realización de cualquier tarea, de forma que se sienten frustradas ya que su ritmo de aprendizaje con respecto al de sus compañeros se encuentra afectado, creyéndose en desventaja. En cuanto a la lectura, tienen menor velocidad y comprensión lectora.

Las dificultades de aprendizaje no verbal afectan a muchas niñas con Síndrome de Turner repercutiendo en su desarrollo social y afectivo. Algunas de ellas tienen dificultad para interpretar las expresiones faciales y otros gestos sociales tales como el lenguaje corporal o el tono de voz. Normalmente tienden a incomodarse en nuevas situaciones y tener dificultad para identificar sus propias emociones así como la de los demás. Pueden no darse cuenta de las consecuencias de su comportamiento en otras personas y a veces pueden resultar ofensivas sin intención de hacerlo.

Lo más destacable de lo comentado anteriormente, es enfatizar que estas niñas poseen una inteligencia normal, aunque con unas dificultades muy concretas; de hecho, los profesores describen a la mayoría de las niñas con síndrome de Turner con un nivel medio, muy trabajadoras. Es fundamental la detección precoz de estas dificultades ya que son eficaces determinadas estrategias de entrenamiento en estas niñas. En conclusión, estas dificultades pueden remediarse, en parte, por los esfuerzos específicos de los profesores, unidos al interés y trabajo de las niñas, y al apoyo y ayuda de sus familiares.

A continuación, presentamos una serie de Orientaciones tanto psicopedagógicas como sociales a tener en cuenta con estas niñas para mejorar su desarrollo en sus diferentes ámbitos:

- Estimulación precoz, la cual permite aminorar los déficits físicos e intelectuales que una determinada anomalía ha ocasionado.
- Diagnóstico, al iniciar la escolarización para valorar las capacidades y aptitudes intelectuales y madurativas.
- Intervención dirigida sobre todo a la reeducación del lenguaje, tanto hablado como escrito, así como la práctica de ejercicios de motricidad fina y gruesa.
- Fomentar su autoestima, autonomía e independencia, así como el trabajo en equipo.
- Animar a desarrollar habilidades que le permitan una interacción social con otros niños, como por ejemplo actividades deportivas.
- Identificar sus propios sentimientos durante la interacción con los demás y ayudarla a entender el significado que puede tener los diferentes tonos de voz y las distintas expresiones faciales.
- Anticiparle y explicarle explícitamente lo que sucederá de manera que conozca lo que se va a hacer en cada momento, así se enfrentará a los cambios inesperados de rutina que se les puedan presentar.
- Darle instrucciones para trabajar en diversas tareas: dividiendo las tareas por pasos, estableciendo un horario para emprenderlas...

En definitiva, las niñas con Síndrome de Turner son niñas normales aunque con algunas particularidades que deben tenerse en cuenta, pero que aún de esta forma, pueden llegar a gozar de una vida tan normal como las demás niñas de su edad siempre que se tenga en consideración que con una buena atención y apoyo emocional de su familia y amigos se puede esperar para estas niñas una vida completamente grata.

María José Cruz Suárez

MUNDO EDUCATIVO

Número 20

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

"EL ARTE EN LA EDUCACIÓN"

María José Montiel Molina

La vida pedagógica es algo muy complejo, que implica el bienestar del educador y el del educando. Día tras día, desde hace mucho tiempo se han venido pensando en formas o métodos educativos que resulten eficaces en el proceso de aprendizaje del joven y el niño estudiante. En el desarrollo del proceso de aprendizaje, debe tenerse en cuenta un modelo pedagógico a seguir, que no cohíba la libertad de realizar diferentes planes educativos, donde participen activamente tanto el profesor como los estudiantes.

La expresión artística ofrece una posibilidad diferente de pedagogía, en el arte el niño, el joven y el adulto pueden desarrollarse como individuos creativos y sensibles hacia el medio circundante.

Uno de los componentes básicos de una experiencia artística, creadora es la relación entre el artista y el ambiente. La pintura, el dibujo o la construcción constituyen un proceso constante de asimilación y proyección: captar a través de los sentidos una gran cantidad de información. En la educación formal vemos que la base para el desarrollo de la enseñanza descansa en 28 letras y 10 números. Estas 38 figuras abstractas, letras y números, se manipulan y se barajan desde el primer grado hasta el final de colegio secundario. El proceso del desarrollo mental tiende, pues, a ser una función abstracta, en la medida en que estas figuras adquieren significados diferentes y más complicados. Evidentemente, no son estas figuras ni su redistribución lo que impulsa el desarrollo mental, sino más bien lo que dichas figuras representan. Por lo tanto, el desarrollo mental depende de una rica y variada relación entre el niño y el ambiente, esta relación es un ingrediente básico para llevar a cabo una experiencia de creación artística.

El hombre aprende a través de los sentidos. La capacidad de ver, sentir, oír, oler y gustar proporciona los medios para establecer una interacción entre éste y el medio. El desarrollo de la sensibilidad perceptiva debería, pues, convertirse en una de las partes más importantes del proceso educativo. Pero, salvo en las artes, los sentidos parecen estar destinados a que se los ignore. Cuanto mayores sean las oportunidades para desarrollar la sensibilidad y mayor la capacidad de agudizar todos los sentidos, mayor será también la oportunidad de aprender.

El arte no es lo mismo para un niño que para un adulto. En los niños, el arte es un medio de expresión. No hay dos niños iguales y, en realidad, cada niño difiere incluso de sí mismo, a medida que va creciendo, que percibe, comprende e interpreta el medio circundante. Los niños son seres dinámicos; el arte es para ellos un lenguaje del pensamiento. Un niño ve el mundo en forma diferente y a medida que crece, su expresión cambia. La discrepancia entre los gustos del adulto y el modo en que se expresa el niño es la causa de la mayoría de las dificultades que surgen y que impiden que el niño utilice el arte como un verdadero medio de auto expresión. Si los niños pudieran desenvolverse sin ninguna interferencia del mundo exterior, no sería necesario proporcionarles estímulo alguno para su trabajo creador. Todo niño emplearía sus impulsos creadores, profundamente arraigados, sin inhibición, seguro de sus propios medios de expresión.

1. LOS SENTIDOS COMO BASE DEL APRENDIZAJE.

Solamente a través de los sentidos puede tener lugar el aprendizaje, Esto quizá parezca una cosa obvia; sin embargo, sus consecuencias aparentemente no se tienen en cuenta en nuestro sistema educacional. El hombre se esta convirtiendo en un observador pasivo de su cultura, antes que en un constructor activo de ella.

Ver, tocar, oír, oler y saborear implican una activa participación del individuo. Es evidente que aun los niños pequeños no tienen muchas posibilidades de participar en estas experiencias. Más que la simple existencia de sonidos que pueden escucharse, o la presencia de objetos que pueden verse y tocarse, es el estímulo de la interacción del niño y su ambiente a través de los sentidos, lo que diferencia al niño deseoso de explorar e investigar el medio que lo rodea, del que se encierra en sí mismo.

Aunque es obvio que para los niños pequeños los sentidos son muy importantes, el desarrollo de experiencias sensoriales más refinadas debe ser un proceso continuo, en cuyo desarrollo la educación debe desempeñar el papel principal. La educación artística es la única disciplina que realmente se concentra en el desarrollo de las experiencias sensoriales.

2. LA ESCUELA PRIMARIA.

El transcurso por la escuela primaria, se convierte en una etapa muy importante en el desarrollo físico, intelectual y sensorial de una persona, en esta etapa el individuo interactúa con el ambiente y también con sus semejantes, por lo tanto el maestro de actividades artísticas, debe desarrollar ciertas características para cumplir a cabalidad con su labor.

- **Comportamiento del maestro.** Existen formas apropiadas mediante las cuales el maestro puede proporcionar la atmósfera conveniente para las actividades creadoras. Hay modos de organizar las condiciones ambientales para lograr que sean óptimas, en ese sentido. El maestro de actividades artísticas debe ser una persona cordial y amistosa, ya que una actitud cordial hacia el estudiante favorece la productividad.

Dado que un trabajo artístico no es la representación de una cosa, sino más bien de las experiencias que tenemos con las cosas y puesto que esas experiencias cambian no sólo de año en año, sino de un día para otro, la expresión artística llega a ser un proceso dinámico, en perpetua transformación, También el profesor debe ser una persona flexible, capaz de abandonar sus planes y de capitalizar el entusiasmo y el interés de los niños; su capacidad para ser cordial, amistoso y democrático será la que permita a los niños tener la oportunidad de expresarse libremente, tanto en la expresión verbal como en el terreno del quehacer artístico; pero también es muy importante que el maestro conduzca esa flexibilidad de forma tal que la expresión se traduzca en un producto artístico.

- **Identificación con el niño.** El niño debe sentir que lo que hace es importante y que esa actividad se ajusta a sus necesidades. Una de las mayores dificultades que el maestro debe enfrentar es la discrepancia entre su propio modo de pensar y el de sus alumnos; ya que lo que puede ser una experiencia interesante o provechosa para un adulto, resulta no satisfacer las necesidades del niño. Por consiguiente, es menester que el maestro se identifique con los alumnos con los cuales está trabajando. Es más importante que la actividad artística les pertenezca a ellos y no al maestro.

Un niño que evidencia signos de inhibiciones en el arte, o falta de confianza en su propia expresión, no puede ser ayudado por un maestro que se limita a la instrucción de la armonía en el color.

También es importante para el maestro de actividades artísticas identificarse con los niños que triunfan en sus intentos y que se expresan fácilmente. Es más importante reconocer y compartir con el niño la alegría de poder expresarse y el orgullo de realizar lo que se desea, que señalarle correcciones que deberían hacerse en las proporciones, o que la mano tiene cinco dedos en vez de seis.

3. LAS MOTIVACIONES.

La mayor parte de los niños de una clase están dispuestos a expresarse en las actividades artísticas. Algunas veces, sin embargo, encontramos un niño que está tan inseguro que tiene temor hasta de trazar una línea en una hoja, a menos que cuente con la aprobación previa del maestro. Generalmente, estos niños afirman que no pueden dibujar o que no saben cómo hacerlo, o quieren que el maestro les enseñe cómo deben hacer; indudablemente, estos son los niños que más necesitan de la experiencia artística. Ahora bien, ignorar el pedido de ayuda o asegurarle a niño que él sí puede dibujar no es, por cierto, una forma de motivarlo. Si el niño dice que puede expresar sus sentimientos o emociones en el papel, ésa es una afirmación que no se puede contradecir. Hay niños que viven tan ajenos al mundo que los rodea, que se sienten completamente desorientados, a menos que se les proporcione una guía y una dirección bien precisas. Esta confianza en los adultos puede, en algunas circunstancias, influir de modo muy negativo en el pensamiento del niño, en otros casos, el alumno puede haber sido rechazado por sus intentos de autoconducción y ser ésa la causa por la cual se retraiga a un mundo en el cual su sensibilidad y sus emociones no se sientan heridas nuevamente.

Algunas veces, un niño puede tener dificultades para identificarse con lo que hace. Ese niño está continuamente insatisfecho con lo que hace. Para ese alumno, el producto mismo de su actividad artística se ha convertido en algo tan importante que procura complacer a otros, pero su propia experiencia es menos importante ante sus ojos que el producto mismo. La pérdida de confianza en la propia habilidad se evidenciará por la forma en que el niño intente la experiencia artística. Si el niño no puede identificarse con sus propias experiencias, el producto final lo demostrará.

Un estudiante que dice, que no puede dibujar, sabe que no puede hacerlo; probablemente no puede dibujar un camello, por que nunca ha visto uno, lo cual sería muy comprensible. Pero, a menudo el problema es mucho más profundo, esto ocurre cuando el niño no quiere dibujar nada; entonces el maestro debe encontrar qué experiencias ha tenido que hayan sido significativas para él, o en algunos casos sensibilizarlo hacia experiencias anteriores, de modo que se conviertan en algo con sentido para él. El problema consiste en hacer que el niño tome conocimiento mas activo de sí mismo como parte del ambiente y estimular su capacidad para esa toma de conciencia. Algunos alumnos sienten que no han hecho nada interesante y que pueden vivir parcialmente aislados del mundo exterior.
Es muy importante que los niños que tienen mucha dificultad en relacionarse en forma significativa con el ambiente, reciban especial atención en el terreno artístico. Esta es una parte del programa escolar que puede basarse realmente en las propias experiencias del niño y cualquier motivación debe ser de tal naturaleza que permita la oportunidad de lograr un desarrollo flexible y significativo.

4. LA CALIFICACIÓN.

Es importante establecer que en las actividades artísticas la calificación no tiene sentido. Esto es particularmente cierto en la escuela primaria, donde el niño no es consciente de hacer arte más que en la forma en que le resulta natural. En este nivel, tendría más sentido calificar al maestro, pues es él quien en determinadas circunstancias ha sido capaz de motivar a los niños para que hicieran un excelente trabajo o sólo ha logrado motivar a algunos de ellos, o en ocasiones no ha podido entusiasmar a ninguno en las actividades artísticas.

Lamentablemente, muchos maestros califican el arte, lo cual otorga una importancia adicional al producto artístico final. Esto es perjudicial para el niño, pues le hace distraer su atención de la creación misma y ponerla en el trabajo realizado en sí. Esto puede resultar

particularmente frustrante para el niño que ha comenzado a encontrarse a sí mismo en su actividad creadora, y cuyo trabajo no ha sido bien calificado.

Por lo general, el sistema de calificación lo decide el maestro, que premia con una nota alta los trabajos que le gustan y cono notas menores otros trabajos que considera inferiores de acuerdo con el mismo criterio arbitrario.
Debe haber un lugar en la escuela donde las calificaciones no cuenten. El salón de actividades artísticas debe ser un santuario contra ese sistema escolar, un lugar donde el niño tenga la libertad de ser auténtico, de poder revelar sus sentimientos y emociones sin censura, donde pueda evaluar su propio progreso hacia sus objetivos sin la imposición de un arbitrario sistema de calificaciones.

5. BIBLIOGRAFÍA.

- DESARROLLO DE LA CAPACIDAD CRADORA; LOWENFELD VIKTOR, BRITTAIN W. LAMBERT, EDICIONES KAPELUSZ; Buenos Aires (Argentina) 1980.
- EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y ARTE INFANTIL; MANUEL HERNÁNDEZ BELVER MANUEL SÁNCHEZ MÉNDEZ. Editorial Fundamentos. Madrid. 2000.

María José Montiel Molina

"IMPORTANCIA DEL TRATAMIENTO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS"

María José Peña Martínez

La inteligencia emocional es un concepto que está revolucionando el mundo de psicología, la educación y los negocios puesto que reivindica un mayor papel de las emociones frente a las habilidades de inteligencia clásicas.

Como describe D. Goleman en su libro *"La inteligencia emocional",* podemos definir ésta como un conjunto de capacidades que incluyen el conocimiento de las propias emociones y las de los otros; la capacidad de controlar las emociones en uno mismo y en la relación con los demás.

Por todo ello podemos entender la educación emocional como aquella que está orientada a promover las capacidades y disposiciones que configuran la inteligencia emocional. Evidentemente se trata de un proceso continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo.

Algunas de las capacidades más importantes de la educación emocional podrían ser las siguientes:

- **Educar los sentimientos.** Los sentimientos aparecen en el origen de nuestro actuar, en forma de deseos, ilusiones, esperanzas o temores. Nos acompañan durante nuestros actos, produciendo placer, disgusto, diversión o aburrimiento. Y surgen también cuando los hemos concluido, haciendo que nos invadan sentimientos de tristeza, satisfacción, ánimo, remordimiento o angustia.

  Hay malos y buenos sentimientos, y los sentimientos favorecen unas acciones y entorpecen otras. La envidia, el egoísmo, la agresividad, la crueldad, la desidia son carencias de una adecuada educación de los sentimientos, que quebrantan las posibilidades de una vida feliz.

  Educar los sentimientos es algo importante, seguramente más que enseñar matemáticas o lengua.

- **Conocerse a uno mismo.** Conocerse bien a uno mismo representa el primer paso para lograr ser artífice de la propia vida, al mismo tiempo que también es muy útil para aprender a tratar a los demás.

  Se debe educar para reconocer las propias limitaciones y aceptarlas.

- **Controlar los sentimientos.** Con frecuencia algunas personas se sienten profundamente insatisfechos. En algunos casos, esa insatisfacción proviene de una dinámica de consumo poco moderado.

  En otras personas, la insatisfacción proviene de que se sienten avergonzadas de la vida que llevan, y se sienten a disgusto consigo mismas.

  Otras veces, la insatisfacción se debe a algún sentimiento de inferioridad, o bien puede tener su origen en la incapacidad para lograr dominarse a uno mismo.

  En cualquier caso, saber de dónde provienen los sentimientos de insatisfacción es decisivo para abordarlos con acierto y así gobernar con eficacia la propia vida afectiva.

- **Controlar la preocupación.** La preocupación entorpece el funcionamiento intelectual.

  Quienes controlan sus emociones pueden utilizar esa ansiedad para motivarse a sí mismos, preparándose adecuadamente para futuros retos.

  Por eso, una forma de ayudar a alguien a abordar con acierto sus problemas es procurar que se sienta alegre y optimista. Las personas optimistas gozan de una predisposición que les lleva a pensar de una forma más abierta y positiva.

- **Capacidad de demorar la gratificación.** La capacidad de resistir los impulsos, demorando o eludiendo una gratificación para alcanzar otras metas constituye una parte esencial del gobierno de uno mismo. Y todo lo que en la tarea de educación –o de autoeducación- pueda hacerse por estimular esa capacidad será de una gran trascendencia.

- **La empatía.** Tomas Hatch y Howard Gardner propusieron una serie de habilidades que reflejan el talento social de una persona:

  - Capacidad de liderazgo.
  - Capacidad de negociar soluciones.
  - Capacidad de establecer conexiones personales.
  - Capacidad de análisis social, es decir, saber detectar los sentimientos, motivos e intereses de las personas.

El conjunto de estas habilidades es el ingrediente fundamental del encanto, del éxito social y del carisma personal. Habilidades que reportan una indudable ventaja en la vida familiar, en la amistad, en el mundo laboral o en muchos otros ámbitos de la existencia.

Con todo ello, se pretenden establecer disposiciones que establezcan una relación positiva con los demás, que combatan la negatividad y establezcan una relación no defensiva, es decir, positiva, con los demás.

Se ha de poner esfuerzo en familiarizarnos con respuestas emocionales más positivas, de modo que las incorporemos más a nuestro repertorio emocional.

Estas disposiciones emocionales positivas pueden ser:

- Tranquilizarse a uno mismo.
- Desintoxicarse de pensamiento negativos hipercríticos.
- Escuchar y hablar de modo que nuestras palabras no despierten la defensividad del interlocutor.
- Detectar temas, momentos o situaciones de hipersensibilidad.
- Centrarse en los temas.
- No derivar hacia el ataque personal.
- Disculparnos cuando advirtamos que nos hemos equivocado.
- Procurar reflejar el estado emocional del interlocutor.
- Ser generosos en el reconocimiento de los méritos de los demás.

1. La Educación Emocional y su aplicación en el aula.

Las emociones se pueden trabajar educativamente. Además, la educación emocional debería constituir el núcleo del trabajo del educador.

Sin lugar a dudas, ha sido una dimensión que ha estado un poco descuidada en la educación ya que la escuela ha estado muy influenciada por el modelo cartesiano y pragmático, que muestra un gran predominio de valores relacionados con la ciencia y la tecnología. En cambio, los valores referidos al arte, a las humanidades, a la religión quedan muy empequeñecidos.

Una cuestión que nos podríamos plantear sería si es posible una auténtica educación sin tener en cuenta las emociones. La opinión más generalizada, entre los partidarios de la educación postmodernista es que no. Entre las razones que exponen, éstas son algunas de ellas:

- La educación clásica, occidental, europea siempre ha dado importancia a la educación del carácter, de la voluntad y de la maduración personal.
- Peter Salovey, creador del concepto “inteligencia emocional” la defiende como necesaria para tener éxito en la vida.
- Los empresarios dan empleo a personas, con capacidad de trabajar en equipo, con capacidad de liderazgo, creativas.
- Hoy, el referente de la innovación en educación ha cambiado de lugar, pues hace unos años el referente era el Instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra y ahora la innovación se realiza en las universidades de Harvard, Columbia o Yale.
- Los paradigmas educativos han cambiado, al igual que las concepciones de la inteligencia y las concepciones de la persona humana y su realización.

Una vez expuestos dichos planteamientos, podríamos preguntarnos qué se logra con esta educación:

a) En primer lugar, una educación integral, que tiene en cuenta las emociones.
b) Poner en el centro de la educación la madurez de la persona.
c) Redefinir, así, la función de la escuela.

Esta perspectiva presentada supone que la materia o contenido es el medio, no el fin, de la educación, puesto que el fin de la educación es la maduración y el crecimiento personal.

La educación emocional es, por tanto, un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo los dos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad

integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

Los objetivos que se propone lograr la educación emocional son los siguientes:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de controlar las propias emociones, prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar una mayor competencia emocional.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse, adoptando una actitud positiva ante la vida y aprender a fluir.

Así mismo los contenidos a tratar son entre otros:

- El concepto de emoción.
- Los componentes de la emoción.
- Las clases de emociones.
- Emoción y salud.
- Emoción y motivación.
- El conocimiento de las propias emociones.
- El reconocimiento de las emociones de los demás.
- El control de las emociones y las habilidades socio-emocionales.

Los modelos de intervención más destacados son: la acción tutorial, la integración curricular, las materias optativas y la enseñanza ocasional, que pueden ser programas paralelos.

Si nos centramos en la acción tutorial, hay que decir que se hace necesaria la figura de un nuevo tutor / a (con un perfil distinto al que estamos acostumbrados a ver normalmente) que aborde el proceso de manera eficaz para sí y para sus alumnos y alumnas. Para ello es imprescindible que él mismo se convierta en modelo de equilibro de afrontamiento emocional, de habilidades empáticas y de resolución serena, reflexiva y justa de los conflictos interpersonales, como fuente de aprendizaje para sus alumnos y alumnas.

Este nuevo tutor / a debe saber transmitir modelos de afrontamiento emocional adecuados a las diferentes interacciones que los alumnos y alumnas tienen entre sí (siendo fruto de modelos de imitación para los niños y niñas). Por tanto, no buscamos sólo a un profesor que tenga unos conocimientos óptimos de la materia a impartir, sino que además sea capaz de transmitir una serie de valores a sus alumnos y alumnas, desarrollando una nueva competencia profesional. Estas son algunas de las funciones que tendrá que desarrollar el nuevo tutor / a:

- Percepción de necesidades, motivaciones, intereses y objetivos de sus alumnos y alumnas.
- Ayuda a los alumnos y alumnas para establecerse objetivos personales.
- Facilitación de los procesos de toma de decisiones y responsabilidad personal.
- La orientación personal al alumno o alumna.
- El establecimiento de un clima emocional positivo, ofreciendo apoyo personal y social para aumentar la autoconfianza de los alumnos y alumnas.

Para entender las acciones, los pensamientos y las emociones de los alumnos y alumnas debemos incluir la práctica social de la que ellos son una parte y estudiar las maneras en que los sujetos toman parte de ella.

- El aula es un espacio en el que las relaciones humanas juegan un elemento importante como relaciones sociales: los aspectos afectivos, las habilidades de interacción, las relaciones de empatía o desacuerdo afectivo.
- Los alumnos construyen significados compartidos, establecen normas y patrones de interacción, es decir, aprenden a vivir juntos en un momento común.
- La diversidad y variaciones emocionales, alegría, cólera, miedo, rechazo, tristeza expresadas en una interacción matizan todo lo que sentimos y hacemos.
- Las personas, al relacionarse emotivamente pueden establecer vínculos de atracción o de rechazo.
- Las emociones que se ponen en juego en el aula y las pautas de conducta presentes en el proceso de enseña-aprendizaje, permiten reflexionar sobre la acción del profesor, la participación de los alumnos y sus expresiones empleadas en dicha interacción.
- Los roles que juegan los integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje son dinámicos, establecen pautas y modelos de relación social que constituyen una interacción específica.

Para establecer las implicaciones del desarrollo emocional y socio-afectivo en el proceso educativo debemos fijarnos en los siguientes aspectos:

- La influencia del entorno y medio educativo. El niño nace con una gran inmadurez, y gracias al cuidado de sus padres madura lentamente. Todo niño debe pasar por el binomio satisfacción-frustración para alcanzar la madurez.
- El comportamiento de los padres es muy importante ya que hay diferentes tipos de padres: sobreprotectores, rígidos, flexibles...
- Los métodos educativos. En la escuela se dan diferentes métodos educativos como son el autoritario, antiautoritario, democrático.

En este sentido las escuelas han de dedicarse principalmente a ayudar a los niños a encontrar significados apropiados para sus vidas.

La literatura psicopedagógica señala que el buen funcionamiento de la educación emocional en el aula deberá contar con los siguientes aspectos básicos:

- Afecto, estima y seguridad. El grupo debe proporcionar a cada alumno y alumna sentimientos de seguridad, apoyo y reconocimiento de su valía.
- Metas grupales conocidas y compartidas. Son los objetivos y la finalidad del grupo.
- Roles asumidos y deseados.
- Normas que proporcionarán una cohesión grupal.
- Comunicación e interacción.
- Pertenencia. Sentimiento de formar parte de un grupo.

Si conseguimos que el grupo-clase comparta unos objetivos educativos, estaremos alcanzando la comunicación y el conocimiento entre los alumnos y por tanto aliviamos posibles tensiones consiguiendo al mismo tiempo un mejor clima para el aprendizaje. Sería muy útil llevar a cabo en el grupo procedimientos de trabajo grupal que fomentaran la cooperación y el apoyo entre iguales, el respeto y la colaboración con los adultos, previniendo lo que más tarde pueden constituir problemas de relación y disciplina.

María José Peña Martínez

MUNDO EDUCATIVO

Número 20

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

"LA ESCUELA ACTUAL, ¿UNA ESCUELA DEL SIGLO XIX?"

María José Romero Migueles

Desde la aparición de las Ciencias Sociales, éstas han sufrido diversas adaptaciones y estudios en función del paso del tiempo. Estas adaptaciones, sin embargo, no han supuesto relevancia en cuanto a cambios en la organización de contenidos y sobre todo, en cuanto a la complejidad del vocabulario utilizado para el tratamiento de esta área, independientemente del nivel al que vaya dirigido.

Los manuales y programas de Historia surgen en la época Isabelina (mediados del siglo XIX). La finalidad educativa de la Historia en este tiempo era la búsqueda de una formación moral a través de la narración de "hechos verdaderos", los cuales, nunca eran cuestionados incluso ante la ausencia de aportaciones que demostrasen la veracidad de aquello que se pretendía enseñar. Estos hechos históricos se trataban en sucesión cronológica y se correspondían con hechos políticos, religiosos, militares o sucesiones de reinado. Los claros objetivos que se pretendían con esta manera de abordar la Historia era crear una identificación nacional.

Este es el planteamiento del s. XIX pero hoy en día, en el s. XXI, la Historia sigue tratando estos hechos pasando por alto la oportunidad de oponer y estudiar dos épocas distintas o analizar los motivos de inducen a un cambio de pensamiento en una sociedad. Analizando críticamente épocas pasadas, sacando conclusiones y encontrando similitudes entre las mismas, podemos llegar a comprender no sólo la situación actual en la que vive el mundo sino también el devenir que nos espera. Éste debería ser el planteamiento a seguir por todo docente para hacer de nuestro alumnado seres competentes y críticos con la realidad que viven.

Con respecto a la metodología utilizada para transmitir los saberes implícitos en el estudio de la Historia, el cambio prácticamente no ha existido. La Historia sigue siendo una disciplina que todos, docentes y educandos, piensan debe estudiarse de forma memorística. El manual, libro, sigue siendo un instrumento imprescindible, la diferencia entre el ayer y hoy es que antaño, únicamente había un manual mientras en la actualidad, el docente cuenta con un número altísimo de libros entre los que elegir. Pocas son las aulas en las se incorporan las nuevas tecnologías y los demás recursos con los que la educación cuenta en la actualidad.

Además de la problemática existente entorno a la Historia, podemos encontrar otras semejanzas entre la educación del s. XIX y la actual. Una de ellas podría ser la actual ordenación del contenido en disciplinas (conocimiento científico-disciplinar). Según este enfoque, la mejor forma de adquirir el saber consiste en partir de la estructura lógica interna que posee cada disciplina. Por esto, primero habría que enseñarle a los alumnos y alumnas una "base" (prelectura, prelógica…) para posteriormente, enseñar por separado cada una de las disciplinas.

El problema de este planteamiento y que por lo tanto tiene también el alumnado es que "aprenden" sin saber relacionar unos contenidos con otros e incluso sin saber aplicarlos a su vida cotidiana. Esta forma de organizar el contenido en disciplinas ha dado lugar a la aparición de contenidos que no se sabe cómo introducir en las mismas. Estos nuevos contenidos (Educación para la paz, para la salud…) se han denominado "contenidos transversales" los cuales, rara vez se imparten.

Al analizar los grandes conflictos del mundo actual, de nuestra sociedad, nos encontramos con situaciones de conflicto, violencia, discriminación, desigualdad y consumismo frente a situaciones de miseria y hambre, con degradación del medio ambiente y adicciones tales como la droga, alcoholismo etc. En las escuelas se debe posibilitar a los alumnos a que lleguen a entender estos problemas y sean capaces de emitir un juicio crítico sobre estas situaciones y de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores racionales.

¿Cómo se consigue eso partiendo de un Sistema Educativo anticuado? Para ello es necesario incorporar problemas sociales al ámbito educativo e incorporar campos que en un principio no estuvieran contemplados en el currículo pero que en este época son necesarios. Estos campos deberían tratar cuestiones económicas o incluso temas de psicología social.

Una vez hayamos aceptado la necesidad de un cambio en la estructuración conceptual educativa y el hecho de que es necesario trasladar la sociedad y sus problemas (desigualdad, poder…) al ámbito escolar debemos volver a reflexionar y preguntarnos ¿cómo? Las formulaciones de contenidos estarían guiadas por un criterio de gradación de complejidad de la propia temática, planteando actividades que generen la curiosidad y amplíen el campo de motivación de los alumnos y alumnas. De esta manera, se crean situaciones de conflicto en las que el alumno expone sus ideas y otros las cuestionarán.

Así debe plantearse el camino al que dirigir la enseñanza para no estancarse en la escuela del s. XIX pues, no se pretende formar a ciudadanos para una sociedad de hace dos siglos sino para esta sociedad del s. XXI cuyos problemas y estilos de vida son muy distintos.

BIBLIOGRAFÍA

- BENEJAM. P (1997). Las finalidades de la educación social, en P. Benejam y J. Pagés (Coord). Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación. Barcelona: ICE-Horsori.

- DE ALBA, N. (2003). El profesor, los contenidos y el cambio en la escuela. Una propuesta para el desarrollo profesional a través del cambio curricular. Investigación en la Escuela, 49, 39-46.
- ESTEPA, J. (2003). Investigando las sociedades actuales e históricas. Investigación en la Escuela, 51, 71-82.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (Elab. por) (2002): El trabajo en torno a problemas como alternativa metodológica para la educación. Material elaborado a partir de documentos diversos, especialmente de: J.E. García Díaz, y F.F García Pérez, F.F, Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación. Sevilla: Díada (6º ed. 2000).

María José Romero Migueles

"CRITERIOS PARA VALORAR Y SELECCIONAR LOS LIBROS INFANTILES Y JUVENILES"

María Victoria Ibáñez Figueredo

El aprendizaje de la lectura debe dar al niño la impresión de que a través de él se abrirán nuevos mundos ante su mente y su imaginación. Pero para ello hay que enseñar a leer con los libros apropiados. Seleccionar estas obras requiere tiempo y serenidad.

El trabajo se puede facilitar con la ayuda de reseñas de revistas especializadas, de premios que aseguren calidad o de listas bibliográficas elaboradas por especialistas que nos merezcan confianza.
Otra ayuda serían los grupos de lecturas entre padres, bibliotecarios o maestros.
Cada docente puede ir construyendo un corpus que debe incluir libros clásicos y también los recientes, para aprovechar el potencial que ofrecen.

Los criterios que se deben seguir para elegir estos libros son su calidad, su adecuación a los intereses y capacidades de los futuros lectores y la variedad de funciones que nos interesen.

Los libros de moda entre los niños, aunque no nos parezcan adecuados pueden tener ventajas y funciones como instrumento de socialización o su facilidad de lectura, por ejemplo. Pero aún así hay que analizarlos más detenidamente para apreciar los distintos elementos que los configuran. Se espera que los lectores se vayan haciendo más competentes para entender las complicaciones narrativas que les van ofreciendo las obras.

La calidad de la obra queda determinada por el lenguaje o el diálogo que se utilice. Pero en el caso de los lectores menores, una obra basada en el diálogo puede servirles y además, con la colaboración de la imagen, ahorrar texto. Cuando los lectores ya dominen el descifrado pueden necesitar más ayuda del narrador para entender lo que ocurre.

El inicio de las narraciones es otro aspecto para valorar las posibilidades de éxito de la lectura. En las primeras páginas un libro puede seducir al lector para la lectura, introduciendo la suficiente información para poder imaginar el contexto o a los personajes y a la vez, interrogantes que susciten el deseo de saber más.

Al mismo tiempo, el final de las historias es fundamental porque otorga sentido y provoca la reacción emotiva al lector.

Una obra puede tener un final feliz, puede acabar con la aceptación de los problemas u optar por un final abierto. La mezcla de elementos es otra forma de desenlace, aunque más experimental. También algunas veces hay un doble final: el explícito y el que el lector advierte.
El formato del libro es importante en tanto que sus dimensiones delimitan el campo visual del lector. Un formato de dimensiones reducidas favorece una relación de intimidad con el lector mientras uno de grandes dimensiones adquiere carácter de espectáculo y son para ser leídos en grupo.

En los cuentos infantiles el texto se sitúa en la página izquierda y la derecha se reserva a la imagen, para atraer su atención. El fondo, normalmente aparece en blanco.

El texto a veces puede adquirir una función ilustrativa si se juega con las formas de la letra o se distribuyen siguiendo el dibujo de una línea. Si se presenta en pareados ayuda a la previsión lectora y al recuerdo posterior.

La imagen, que debe estar contigua a la explicación textual, cumple la función de analizarla o resumirla, además de algunas otras funciones como que los niños se inicien en el aprendizaje del lenguaje visual.
El cuento utiliza a veces algunos recursos para facilitar la lectura de los destinatarios. Algunos son una voz narrativa externa, en tercera persona, una historia en tiempo pasado con un desarrollo cronológico lineal o una estructura narrativa simple.

María Victoria Ibáñez Figueredo

"DIFERENCIAS SOCIALES Y DESIGUALDADES EDUCATIVAS"

Marina Martínez Ropero

1. Introducción.

Con este artículo, tratamos de mostrar cómo las "diferencias culturales" de los alumnos/as pertenecientes a alguna "minoría étnica" influyen en la producción y reproducción de desigualdades tanto en el contexto escolar como en el social.

Partimos de la convicción de que una sociedad no es homogénea, a pesar de las apariencias, ni la denominada mayoría social de un país es homogénea culturalmente, ni tampoco lo son las denominadas minorías étnicas, puesto que en su seno se entrecruzan diferencias importantes en cuanto a clase social, género, valores, opciones políticas y religiosas….

Normalmente la adscripción a esa minoría está condicionada por las características fenotípicas ("raza"); no obstante la relación de procedencia geográfica o la diferencia fenotípica no implica automáticamente una pertinencia diferencial a nivel cultural.

Las diferencias culturales no son esencias inmutables, sino que en numerosas ocasiones son construcciones ideológicas que responden a estereotipos o calificativos derivados de conflictos y dinámicas de diversa índole.

La desigualdad social no es tampoco un fenómeno social que se manifieste en forma de esencia inmutable. Es un proceso muy dinámico que articula numerosas variables: económica, política y cultural, y a partir de la interacción del género, de la clase social y de la "raza" o de la diversidad cultural.

Miedena (1992, 173) en un estudio realizado en Holanda constata que: "En algunas materias como lengua y escritura, los alumnos africanos y las minorías étnicas están hasta dos años atrasados con respecto a la media nacional. El porcentaje de abandono de los estudios en estos grupos es mucho más alto que en los principales grupos sociales europeos, mientras que la asignación de los niños de las minorías étnicas a la educación especial, se da también en porcentajes desproporcionados".

Kozol (1990, 83, citado por Juliano 1993), expone los siguientes datos, a partir de la realización de un test ofrecido en mayo de 1976. Los resultados de este trabajo eran los siguientes: "el 75% de los niños párvulos de Cleveland, parecían estar al mismo o a un nivel superior que el nivel nacional. No había una divergencia significativa entre razas. En el tercer curso, el número de niños no blancos que daban un resultado por debajo de los niveles nacionales excedía en 5 puntos respecto a los compañeros blancos. En quinto, la diferencia había crecido en un porcentaje de 10,8 puntos. En el noveno curso, sólo el 38% de los niños blancos estaba a un nivel inferior a la norma: el 60,5% de los niños no blanco estaba ahora por debajo".

Con estos datos el autor concluye de una forma bastante pesimista en lo que respecta al futuro de estos sectores sociales: "podemos adivinar que muchos de los estudiantes evaluados primeramente se han convertido, durante los años en que se realizaron las estadísticas, en los padres de otra generación de niños pobres: niños que pronto asistirán a las mismas escuelas sin ningún tipo de refuerzo de sus padres, y sin la más mínima competencia en lectura, considerada por muchos expertos como *esencial.*"

2. Estado de la cuestión.

Las corrientes dominantes en la explicación de las desigualdades a partir de la diferencia racial y de la diversidad cultural serían aquellas que se corresponderían desde la perspectiva política e ideológica con el pensamiento conservador. Los teóricos de esta perspectiva han tratado de explicar las desigualdades a partir de hipótesis genéricas. El argumento es que la inferioridad genética de las minorías explica el fracaso escolar. Otros teóricos en esta misma línea conservadora señalan la desviación cultural y las actitudes negativas hacia sí mismos y hacia el trabajo como causas principales del fracaso escolar.

Siguiendo a Ouellet (1992,152) el fracaso escolar de los estudiantes negros se puede explicar únicamente a partir de la actitud que niega la angustia y la desazón provocadas por el mito de la inferioridad racial. Por tanto, se trataría de superar un trauma colectivo del pasado: el racismo contra los negros. La acción para superar ese trauma debería ser de carácter psicoanalítico.

Por otro lado, los teóricos liberales aseguran que las minorías fracasan por "la falta de oportunidades de acceso en sus hogares a los recursos culturales e intelectuales que sí tienen los jóvenes blancos de clase media". Por consiguiente, se debería realizar un trabajo escolar de carácter compensatorio que mejorara las deficiencias culturales de ese sector de la población.

Como consecuencia de todos estos estudios, se adoptaron en algunos países como Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña, programas y enfoques multiculturales. Podríamos resumirlos en tres enfoques:

- **El primero,** basado en la "comprensión cultural" que insistiría en la sensibilidad y el aprecio por la diferencia cultural.

- **El segundo,** fundamentado en la "competencia cultural" que enfatizaría la conservación de la identidad étnica y la lengua de las minorías, y la importancia de establecer canales de diálogo entre minorías y mayorías.
- **El tercero,** se desarrollaría a partir de una propuesta de "emancipación cultural" que daría mucha importancia a la implantación de un currículum multicultural.

Otra propuesta es la desarrollada por *las teorías radicales de la reproducción cultural.* Sus autores critican el excesivo economicismo de los estructuralistas y enfatizan la importancia del currículum escolar. Insisten en que los procesos ideológicos y culturales de la escuela son autónomos respecto a las infraestructuras económicas de la sociedad.

Finalmente, a estas propuestas teóricas para explicar la relación entre desigualdad, sociedad, economía y escuela debemos añadir las últimas aportaciones realizadas por parte de McCarthy (1994). Éstas serían sus propuestas: "los estudiantes varones, blancos y de clase media acceden a las escuelas con evidentes ventajas sociales y económicas y con frecuencia, el currículum y las prácticas pedagógicas desiguales de la escuela confirman y aumentan estas ventajas".

3. La institución escolar: génesis e historia en el marco del pensamiento y la cultura occidental.

La escuela, entre otros fines, fue concebida como instrumento normativizador de "la verdadera cultura", la única cultura que el estado-nación estaba dispuesto a difundir y promover. La escuela debía contribuir de esta forma a la consolidación y estabilización del Estado-Nación.

En definitiva, la escuela-institución va a modelarse en función a los criterios, valores y premisas de una nueva clase social en ascenso que a lo largo de los siglos XVII y XVIII está en pugna con el Antiguo Régimen, y que finalmente, en España, va a consolidar su liderazgo y poder a partir del XIX. Este grupo social, la burguesía, con sus intelectuales, los ilustrados y moralistas, va a desarrollar los contenidos de esta institución y le va a otorgar una legitimidad absoluta en cuanto a su capacidad de generar la "verdadera" cultura.

El modelo europeo occidental de la escuela-institución es, en la actualidad, un modelo universal. Sin embargo, la implantación social de la escuela dista mucho de ser la misma entre cada uno de los diferentes países del planeta, y en lo referente a los países denominados del tercer mundo la situación puede ser abismalmente diferente respecto a la de cualquier país europeo.

4. Las bases materiales de la desigualdad entre los alumnos, hijos de inmigrantes extranjeros.

El argumento es que los inmigrantes extranjeros, aquellos que lo son por motivos socioeconómicos o políticos, acaban constituyendo en el seno de sociedad de acogida una minoría étnica con unas características muy definidas y con unas fronteras étnicas bastante claras.

Así, las condiciones socioeconómicas y étnicas de esta inmigración no permiten presentar un escenario marcado por la desigualdad: su adscripción étnica no comporta ningún "problema" para la sociedad de acogida y menos para la escuela. Por un lado, su adscripción étnica está muy sobrevalorada en la sociedad de acogida y, por otro, son colectivos que recurren a una escolarización especial. Su condición socioeconómica se corresponde, en general, con una clase social alta o media-alta, por consiguiente, podríamos hablar de una minoría étnica que forma parte de los sectores sociales dominantes en la sociedad de acogida, y que en principio, no formaría parte del grupo social donde se observarían procesos de desigualdad relacionadas con la diferencia o diversidad cultural.

Sí es pertinente tratar de correlacionar diferencia cultural, desigualdad e inmigración procedente de países del llamado Tercer Mundo. La inestabilidad jurídica que comporta la aplicación de la llamada "ley de extranjería", se relaciona con tensiones y angustias vividas en el entorno familiar que tienen su reflejo concreto en los rendimientos escolares de estos alumnos.

En definitiva, podemos afirmar que el rol actual de los trabajadores inmigrantes extranjeros en una economía como la de este país se define *por su complementariedad* respecto a las funciones laborales de los trabajadores autotóctonos. Estos trabajadores inmigrantes realizan aquellas tareas que o bien son consideradas social y laboralmente como "devaluadas", tareas que nadie quiere realizar, o bien tareas que de no hacerlas éstos nadie más haría por varias razones: poca seguridad laboral, poca remuneración, poco o ningún prestigio social, etc.

4. Identidades negadas y construcción del otro cultural en el pensamiento y la cultura europea-occidental.

"¿De quién procede el saber escolar y a qué intereses sirve ese mismo saber?". Pregunta a la que McCarthy añade el siguiente comentario: "el intento explícito de vincular "saber y poder" abre un campo fecundo de posibilidades de investigación y estudio de la vida escolar en torno a los problemas de la *formación y constitución de las identidades y representaciones raciales y de género".*

En este terreno es donde se van a desarrollar algunas investigaciones.

Una de las primeras aportaciones de estos trabajos es que debemos analizar e identificar cuáles son las bases ideológicas y culturales que alimentan la construcción y la definición de las identidades colectivas, y en nuestro caso, la identidad con respecto a la nación catalana, a lo español y a lo europeo. Actualmente podemos constatar que el referente principal para la definición oficial de identidad colectiva, y hablamos aquí de lo que la ideología y la cultura hegemónica en nuestro país entienden con respeto a esa identidad, es el proyecto europeísta.

La imagen del moro y del judío en las literaturas hispánicas y en las diferentes culturas populares de los pueblos hispánicos es un hecho recurrente y habitual y ejemplifica perfectamente las contradicciones que su percepción comporta en la explicitación de las identidades hispánicas.

La presentación de qué es lo genuinamente europeo y aquello que no lo es, implica en el contexto social, y por tanto en el escolar, una desvalorización sistemática de todos aquellos valores e identidades asociadas a identidades, valores y conductas identificadas como ajenas o extranjeras a lo europeo. Pero, ¿qué es lo europeo? En la actualidad, la idea de un Europa esencial y estática, libre de relaciones civilizatorias profundas con las culturas del Mediterráneo Sur y Este (África y Próximo Oriente).

Lo que se quiere demostrar aquí es que el proyecto ideológico y cultural de nuestras clases sociales hegemónicas con respecto a la identidad pasa por negar de una forma clara la evidente interrelación cultural y civilizatoria de nuestra matriz cultural e identitiaria con Asia y África.

Las implicaciones de esta opción también se concretan en la confección del "currículum" escolar y más concretamente en lo que diversos autores denominan "currículum oculto". Estas eran algunas conclusiones del trabajo: *Análisis crítico del marco curricular de la reforma desde una perspectiva intercultural:*

a) El marco que sostiene toda la orientación curricular es un marco de carácter eurocéntrico y, sobre todo, claramente cristiano-occidental.
b) El eurocentrismo va teñido de europeísmo, supuestamente, intercultural y superador de barreras, que se confunde con la idea arquetípica de humanismo universalista, que se formula en el apartado de contenidos del segundo nivel de concreción de Sociales de secundaria. Resulta lógico que Europa y "el Occidente", sean depositarios de las tecnologías materiales y sociales que hacen posible su bienestar. Sencillamente, los otros no se lo han ganado.
c) Este "europeismo universal" queda limitado a una Europa de donde se excluye a la mayoría de los europeos.
d) Es muy remarcable el peso que se da, fuera del área de Religión, no ya al pensamiento cristiano, sino a su parcialidad institucional representada por la Iglesia Católica y su papel en la historia de Occidente.
e) Cataluña está, históricamente, integrada en este marco cristiano-occidental, y a éste se ha de referir cualquier práctica educativa. El peligro radica en apelar a este marco de una manera ahistórica, fuera del tiempo como si fuera un componente esencial.

La desvalorización identitaria de los alumnos procedentes de África y Asia va a repercutir globalmente en su rendimiento, en su acogida, en su recepción, en lo que se espera o no de ellos, en la empatía que provoquen en su entorno escolar y social.

Por tanto, esta negación identitaria implica por parte de la Institución escolar la ignorancia de la lengua materna o familiar de estos alumnos "diferentes culturalmente", la ignorancia de sus valores y aspectos culturales más significativos incluida la religión, la ignorancia de sus situación socio-económica como parte de un colectivo en proceso de inserción después de una experiencia migratoria, la ignorancia de su temporalización religiosa, cultural y social, también la de su dieta y gastronomía, y por su puesto la ignorancia de su estructura familiar, y de la situación político-económica del país de procedencia del alumno o de su entorno familiar.
A partir de aquí, como docentes, deberíamos reflexionar y analizar nuestro entorno escolar y social para, si fuese necesario (que seguramente lo sea) aportar pequeños cambios actitudinales que se consideren los cimientos de futuros avances importantes.

Marina Martínez Ropero

MUNDO EDUCATIVO

Número 20 | Revista Digital de Educación | Febrero 2007

"ÉRASE UNA VEZ... LA EDUCACIÓN EN VALORES"

Marta González Gutiérrez

- Si algo enseña la magia –
-Dijo el Mago de Oz- es que todos
los problemas, hasta los más
difíciles, tienen una solución.
Solo es cuestión de dar con el truco apropiado.
Lyman Frank Baum.

Es bien sabido que la escuela es un reflejo de la sociedad en la que estamos inmersos, una sociedad cada vez más diversa, repleta de problemas y desafortunadamente carente de varitas mágicas que los solucionen, pero sí contamos con la imaginación, sí podemos jugar a ser magos.

Entre la gran variedad de pócimas que encontramos en la escuela sustraemos "el cuento".

Según la Real Academia Española un cuento es una "relación de palabra o por escrito, de un suceso falso o de pura invención", pero desde la lente de la educación, el cuento, además, es un vehículo excelente mediante el cual:

- Desarrollamos una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua.
- Creamos un motor efectivo que hace más fácil la comprensión y el aprendizaje del lenguaje que se quiere presentar o practicar. Para el alumno/a es más fácil aprender y recordar el lenguaje utilizando un contexto claro, atractivo y relevante para él.
- Utilizamos un medio por el cual los niños/as ejercitan y desarrollan la imaginación, la creatividad y la lógica, utilizando diferentes estrategias. Por ejemplo: imaginan la situación, reflexionan sobre lo leído o escuchado, predicen lo que va a pasar, resuelven problemas, comparan situaciones, adivinan el significado del lenguaje nuevo, memorizan, etc.
- Los niños/as leen con un significado: saber lo que sucede. Una actividad común en su vida cotidiana.
- Los niños/as disfrutan leyendo o escuchando historias muchas veces. La repetición frecuente ayuda a desarrollar en ellos sus estrategias de comprensión y a adquirir y utilizar el lenguaje aprendiendo de forma natural y comprensible.
- Ayudamos al desarrollo integral del niño/a. Las historias en general ayudan la comprensión de problemas y conflictos y a educar en valores, lo que hace que niños y niñas elaboren sus propios juicios y adopten comportamientos adecuados.

En este último aspecto relativo a la funcionalidad de los cuentos cobra vital importancia "la moraleja". La moraleja es la enseñanza que una historia ofrece.

El mundo de los cuentos es algo mágico y en la mayor parte de los casos, ficticio, pero es justamente esa magia y esa ficción el billete de ida a las realidades que encierra nuestra sociedad. Realidades como la pobreza, la bondad, el egoísmo, la mentira, el esfuerzo, etc. Es por ello que el cuento pasa de ser un simple instrumento de entretenimiento para convertirse en un auténtico ungüento mágico de la educación en valores.

En este sentido "Pedro y el lobo" junto con "Pinocho" nos enseñan los catastróficos resultados que ofrece la mentira, "Caperucita Roja" nos recuerda que no debemos fiarnos de los extraños, "La cigarra y la hormiga" de la mano de "los tres cerditos" nos invitan a esforzarnos por un trabajo bien hecho mientras que "Simbad el Marino" nos ha colmado de envidia con sus fabulosos viajes...Existe todo un mundo de cuentos que previenen y solucionan ciertas situaciones difíciles pero no todas.

La nueva sociedad en la que vivimos sobrepasa muchos de estos cuentos populares dejando huérfanos de educación y terapia a multitud de niños y niñas, pero ahí radica la profesionalidad del "mago-educador": Mientras haya imaginación la fuente de los cuentos será inagotable y, por tanto, seguiremos colmando las aulas de aprendizaje y equilibrio. Me refiero con esto a la intervención específica que requieren algunas situaciones muy concretas (como puede ser una situación de maltrato familiar) o muy propias de la sociedad actual (como la adopción).

Además de la capacidad de invención es también muy importante saber contar el cuento, y para ello existen unas pautas que a continuación se exponen:

- Adecuar el cuento al auditorio, y la fórmula de comienzo y final.
- Crear silencio, atmósfera de misterio y despertar el interés.
- Mirar de frente a cada niño y niña.
- Emplear un tono suave, voz clara, buena modulación y lenguaje adaptado al auditorio.
- Evitar interrupciones.
- El narrador ha de saberse el cuento y asimilar su esencia, estar tranquilo, saber transmitir y tomarlo en serio.

Cabe decir que este recurso no es tan efectivo en la etapa infantil y primer ciclo de primaria, como de ahí en adelante.

En cualquier caso, los colegios están repletos de “Princesas con Guisantes”, “Pinochos”, “Patitos Feos”, y “Peter Pans”, pero también de “Bellas Durmientes” que no se han pinchado con ninguna aguja, y personajes nunca descritos en ningún cuento a lo que los educadores deben responder con un: “Colorín colorado este cuento no ha acabado”.

Bibliografía:

- El Mago de Oz, Lyman Frank Baum.
- Diccionario de la Real Academia Española.
- La inteligencia emocional en el aula, Jonathan Cohen.

Marta González Gutiérrez

MUNDO EDUCATIVO

Número 20 | Revista Digital de Educación | Febrero 2007

"¿CÓMO PUEDE CRECER LA ESCUELA RURAL SIN PERDER SU IDENTIDAD?"

Marta López Burrezo

Antes de contestar la cuestión planteada es preciso dar una definición de lo que es escuela rural, ya que creo que es conveniente aclarar que no es lo mismo una escuela rural que una escuela urbana en el medio rural, por tener recursos diferentes sobre los que se sustenta, tal y como se percibe en las líneas siguientes:

Siguiendo la definición de Boix Tomás (2004): "Escuela rural es aquella institución que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada".

De esta definición podemos deducir una serie de funciones propias que debe llevar a cabo la escuela rural para lograr crecer y conservar su identidad. Entre las funciones mencionar las siguientes:

- Ofertar un servicio educativo de calidad. Debemos trabajar para que las condiciones de escolarización sean lo más equitativas posible.
- **Reforzar y valorar su cultura, partiendo de la identidad cultural del lugar en el que se encuentra ubicada.**
- **Dinamizar el entorno y la economía.** El desarrollo rural debe posibilitar la construcción de nuevos espacios económicos que ofrezcan, a través de una mayor diversificación productiva, nuevas oportunidades de empleo que permitan a las mujeres y los hombres del campo descubrir las potencialidades que en la producción de bienes considerados "no materiales" tienen nuestros pueblos tanto en lo relativo, por ejemplo, a la cultura, la salud y la gastronomía como en lo que se refiere a la producción de paisaje, agua, medio ambiente y equilibrio territorial.
- Potenciar la curiosidad intelectual de una comunidad educativa.
- **Fomentar la participación de todos los habitantes del pueblo.**
- Darle a su alumnado una **formación integral,** respetando sus ritmos de aprendizaje y su singularidad. La homogeneidad desaparece y la **heterogeneidad** en las aulas nos proporciona un **elemento enriquecedor** y posibilitador de aprendizajes distintos a los tradicionales a través de la tutoría entre iguales, el trabajo cooperativo,...
- Facilitar la superación del aislamiento en el que se encuentran diversos pueblos.

Además de estas funciones, la organización de la escuela rural dista bastante de la urbana pudiendo encontrarnos: aulas unitarias, colegios comarcales, centros incompletos así como una serie de organizaciones supraescolares que están teniendo bastante éxito tales como los Centros Rurales Agrupados (CRAS), las Zonas de Escuelas Rurales (ZER) o los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIES) creadas con el objetivo de rentabilizar recursos educativos y humanos, incrementar la interacción entre los niños y niñas de una misma zona y construir un tejido educativo más participativo, abierto, inclusivo y democrático.

Pero todo ello no se ve respaldado por una legislación sólida relativa a lo rural que favorezca este desarrollo siendo la escuela rural la gran olvidada de las distintas políticas educativas que no han sabido darle una respuesta adecuada a su situación. Nos encontramos que se está intentando llevar a cabo una política de centralización para ahorrar recursos económicos, sin mirar el interés social que supone mantener abiertos estos centros. Pero es obvio que lo que ahí prima son criterios mercantilistas que rechazan el esfuerzo constante que supondría dotar a dichas escuelas con los medios humanos y materiales necesarios que favorezcan la consecución de uno de los grandes objetivos de la escuela pública que es la compensación de las desigualdades sociales. *La Administración debe organizar políticas educativas, urbanísticas y territoriales integrales e imaginativas con un doble fin:*

1. **Que la gente que lo desee se pueda quedar a vivir en condiciones en los pueblos.**

2. **Que los que tengan hijos y manifiesten la intención de escolarizarlos en la escuela rural lo hagan sin sufrir ningún perjuicio.** (La escuela rural: apuntes para un debate, p. 94).

Con todo lo comentado se ponen de relieve razones evidentes por las que luchar por una escuela de dichas características y funciones y, lo más difícil, cómo puede crecer la escuela rural sin perder su identidad. Algunas de las claves son las siguientes: manteniendo su organización, dotándose de recursos humanos y económicos, recibiendo apoyo legislativo y de la Administración,... pero aún hay más.

¿Qué podemos seguir haciendo para este crecimiento de la escuela rural sin la pérdida de su identidad?

Esta cuestión guarda una estrecha relación con la **calidad educativa** de los centros rurales puesto que si hay centros y estos centros ofrecen esta calidad las familias no abandonarán sus lugares de origen para emigrar a la ciudad buscando esa calidad en la formación de sus hijos. Si no hay escuela, no hay pueblo. Son dos realidades que se encuentran bastante ligadas.

¿Cómo conseguimos la calidad educativa, además de con lo comentado anteriormente?

Esta calidad se encuentra ligada, también, a la *formación del profesorado.* No es lógico que la formación de los maestros rurales empiece en el momento en que por primera vez ponen los pies en la escuela. Debe existir una formación inicial durante la formación universitaria tratando de forma explícita la escuela rural en asignaturas troncales, obligatorias, optativas, seminarios,... del mismo modo está formación debe continuar de forma permanente y debe ser continua. La escuela rural debe ser innovadora y para hacer frente a estas innovaciones que necesita por sus características organizativas, metodológicas, espaciales,... requiere de esta formación del profesorado. En palabras de Escudero (1996): *"Innovación significa que se usan métodos más eficaces, que se modifican maneras de trabajar en respuesta a cambios en los alumnos, que el trabajo escolar se organiza de modo diferente".*

Esta formación debe estar unida a un sentimiento de implicación, de interés, de concienciación por parte del profesorado dando lugar a su participación activa en la mejora del contexto en el que se ubica. Para todo ello es fundamental *una actitud de compromiso e implicación del profesorado que sienta los problemas del pueblo como suyos*, *que se involucre de una forma real y activa. Con ello se hace posible la colaboración de todo el pueblo que puede ayudar a compartir experiencias, anécdotas, curiosidades que supongan un conocimiento más a fondo del entorno y que los docentes pueden no conocer, al no pertenecer a éste; y la continuidad de los proyectos que en este contexto se realicen.*

Por ello la participación comunidad educativa - entorno tiene una gran importancia. Esta cohesión social garantiza no solo la coherencia educativa sino también la continuidad en los proyectos, que antes mencioné, así como la dinamización cultural y económica de todo el lugar. Con esta *participación* conseguiremos que las personas sientan que son válidas, que sus aportaciones son relevantes y que su forma de vida no es inferior o menos importante que la urbana. Con ello favorecemos el crecimiento de la escuela rural sin la perdida de su identidad al valorar tanto al entorno como a sus gentes, donde la *escuela* sea una *comunidad viva,* una escuela para todos, no solo para los niños y padres de alumnos. A través de esta se *crearán expectativas* a los lugareños que tengan como base el contexto en el que viven y que no supongan itinerarios orientados exclusivamente al ámbito urbano, propios de la mentalidad urbana de muchos maestros, la escuela es algo más que un lugar en el que se "enseña y aprende", es un espacio para discutir, para relacionarse, para ser persona, para conocer y valorar lo propio así como otros entornos, ya sean cercanos o lejanos pero igualmente valiosos, otras personas con otras costumbres, tradiciones... Debemos desterrar ese estigma que tienen los pueblos de que son personas cerradas, que se asustan de todo lo diferente, vamos a abrir la mente de nuestros alumnos y alumnas y de las personas del lugar. Para ello es muy necesario superar el aislamiento en el que, en muchos lugares, se encuentran. La *superación* de este *aislamiento* puede lograrse vía internet, NN.TT, salidas, convivencias, encuentros,... todo ello organizado por la comunidad educativa junto a las instituciones locales que deben preocuparse por el crecimiento de sus escuelas manteniendo la identidad que las caracteriza.

La importancia de la escuela en el *desarrollo local* aparece así desde la misma definición de desarrollo, entendido éste como proceso generalizado de aprendizaje, a nivel individual y colectivo, de personas e instituciones. Tiene que ver con qué y para qué pero también con cómo se aprende: aprender trabajando, participando, en grupos de diálogo y reflexión.

Esta forma de aprender tan característica de un sistema educativo democrático, que es por el que debemos abogar, se ve favorecido por las características organizativas de los centros rural tales como: *relación más cercana con el alumnado y su familia; relación con alumnos de diferentes edades en un mismo aula; individualización de la enseñanza; disponibilidad de recursos materiales de primera mano; importante acervo cultural relacionado con la naturaleza, el trabajo, la artesanía, etc., el lenguaje y la capacidad de realizar tareas útiles se encuentra profundamente enraizado con la cultura.*

El crecimiento de la escuela y mantenimiento de su identidad es posible siempre que el contenido de la enseñanza y sus métodos estén ligados a la problemática del pueblo mediante una pedagogía activa. Debemos trabajar en entornos rurales respetando esa identidad que les es propia. Debemos defender la cultura rural, que tal como explicamos en nuestra propuesta de dinamización, consistía en *trabajar por la defensa de la tierra, del agua y del paisaje, pues consideran que son las principales fuentes de riqueza, por lo que hay que procurar potenciar los elementos culturales para que la gente del campo se encuentre a sí misma, y no se dejen avasallar por lo urbano. Se trata de potenciar otros valores y otros aspectos importantes de la vida, como la fiesta, el tiempo sin prisas, la cercanía y el conocimiento vecinal, las tradiciones, la sencillez en el consumo, etc.*

Por todo ello debemos ser conscientes que el alumno llega al centro cargado de vivencias, está capacitado para aportar, para enriquecer, y para convertirse en verdadero protagonista de su proceso formativo. Para ello hay que partir de estas experiencias como positivas, partir de estas potencialidades y no tratar de encorsetarlos en unos aprendizajes que le son ajenos, con los que no se sienten identificados y que no conectan con su día a día. Debemos trabajar un currículum contrahegemónico, un currículum democrático en el que no haya una fragmentación de los contenidos de forma parcelada, optando por la interdisciplinariedad (currículum integrado), que se ajusta más a la realidad de nuestro alumnado, y que permite esta transformación de contenidos en conocimientos. Ello permitirá compensar desigualdades y les facilitará la posibilidad de acceder a una educación de calidad. Debemos interrogarnos sobre cuestiones como el uso de los libros de texto que, en muchas ocasiones, anulan o limitan lo rural y se centran en lo urbano por lo que el alumnado de los centros rurales no se identifica con esto y se enfrenta a: perder su identidad para adaptarse a esa cultura dominante, o alejarse de

esto y luchar por conservar su identidad aún cuando el coste sea tan elevado como la imposibilidad de acabar sus estudios al no alcanzar los objetivos fijados por la Administración.

Para finalizar comentar que **el garantizar una *educación de calidad* repercute de forma directa en la *calidad de vida de las zonas rurales* que siguen conservando su idiosincrasia. Para nosotros *no está relacionada esta calidad con la aproximación a la escuela urbana* sino que tenemos muy presente que es una realidad distinta, con unas características que la definen y que dan lugar a la necesidad de una escuela peculiar, distinta a la ubicada en el contexto urbano, y que debe *garantizar resultados equivalentes*, que no iguales por estas singularidades, puesto que de no ser así estaríamos incumpliendo con uno de los objetivos fundamentales de la educación como es la compensación de las desigualdades. Sólo si actuamos de esta forma crecerá la escuela rural y no perderá su identidad.**

Bibliografía:

- CARIDE GÓMEZ (1998): "La escuela en el medio rural. Crónica y alternativas para la reconstrucción de una identidad en crisis". Aula de innovación educativa, nº 77 (Diciembre).
- JORDI FEU GELIS (2003): "La escuela rural: apuntes para un debate". Cuadernos de Pedagogía, nº 327.
- LÓPEZ SÁNCHEZ (1990): Dinamizar la escuela: dinamizar el pueblo. En AA.VV (1990): aportaciones desde la práctica educativa. Huesca. Aula libre.
- CODINA y FELIP (2004): Una escuela rural que intenta crecer sin perder su identidad. En ROSER ROIX (2004): La escuela rural: funcionamiento y necesidades. Praxis. Madrid.
- La clase aislada. El País, lunes 5 de Marzo de 2001. Educación.

Marta López Burrezo

MUNDO EDUCATIVO

Número 20 | Revista Digital de Educación | Febrero 2007

"PUNTOS CLAVES PARA LAS PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL ANTE EL SIGLO XXI"

Marta Moreno Montero

Muchos niños con deficiencia mental necesitan ayuda con destrezas adaptivas, las cuales son destrezas necesarias para vivir, trabajar y jugar en la comunidad.

Los maestros y los padres pueden ayudar al niño en trabajar para mejorar estas destrezas, a que se eduquen en la escuela ordinaria, se preparen para el trabajo, vivan integrados en la comunidad, sean capaces de autodefenderse y, en definitiva, tengan su propio proyecto de futuro.

Uno de los puntos clave es la **salud;** por el derecho a la salud, es muy importante que una persona con discapacidad mental tenga la mejor salud posible. Estamos hoy en condiciones de poder prever, en la mayoría de los casos, qué alteraciones pueden aparecer y en qué momento de la vida. Por esto la aplicación de programas de medicina preventiva mediante exploraciones periódicas y sistemáticas es tan importante, porque con ellas podemos evitar y corregir los problemas de salud tan pronto como aparecen. Además, hemos de estar atentos a los criterios de distribución de los recursos sanitarios en los distintos países. Es injusto discriminar a una persona por razón de su sexo, raza, religión, posición económica, discapacidad, etc. Porque la sociedad tiene inevitablemente a prestar menos atención a sus grupos más necesitados económicamente, más limitados culturalmente y más marginados socialmente. El desarrollo de una sociedad se mide, entre otras variables, por la atención que presta a sus miembros más desfavorecidos económica, social o culturalmente.

Otro punto clave es la **imagen social,** todos podemos hacer ayudar a mejorar la imagen social de las personas con discapacidad mental. Expresiones como personas que sufren, adolecen, están afectados o son enfermos, deberían desaparecer para siempre de nuestra terminología. Dejemos de hablar de enfermedad. Si tomamos como ejemplo el síndrome de Down es una forma particular, determinada genéticamente, de ser y estar en el mundo de la que las personas que nos llamamos "normales" tenemos mucho que aprender. El reconocimiento y la estima de quienes nos rodean producen satisfacción y autoestima. Y por el contrario el rechazo produce fracaso y depresión. Es necesario cambiar de actitudes sociales y proclamar que una sociedad plural y moderna se enriquece con la diversidad.

Otro punto clave es la **autodefensa,** este aspecto importante y muy despreocupado en muchos sitios del mundo. La organización People First del Reino Unido proclamaba como conclusiones de un congreso organizado por y para personas con síndrome de Down las siguientes: derecho a la vida; saber ellos mismos sobre el síndrome de Down y a enseñárselo a los demás, a no ser tratados como niños, derecho al respeto hacia sus vidas y a sus personas; a hablar por sí mismos, a ser parte de nuestra comunidad en condiciones de igualdad, a hacer lo que ellos quieran y no lo que los otros dicen que tienen que hacer; a tomar decisiones; a tener y disfrutar de sus propios sentimientos y opiniones; a no ser intimidados, heridos o maltratados, a tener relaciones sexuales si lo desean; a tener un hijo y conservarlo; a tener verdadero trabajo y salario; a ser independientes con el apoyo necesario; a tener sus propios amigos y vida social; a tener acceso a la información haciéndosela fácil de entender; a aprender de sus propios errores; asumir responsabilidades.

Esta declaración nos debe hacer reflexionar, vamos por mal camino cuando les decimos lo que han de hacer y luego les preguntamos si lo han hecho bien o cuando se le manda a la cama para dormir antes que a un no discapacitado. Deberíamos escucharles más, incluirlos como miembros activos en la sociedad y ayudarles a expresar sus sentimientos y opiniones; a trabajar de forma comprometida e inclusiva en la escuela; la inclusión es el compromiso democrático que ha de asumir la escuela, esta ha tenido una larga tradición dividiendo a alumnos por di- ferentes procedimientos para, en definitiva, responder, a un único objetivo: ir separando a aquellos alumnos en los que evidencia una falta de capacidad para el aprendizaje, para así llegar a los niveles superiores de aprendizaje.

El objetivo de la escuela inclusiva es que todos los miembros participen, ejerzan en las actividades de la misma, respeten la diversidad, las posibilidades de la diferencia y respeten el ritmo de cada alumno.

La integración pone en juego los factores más críticos para la calidad de enseñanza. Así se ha pasado de la noción de niño deficiente a alumno con necesidades educativas especiales, volcando la atención no en su déficit sino en sus posibilidades. La integración es el conjunto de recursos y ayudas pedagógicas puestas a disposición del sistema educativo para que esté pueda responder adecuadamente a las necesidades.

Para todos estos puntos debemos incluir el concepto de calidad de vida, que es al mismo tiempo, objetivo y subjetivo, objetivo al establecer distintas nociones: bienestar social-emocional, estar satisfecho, ser feliz, confort...; y es subjetivo al incluir la satisfacción según su importancia para el individuo. Otro objetivo fundamental de este concepto es alcanzar la máxima autonomía personal. Y es aquí donde estamos ante el reto de la vida adulta. Porque una vez que las necesidades básicas de salud han sido cubiertas, la sociedad necesita desarrollar servicios educacionales y sociales que se dirijan gradualmente hacia la vida adulta, de forma que se produce una interacción que da lugar a una reforma de los servicios que inciden en una mejor calidad de vida.

La realidad es que hoy son una minoría las personas con discapacidad mental que tienen un trabajo digno, que son verdaderamente autónomos o que viven en pareja, hay jóvenes que debido a sus limitaciones o problemas médicos secundarios a su deficiencia, nunca llegará a ese "nivel ideal", pero con ayuda de profesionales y padres podrán alcanzarlos, he aquí me atrevo a puntualizar varios consejos para estos:

- Manejar las relaciones con estas personas y sus familias, así como la capacidad para tomar decisiones.
- Ser capaz de resistir al estrés de la incertidumbre y la posibilidad de un fracaso.
- Aprender lo que más se pueda sobre la discapacidad mental que se le presente.
- Saber que se puede hacer una gran diferencia en la vida de este alumno o hijo. Averiguar sus potencialidades e intereses concentrándose en ellas, buscando oportunidades para alcanzar el mayor éxito.
- Proporcionar materiales y experiencias prácticas con la vida real.
- Enseñar destrezas de la vida tales como aquéllas para la vida autónoma e independiente.
- Ocuparse de su inclusión en el mundo laboral.

Y así un largo etcétera para lograr la inclusión en la sociedad de estas personas.

Marta Moreno Montero

MUNDO EDUCATIVO

Número 20 | Revista Digital de Educación | Febrero 2007

"¿CÓMO TRABAJAR LOS COLORES EN EL ÁREA DE INGLÉS?"

Marta María Pérez Martos

Este proyecto va destinado a los niños de infantil basándonos en que estos tienen un nivel inicial y que han aprendido ya algunos números.

Esta unidad didáctica abarcaría tres clases de 45 minutos. Este proyecto puede servir de guía para aquellos maestros de infantil que no sepan como enfrentarse a la enseñanza del inglés con niños tan pequeños. Esta unidad didáctica la he elaborado con el objetivo de no utilizar exclusivamente los libros de texto ya que, en muchas ocasiones, los libros de infantil intentan que los niños aprendan inglés simplemente coloreando. Gracias a esta unidad didáctica podemos ofrecerles a los niños la oportunidad de tener inputs en inglés y de que interactúen en la otra lengua mientras juegan y se divierten.

1. OBJETIVOS.

- Interactuar creativamente mientras utilizan la información para transferirla y comunicársela a los compañeros.
- Incorporar vocabulario mediante la percepción.
- Comprender mensajes orales sencillos por parte del profesor y compañeros, valorando el lenguaje oral en inglés como un medio de relación y comunicación con los demás.
- Participar en intercambios lingüísticos con fines lúdicos.
- Conocer y valorar el uso de la lengua extranjera (para jugar, colorear…)
- Respetar las normas de los juegos y actividades.
- Utilizar las normas que rigen los intercambios lingüísticos y las señales extralingüísticas en diferentes situaciones de comunicación, para reforzar el significado de sus mensajes y atribuir sentido a los que recibe.
- Aprender a utilizar estrategias de compensación (gestos).
- Mostrar interés y motivación por el aprendizaje de los colores con el objetivo de jugar e interactuar con sus compañeros.
- Establecer relaciones sociales con los compañeros en las diferentes actividades y juegos.

2. CONTENIDOS.

- **Conceptuales:**
  - Aprendizaje del vocabulario relacionado con los colores (blue, red, green, orange, yellow, pink, black, white).
  - Reafirmar vocabulario ya aprendido: colores, etc.
  - Ordenes básicas (en el juego de twister).
  - Estructuras interrogativas: "What colour is it?". "Is it yellow?".

- **Procedimentales:**
  - Escucha y repetición de palabras.
  - Identificar los colores de diferentes objetos.
  - Comprensión de órdenes sencillas para responder con los movimientos correctos (physical response o respuesta física).
  - Producir el vocabulario de los diferentes colores aprendidos para que el compañero coja el lápiz o rotulador correspondiente.
  - Asociar la palabra oral con el color correspondiente.
  - Producir oralmente el nombre de un color mientras se lanza un balón a un niño que tiene la camiseta del mismo color, con el objetivo de asociar las palabras producidas con su imagen correspondiente.

- **Actitudinales:**
  - Usar creativamente el vocabulario nuevo en diferentes actividades y juegos.
  - Sensibilidad ante la importancia de la comunicación oral en una lengua distinta de la propia.
  - Actitud receptiva y respetuosa ante las personas que hablan una lengua distinta de la propia.
  - Gusto por expresarse oralmente en una lengua extranjera mediante la participación en actividades de grupo.
  - Apreciar el aprendizaje del idioma para participar activamente en un mundo plurilingüe impulsado por el progreso.
  - Aprecio por la corrección en la producción de textos orales sencillos.
  - Desarrollo de una actitud positiva y optimista ante la capacidad para aprender a hablar en una lengua extranjera.

3. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO.

El proyecto se va a dividir en tres clases. Las actividades no se van a llevar a cabo al azar sino que van a seguir un orden progresivo. Ninguna de estas actividades son de escritura ya que los niños a esta edad aún no saben leer, sino que son todas orales:

- **La primera clase** se basa en la iniciación al aprendizaje de los colores. En esta primera sesión, al ser de presentación, no vamos a pedir a los niños que produzcan palabras sino que van a permanecer, en este sentido, pasivos mientras el profesor les enseña los colores. Sin embargo, los niños no van a estar simplemente practicando listening sino que van a tener que producir respuestas físicas en lugar de orales para que el profesor vaya comprobando el nivel de comprensión. Las actividades que abarca esta primera fase son:

  - Presentación de los colores mediante un retroproyector. El profesor dice los colores conforme van apareciendo y los niños los van repitiendo.
  - Tras la presentación de los colores básicos (manchas de colores) irán apareciendo objetos de diferentes colores. El profesor irá diciendo el color correspondiente y los niños repetirán tras el profesor.
  - Posteriormente jugarán a un juego para interiorizar el vocabulario mientras se divierten, el cual se puede desarrollar en el patio o en la clase si disponemos del espacio suficiente:

    - Cogeremos aros de colores y los pondremos en el suelo en forma circular. Los niños irán corriendo pasando por todos los círculos (se puede poner música de fondo). Cuando el profesor elija parará la música y dirá un color en inglés. Todos los niños tendrán que buscar el aro del color correspondiente y meterse dentro de él (en cada aro pueden entrar 8 o 9 niños). Los últimos niños en llegar al aro correcto serán eliminados. Este proceso se repetirá 5 o 6 veces y los niños que queden en los aros tras estas veces de juego, serán los ganadores. Como este será el último juego de la jornada podremos repetirlo varias veces según el tiempo disponible.

- **La segunda clase** la comenzaremos haciendo repaso de la anterior, incorporando producción oral. Volveremos a poner el retroproyector con los diferentes colores (manchas), pero esta vez, serán los niños sin ayuda del profesor quienes producirán la palabra correspondiente. Luego, volveremos a poner los objetos de diferentes colores (animales, frutas…) a la vez que los niños van adivinando y produciendo los colores correspondientes.

  - Tras el repaso de los colores, los niños se colocarán en parejas y dispondrán de lápices de colores o rotuladores. Alternativamente un niño le dirá a otro un color y su compañero tendrá que coger el color correspondiente. El profesor irá pasándose por las mesas supervisando que todos hacen la actividad correctamente.
  - Por último los niños jugarán al twister. En este juego, el profesor dará una serie de órdenes sencillas mientras los niños obedecen poniendo las manos y los pies en los colores que corresponda. Para jugar a este juego nos basamos en que los niños conocen ya las palabras "mano, pie, derecha e izquierda". Por otro lado será necesario disponer de tres juegos de "twister" para hacer grupos reducidos y así, que todos los niños puedan jugar sin esperar demasiado (ya que al ser tan pequeños, si no participan continuamente, se aburren y pierden interés). Los grupos pueden ser de 4 o 5 alumnos y el profesor será quien dará las órdenes.

- **Para la última clase** pediremos a los niños, el día anterior, que vengan vestidos con camisetas de diferentes colores.

  - Para esta actividad colocaremos a la clase en uno o dos círculos con un balón en cada uno de ellos. Lo que los niños tienen que hacer en este juego es decir un color mientras pasan el balón a un niño/a que tenga la camiseta del mismo color. De esta forma los niños consolidan el vocabulario asociando la palabra con la imagen correspondiente.
    Para aumentar la dificultad cada vez que se juega, se pueden hacer grupos más pequeños lanzando el balón con más velocidad.
  - Luego los niños volverán a sentarse y les daremos unos dibujos de una oruga para colorear. Los niños no la colorearán a su gusto sino que el profesor será quien diga el color del que deben pintar cada círculo. De esta forma los niños, una vez más, vuelven a repasar la comprensión en inglés de mensajes orales sencillos.
  - Por último enseñaremos a los niños una canción sobre los colores y números con sus respectivos gestos y movimientos: cuando se dicen los números los niños ponen los dedos según el número correspondiente, cuando dice "hop,hop,hop" los niños saltan a la pata coja, y cuando dice "now let's top" los niños se quedan completamente parados con las manos hacia el frente.

4. RECURSOS UTILIZADOS.

- Retroproyector.
- Láminas de transparencias.
- Juegos de twister (o elaboración del juego con cartulinas de colores y papel continuo).

- Aros de colores.
- Lápices de colores.
- Balón y camisetas de colores.
- Ficha para colorear.

5. CONCLUSIÓN.

Gracias a este proyecto de aprendizaje de los colores, los niños aprenden de forma graduada el vocabulario: en primer lugar sólo le pedimos "listening", repeticiones y respuestas físicas; luego hacemos que los niños produzcan el vocabulario sin ayuda del profesor y por último les proporcionamos diferentes actividades y juegos, en los que ellos son los responsables de su aprendizaje, para que interioricen y utilicen los diferentes colores en inglés mientras se divierten y están motivados. Pienso que es imprescindible, que a estas edades se les proporcione actividades variadas y motivadoras para propiciar el interés de los niños por aprender inglés, ya que si solamente les proporcionamos fichas para colorear con los nombres en inglés debajo, no le damos la oportunidad de aprender e interactuar con la nueva lengua. Desde mi punto de vista el objetivo fundamental en la enseñanza del inglés, es que los niños aprendan motivados, dentro de un contexto, y con el objetivo de **conseguir comunicarse e interactuar en inglés.**

Marta María Pérez Martos

MUNDO EDUCATIVO

Número 20 | Revista Digital de Educación | Febrero 2007

"EL PROFESOR ANTE LA CRISIS EDUCACTIVA"

Miriam Camacho Hernando

Si en algún aspecto queda claramente reflejada la "Crisis educativa" es en la forma en que esta afecta a la vida de los maestros y profesores españoles. De hecho, las bajas laborales por depresión, estrés o ansiedad suponen el 11% del total, el ***doble*** que otras profesiones. Y es importante, que este dato lo conozca la Sociedad Española y se pregunte: ¿Por qué?

Los psicólogos aseguran que el papel que los docentes desempeñan en la socialización de los más jóvenes es determinante. Su actividad diaria es de especial importancia porque comparten, junto con los Padres, la educación de las nuevas generaciones. Sin embargo, el profesorado encuentra trabas muy importantes en la realización de su trabajo, hasta el punto de sufrir constantes ***crisis psicológicas.*** Y es que parece ser que la labor docente es cada día más difícil de realizar.

En los últimos tiempos el rol de los profesores ha cambiado. Hasta hace pocos años ocupaban una posición de autoridad y de reconocimiento mientras que hoy día varias circunstancias han alterado aquel papel. Tanto es así que cada vez es más significativo el número de docentes que muestran su malestar por la situación que viven, bien por sus condiciones laborales, bien por la presión a la que se ven sometidos desde frentes diversos -alumnado, padres o Administración, entre otros-. Todo ello deriva en la aparición creciente de patologías de carácter psicológico, hasta tal punto que la atención de la comunidad educativa se fija, cada vez con mayor atención, en un problema que incide en la calidad educativa y en la salud del profesorado.

El ámbito de la enseñanza no es ajeno a los episodios de estrés, ansiedad y depresión que caracterizan el mundo laboral. Lo preocupante es que la incidencia de las bajas laborales por motivos psicológicos afecta ***especialmente*** a los profesionales de la docencia. De hecho, según afirma el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza, este tipo de episodios provoca el 11% de las bajas que afectan a los profesores, cuando entre otros profesionales sólo genera el 5%.

Los ***perfiles medios de los afectados*** apuntan en la siguiente dirección:

- **Primero,** ser profesor de secundaria, último ciclo de primaria o miembro del Equipo directivo.
- **Segundo,** tener entre 30 y 39 años o entre 50 y 59 años, alcanzando ambos grupos el 64% de los casos.

Que los Profesores de Secundaria sean los más afectados se explica por las **características evolutiva**s del alumnado a su cargo que se ven agravadas actualmente por el creciente problema del incremento de la **indisciplina,** el elevado **fracaso escolar** y la **falta de apoyo** por parte de los padres.

Otro factor de estrés continuado al que apuntan los profesores es que se ven en la necesidad de asumir **funciones policiales y parentales,** que le llevan al agotamiento profesional. **(Burn-out).** Y todo esto, puede derivar en la aparición entre los profesores de alteraciones como la fatiga, disminución de la concentración y del rendimiento, ansiedad, insomnio, trastornos digestivos, irritabilidad y dolores varios entre otros. E incluso, pueden aparecer cuadros adictivos (Alcohol, ludopatía, obsesiones, etc.) como "compensación o evitación psicológica". En algunos casos, el docente se puede llevar sus "problemas" a casa y afectar a la vida de pareja o a la familiar.

En general, pueden citarse como las ***principales causas de insatisfacción*** en el profesorado, las siguientes:

1. Las incertidumbres por los **continuos cambios legislativos** que surgen en materia educativa.
2. **Disminución significativa del prestigio social.** Al mismo tiempo que la sociedad se ha transformado, la imagen del profesor se ha degradado. Además de la creciente ***falta de apoyo*** por parte de los padres.
3. **Conductas antisociales cada vez más frecuentes en los alumnos.** En ciertos casos, la situación se vuelve insostenible. Hay casos en que los profesores son objeto de amenazas y agresiones. Incluso temen acudir al centro educativo.
4. **Falta de recursos y estrategias** personales y docentes para poder hacer frente a todo lo anterior.

Y ahora pasamos al punto **más importante** de este artículo: *¿Cómo se puede Prevenir, todo esto que está pasando y que de no pararse llegará a más?*

Medidas urgentes:

- Concienciar a los Padres de la importancia de volver a ***asumir la Responsabilidad*** de educar a los hijos en los valores del RESPETO A LAS PERSONAS, LA MOTIVACIÓN POR EL ESFUERZO CONTINUADO, LA AUTODISCIPLINA y LA SATISFACCIÓN DEL TRABAJO BIEN HECHO como puntal para construir una vida significativa Personal y Familiar.
- Desarrollar y Difundir el sentimiento de comunidad y de trabajo en equipo, porque éste arropa la personalidad del docente, ya que la mayor parte del profesorado tiene la sensación de estar prácticamente "solo ante el peligro".
- Formar a los profesores en Técnicas de Autoayuda Psicológica para que puedan afrontar de forma más adaptativa la situación actual que viven en sus aulas y en sus colegios.

Miriam Camacho Hernando

MUNDO EDUCATIVO

Número 20

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

"EL AUTISMO, UN RETO EDUCATIVO"

Miriam García Cruz

El autismo es un síndrome que estadísticamente afecta a 4 de cada 1,000 niños; hasta la fecha las causas son desconocidas, aún y cuando desde hace muchos años se lo reconoce como un trastorno del desarrollo. Salvo contadas excepciones, el autismo es congénito (se tiene de nacimiento) y se manifiesta en los niños regularmente entre los 18 meses y 3 años de edad. Los primeros síntomas suelen ser: el niño pierde el habla, no mira a los ojos, parece sordo, tiene obsesión por los objetos o muestra total desinterés por las relaciones sociales con los demás. En algunas ocasiones puede llegar a confundirse con esquizofrenia infantil.

Existen múltiples estudios genéticos que relacionan los cromosomas 5 y 15 con el autismo, así como otros que buscan vincularlo con cuestiones biológicas como vacunas e intoxicación de metales. Hasta ahora ninguno de estos estudios ha logrado sustentar su teoría y, por lo mismo, no se puede precisar el origen mismo del síndrome.

Una definición sencilla podría ser la siguiente:

"El autismo es un síndrome que afecta la comunicación y las relaciones sociales y afectivas del individuo".

Como su definición dice, el autismo es un síndrome, no una enfermedad, y por lo tanto no existe cura. Se puede **mejorar la calidad de vida** del autista y enseñarle **nuevas habilidades** con la intención de hacerlo más independiente, pero como en el Síndrome de Down y otros trastornos del desarrollo, el individuo que lo tenga será autista toda su vida.

En ocasiones, estos niños, además de ser autistas, tienen algún otro **trastorno del desarrollo** (retraso mental o motriz, Síndrome de Down, etc.), o bien pueden ser lo que se conoce como autistas clásicos o puros. Existe otro síndrome llamado de Asperger, el cual, para efectos de este artículo, se manejará de igual forma, ya que la diferencia principal entre el autismo y este síndrome es el nivel de inteligencia, así como su comunicación.

A diferencia de los mitos que las novelas y películas recientes nos han hecho creer, sólo un pequeño segmento de los autistas llega a mostrar alto grado de inteligencia y, aunque no es válido decir que tienen un retraso mental, su falta de aprendizaje se hace evidente, debido precisamente a su pobre o nula comunicación. Una analogía sería la de Mowgli (el protagonista de *El libro de la selva*), un niño que crece sin contacto con los demás y desarrolla un pensamiento instintivo, con nulos conocimientos de la vida (esto, por supuesto, en el peor de los casos).

Nuestra **labor como docentes** es **imprescindible** para el desarrollo de estos niños y niñas, tanto fuera como dentro de las escuelas.

Son muchos los **prejuicios** que todos tenemos hacia los **desconocido.** Al ver cierta circunstancia o persona que nos rompa los esquemas de lo que para nosotros es "normal" nos surge el miedo, a la mayoría de los ciudadanos, y a veces sin querer tendemos a abandonarlos, justo lo que nadie debería hacer nunca. Tal y como está la vida hoy en día: **¿Qué es para nosotros algo "normal"?**

Desde mi historia personal, como principiante profesora de Educación Especial, no hay nada más gratificante que el pequeño paso que un niño o niña, en este caso afectado de autismo, da en su comunicación gracias a tu ayuda.

Manuel es un niño de 9 años. Además de estar afectado de autismo, posee un gran **retraso mental**, correspondiendo su edad madurativa a la de un niño de tan sólo **9 meses.** Con las características de un bebé de esta edad (sin control de esfínteres, sin agarre en las manos…) su marcha era atásica, obviamente además de carecer de lenguaje. Incluso los balbuceos eran casi escasos. La única manera de comunicarse era a través de gritos de una intensidad bastante fuerte, e incluso podríamos decir que molestos, acompañados de una especie de aleteos y saltos, rasgo muy característicos de este trastorno.

Esta situación preocupaba muy intensamente a los padres de dicho alumno, que tenía un hermano de cinco años sin ningún tipo de trastorno, para el cual la convivencia con Manuel era casi imposible. De aquí se deduce la gran importancia que ha de darse además de la **intervención** a dicho alumno afectado, a sus **familiares** (padres, hermanos e, incluso, abuelo).

Como ya he mencionado, Manuel tenía un gran retraso madurativo. En primer lugar, mi gran reto fue enseñarle a señalar. Algo que para nosotros es tan simple, para Manuel resultó una gran tarea que llegó a aprender a las dos semanas. Hemos de darnos cuenta que era la primera vez que se conseguía que, de alguna manera, Manuel llegara a comunicarse.

Una vez que ya había aprendido el enorme reto de señalar, la segunda gran tarea fue la de signar agua. Le enseñamos a utilizar el signo del agua, algo que consiguió tras dos o tres semanas y que le permitía signar, además de señalar, cada vez que quería beber o, incluso, comer.

La **esencia** de ser **maestros y maestras,** en definitiva, está en **enseñar** y conseguir detalles como éste, tan insignificantes para algunas personas adultas y tan importantes e imprescindibles para la **vida** de nuestros niños y niñas.

Miriam García Cruz

"UNIDAD DIDÁCTICA: COMPORTAMIENTO PEANONAL"

Miriam Soler Peña

Título de la Unidad: Señales divertidas.

Identificación de la Unidad: El núcleo globalizador de esta unidad didáctica será la calle y los objetos y lugares que podemos encontrar en ella. Va dirigido a alumnos que tengan referente curricular el 1er ciclo de Educación Primaria. La unidad tendrá una duración de dos semanas con cuatro sesiones semanales de cincuenta minutos cada una.

Justificación: Con esta unidad didáctica quiero transmitir a los alumnos las normas viales que han de seguir para tener un adecuado comportamiento.

Objetivos:

Conocimiento del Medio

- Conocer el entorno físico próximo al alumno en relación con el tráfico.
- Analizar los antecedentes históricos de las vías públicas y compararlas estableciendo diferencias con las actuales.
- Enumerar y describir las partes o elementos de una vía: acera, bordillo, arcén, carril.
- Descubrir la importancia que tienen las señales de tráfico, y, adquirir el conocimiento de su significado.
- Manifestar hábitos de conciencia ciudadana referidos a la circulación.
- Identificar los principales grupos de riesgo, y analizar dónde, cómo y cuándo se producen los accidentes.

Lengua y Literatura

- Comprender discursos orales y escritos interpretándolos con una actitud crítica y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.
- Descubrir la importancia que tienen las señales de tráfico y adquirir el conocimiento de su significado.

Matemáticas

- Adquirir y desarrollar hábitos encaminados a la creación del sentido vial: cálculo de distancias, tiempos, desplazamientos, etc.
- Simular y buscar relaciones en diferentes situaciones problemáticas de tráfico utilizando croquis, planos y maquetas.
- Identificar los principales grupos de riesgo y analizar dónde, cómo y cuándo se producen los accidentes de tráfico.

Educación Física

- Adquirir y desarrollar hábitos de observación visual y auditiva encaminados a la creación del sentido vial, y psicomotóricos relacionados con la noción espacial y temporal.

Contenidos:

Área de Conocimiento del Medio

Conceptuales

- Equipamiento y servicios de la localidad o barriada (escuelas, parques, viviendas, vías públicas).
- El mobiliario urbano: Las señales de tráfico, iluminación, papeleras, etc.
- Partes de una vía pública: acera, calzada, carril, arcén.
- Normas de comportamiento peatonal en zona urbana: uso de la acera, cruce de calles con agentes, semáforo y paso de peatones; cruce de calle sin señalización, cruce entre coches aparcados, cruces de plazas, circulación por calles peatonales.
- Comportamiento peatonal en carretera: circular por el arcén, por la izquierda en fila india, cruzar por lugares con visibilidad.
- Causas de accidentalidad en el tráfico y grupo de riesgo.

Procedimentales

- Realización de observaciones del paisaje urbano y de los elementos que lo configuran.
- Observación y registro de diferentes vías urbanas en función de sus características, identificando y describiendo sus elementos (acera, bordillo calzada, carril, etc.).
- Análisis y clasificación de distintos tipos de señalización vial: marcas viales, señales verticales y luminosas.
- Dramatización y simulación de distintos comportamientos peatonales y sus consecuencias en el uso de vías urbanas.
- Confección de maquetas, croquis y dibujos.

Actitudinales

1. Interés y curiosidad por identificar y conocer los elementos más característicos del paisaje urbano.
2. Valoración de las vías públicas respetando las normas establecidas para su uso (Educación Cívica y Moral).
3. Respeto de las normas y señales de tráfico como reguladoras de los desplazamientos de las personas en las vías públicas (Educación para la Paz y la Convivencia, Educación Cívica y Moral).

Área de Lengua Castellana y Literatura

Conceptuales

- Sistema de comunicación no verbal.
- Elementos lingüísticos y no lingüístico de la comunicación escrita.

Procedimentales

- Comentario y juicio personal sobre los textos orales.
- Comprensión de los textos escritos a partir del propio bagaje de experiencias, sentimientos y conocimientos pertinentes.

Actitudinales

1. Respeto por las normas de interacción verbal en las situaciones de comunicación oral.
2. Valoración de la lengua escrita como medio de información y como instrumento para planificar y realizar tareas concretas.

Área de Matemáticas

Conceptuales

- Distancias y cálculos de los desplazamientos de vehículos en carretera y zona urbana.
- Planos, mapas y maquetas.
- Formas geométricas como el círculo, el triángulo y el rectángulo, para la señales de tráfico.
- Significación general de las formas de las señales.

Procedimentales

- Descripción de la situación y posición de un objeto en el espacio con relación a uno mismo y/o a otros puntos de referencia apropiados.
- Comparación y clasificación de figuras y cuerpos geométricos utilizando diversos criterios.
- Elaboración, interpretación y descripción verbal de croquis e itinerarios.

Actitudinales

1. Valoración de la utilidad de los sistemas de referencia y de la representación espacial en actividades cotidianas.
2. Interés y perseverancia en la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas relacionadas con la organización del espacio.

Área de Educación Física

Conceptuales

- Normas y adquisición de hábitos psicomotóricos para la circulación peatonal por la acera.
- Hábitos correctos en la utilización de los pasos para peatones y de los pasos regulados por los semáforos.
- Señales acústicas y luminosas.

Procedimentales

- Cálculo adecuado de las velocidades y de la distancia de los vehículos con objeto de calcular el tiempo que tardará en llegar a un lugar, con objeto de adecuar nuestra conducta vial a estos datos.

Actitudinales

1. Seguridad, confianza en sí mismo y autonomía personal(sentimiento de autoestima, autoeficiencia y expectativas realista del éxito).
2. Interés por aumentar la competencia y habilidad motrices y la calidad del movimiento.

Estrategias metodológicas:

La metodología que emplearé será preferentemente activa y de carácter manipulativo, con pautas bien definidas, sencillas y secuenciadas para favorecer la asimilación de los contenidos. Estará basada en un aprendizaje significativo por descubrimiento y observación de conducta.

Actividades de Enseñanza/Aprendizaje:

- Reconocer en una ilustración las diferentes partes de una vía.
- Enumerar y registrar las normas para un correcto uso de la acera.
- Identificar el correcto uso de comportamientos peatonales en la acera, a través de videos, fichas, tableros de juego, etc.
- Realizar dibujos, cómics o murales sobre el uso correcto de las normas.
- Analizar distintos comportamientos como peatón en el uso de la acera.
- Dramatizar en la clase o en el patio distintas situaciones referidas al comportamiento peatonal.
- Realizar breves composiciones orales y escritas en relación al adecuado comportamiento peatonal.
- Hacer una lista con las normas de prudencia que es preciso tener en cuenta para la utilización de semáforos y pasos de peatones.
- Diseñar y construir todo el grupo (en el patio del colegio o en la clase) una calle, con sus correspondientes marcas viales, señales, etc. en la que se vivenciarán las normas relativas a la conducta peatonal en el uso de la acera y el cruce de la calzada por semáforos y pasos para peatones. Los alumnos irán sucesivamente representando diferentes papeles: peatón, vehículo, semáforo, agente, etc.
- Utilizar un video donde se puedan apreciar los distintos tipos de cruces.
- Interpretar e identificar las señales verticales habituales en el entorno escolar.
- Diferenciar situaciones en las que se debe cruzar una calle con paso para peatones y semáforos de otras en las que la calle carezca de dicha señalización.
- Señalar, analizar y dibujar posibles itinerarios en relación al entorno vital del niño (casa-colegio, casa-lugar de juegos, etc.).

Recursos Didácticos:

Recursos aportados por el centro y por los alumnos

- Fotografías, ilustraciones, grabados, etc. sobre edificios, monumentos y otras características observables en las calles de la localidad, próximas al alumno.
- Fotografías, ilustraciones, etc. sobre avenidas o calles de barrios o zonas de ensanche.
- Retroproyector.
- Folletos, pósters, etc. sobre normas de circulación peatonal y señalización de las vías públicas.
- Televisor y vídeo.
- Tijeras, pegamento, reglas, lápices de colores, compás.

Otros recursos y materiales didácticos

Material Impreso

- **Láminas de errores**. D.G.T. Ministerio del Interior. Madrid 1990
- **Láminas y Fichas de Educación Vial**. D.G.T.
- **Guía del Peatón**. D.G.T. Ministerio del Interior. 1992.

Material Audiovisual

- **Unidades Audiovisuales de Educación Vial.** D.G.T. Ministerio del Interior. Madrid. 11992.
- **Las señales tus amigas. Las normas tus amigas. Las fuerzas de la naturaleza. Los agentes tus amigos.** D.G.T. Ministerio del Interior. Madrid. 1993.
- **Respeta a tu amiga la naturaleza.**

Evaluación:

Los instrumentos que nos ayudarán en la evaluación de los diferentes aspectos a tener en cuenta en la formación para la seguridad vial son:

- Observación directa y registro de los comportamientos del alumno en situaciones reales o simuladas.
- Haremos un diario de clase en el cual aparezcan todas las cosas importantes que hayan sucedido durante el día, y en el cual también se refleje nuestra intervención educativa, los problemas y dificultades que han surgido y cómo los hemos solucionado.
- Revisión y análisis de los trabajos individuales o en grupo.
- Elaboración y aplicación de fichas de seguimiento globales o de algún aspecto a investigar.
- Guías o claves de autoevaluación, individualmente o en grupo.

Bibliografía

- **D.G.T**. *Guía para padres. Enséñame a cruzar.* Málaga. Jefatura Provincial de Tráfico de Málaga.
- **MARTÍN SORIANO, M.(1992).** *Guía del peatón.* Madrid. D.G.T. Ministerio de Educación y Ciencia.
- **OCIO SIMÓ, E.(1992).** *Transversales: Educación Vial.* Madrid. D.G.T. Ministerio de Educación y Ciencia.
- **OCIO SIMÓ, E.(1995).** *Guía didáctica de la educación vial para la educación Primaria.* Salamanca. D.G.T. Ministerio del Interior.

Miriam Soler Peña

"LIBERTAD RELIGIOSA"

Mónica Martínez Camacho

La práctica religiosa debe hacerse eco en el terreno familiar, y apartarse del terreno educativo, como opinan muchos.

Cada persona es libre de vivir la vida a su manera, por ello, no hay que tratar de imponer a las personas que vienen de fuera, como musulmanes, islámicos, etc., la religión que, por mayoría, se practica en España. Porque, ¿qué pasa con las personas españolas que son ateas (o de cualquier otra religión distinta)? ¿A ellas también hay que imponerles aprender porqué principios se rige la religión católica? ¿No se trata de que seamos ciudadanos de pleno de derecho? ¿No se trata de que seamos libres? Y libres en todos los sentidos. Si yo tampoco estoy de acuerdo de que se imparta la asignatura de religión en las escuelas, mucho menos lo estoy con que sea evaluable como una más. No se puede evaluar las creencias de las personas, ya que nos encontraríamos en una situación de: "como tú eres más religioso que tu compañero, te mereces un diez"; ¿eso es lo que estamos tratando de evaluar?, ¿el ser más o menos creyente? Se está olvidando que hay distintas formas de pensar: hay católicos, agnósticos, ateos, etc. ¿No son respetables ese tipo de ciudadanos? ¿Hay que darles por ello un "suspenso"? Me parece injusto que no se piense en todo el mundo, tan sólo hay "premio" para las personas católicas. Con esto mismo no se está respetando a nuestros semejantes, no hay libertad religiosa. La familia que quiera que su hijo sea educado en la fe, que se costeen de su propio bolsillo ese derecho, porque como cualquier otra persona, también tiene derecho a pensar y a compartir una determinada ideología, en eso estamos de acuerdo.

Tiene que haber libertad de pensamiento, libertad de religiones, aceptando a todos aquellos que pertenezcan a una u otra religión, así como el que es ateo o agnóstico.

Por encima de cualquier religión, debe predominar el ser persona, el aprender a convivir en la sociedad, el respetar a nuestros semejantes..., valores que se enseñan y se aprenden con la ética y moral, Como bien se dice en el artículo "El hiyab y la escuela" de José Antonio Marina, "la enseñanza obligatoria tiene que hacerse cada vez más exigente y más laica". La religión debe ser una cultura que sea vivida y enseñada en la parte más privada de cada individuo: su hogar, con sus familiares, en su entorno, como actividad extraescolar, alternativa que veo muy acertada, puesto que la religión, desde el punto de vista científico no puede ser aprendida, entendida en su totalidad sólo por los principios que nos inculca la familia.

Debe haber libertad religiosa, sí, y estudiarla o conocerla en el ámbito personal.

Muchos de los acontecimientos que han ocurrido a lo largo de la historia, han sido por la religión, como por ejemplo las obras de los famosos escritores, las cuales estaban influenciadas por ella. Nos sirve para "entender la vida y la realidad en la que estamos inmersos" (Miguel Ángel Santos Guerra). Por ello, hay que conocerla, pero no imponiendo a nadie las creencias de la mayoría.

Por lo tanto, que haya libertad religiosa, que se conozca, que se estudie para entender nuestra vida, para entender el porqué tenemos lo que tenemos y somos lo que somos hoy en día.

Bibliografía:

- BOE Real Decreto 977 / 2004.
- Constitución española de 1978.
- Miguel Pajares en El País el 13 de Enero de 2004.

Mónica Martínez Camacho

"SINDROME DE RETT"

Montserrat Bernal Macías

1. Definición

Se trata de un trastorno neurológico, que se describió al principio sólo en niñas, en el que el desarrollo temprano es normal, pero entre los 7 meses y los dos años (6 a 18 meses de vida) hay una pérdida parcial o completa de capacidades manuales adquiridas y del habla, retraso en el crecimiento de la cabeza y la consecuencia es una grave invalidez mental.

Fue descubierto en 1966 por el doctor Andreas Rett de Viena, Austria, en una publicación médica alemana.

2. Causas

En octubre de 1999, la Dra. R. Amir y cols. identificaron el gen responsable de la enfermedad en la mayoría de los pacientes: aproximadamente el 80% de las afectadas del S. de Rett clásico tienen mutaciones en la región codificante del gen MECP2, que se encuentra en el brazo largo del cromosoma X. En los pacientes en que no hay esta mutación, se puede deber a:

1. Presentar mutaciones en regiones del gen no analizadas.
2. Que exista otro gen implicado también en la enfermedad.

El gen MECP2 codifica una proteína, la MeCP2, que tiene la función de silenciar otros genes.

Prácticamente, todas las mutaciones son nuevas, se han producido alteraciones espontáneas en un gameto de los progenitores (óvulo o espermatozoide), pero no son portadores de la enfermedad. El riesgo de tener otra hija con síndrome de Rett es muy bajo (1%), aunque es importante realizar un examen genético de los padres para valorar el riesgo de recurrencia. En algún caso se ha visto que la madre sana era en realidad portadora, y no se conoce con seguridad por qué no manifestaba ningún síntoma.

También se puede dar la enfermedad en niños, pero en este caso las mutaciones son letales y, si llegan a nacer, no sobreviven a los primeros meses de vida. Existe una teoría diferente: las mutaciones ocurren en el esperma del padre, en el cromosoma X del padre, por lo que los hijos varones son sanos (el padre transmite el cromosoma Y a los hijos varones).

Aunque el síndrome de Rett es un trastorno genético, es decir, que resulta de un gen o genes defectuosos, en menos del 1 por ciento de los casos registrados se hereda o se transmite de una generación a la siguiente. La mayoría de los casos son esporádicos, lo que significa que la mutación ocurre al azar y no se hereda.

3. Epidemiología

La frecuencia del síndrome de Rett es de 1:12000 a 1: 15000 nacimientos de niñas vivas.

En España se conoce la existencia de unos 210 casos de pacientes afectadas aunque se cree, por la incidencia en otros países, que debe ser mucho mayor y habrá muchos casos no diagnosticados.

4. Síntomas

Existen diferentes tipos del síndrome de Rett, a saber:

Forma Típica:

1. Periodo prenatal y perinatal normal: desarrollo psicomotor normal hasta los 6 – 18 meses de vida.
2. Regresión de las habilidades adquiridas.
3. Aparecen estereotipias manuales en forma de lavado de manos, insalivación, golpeteo (muy característico).
4. Deambulación apráxica / atáxica.
5. Microcefalia adquirida.
6. Retraso mental grave.

Formas Atípicas

Forma Congénita

1. Comienza más temprano (poco después de nacer) o posteriormente (después de los 18 meses de edad y algunas veces hasta 3 ó 4 años de edad).
2. Diagnóstico difícil hasta adquirir el fenotipo típico del síndrome de Rett, ya que las anomalías en las destrezas del lenguaje y de la mano son más leves.

Formas clínicas

Se describen unos estadios evolutivos clínicos:

Primera etapa
1. Inicio de 6 a 18 meses.
2. Enlentecimiento del desarrollo psicomotor y del crecimiento de la cabeza.
3. Disminución del interés por el juego.

Segunda etapa
1. Inicio de 1 a 3 años.
2. Dura de algunas semanas a meses.
3. Regresión rápida con deterioro del comportamiento, pérdida de la utilización voluntaria de las manos y la aparición de estereotipias.
4. Crisis convulsivas.
5. Manifestaciones autistas y pérdida del lenguaje.
6. Insomnio y motricidad torpe.

Tercera etapa
1. Inicio de 2 a 10 años.
2. Duración de meses a años.
3. Etapa de estabilización aparente.
4. Retraso mental severo.
5. Regresión de los rasgos autistas con una mejoría del contacto.
6. Crisis convulsivas.
7. Estereotipias manuales características: lavado de manos, etc.
8. Espasticidad, ataxia, apraxia.
9. Disfunciones respiratorias.

Cuarta etapa
1. Inicio después de los 10 años.
2. Duración de años a décadas.
3. Deterioro motor tardío.
4. Pérdida de la capacidad motora.
5. Escoliosis, atrofia muscular, rigidez.
6. Retarde del crecimiento y ausencia del lenguaje.
7. Mejora el contacto visual.
8. Crisis convulsivas menos severas.
9. Alteraciones tróficas.

5. Tratamiento

En la actualidad no hay medicamentos que hayan conseguido tener eficacia en mejorar los síntomas del S. de Rett, excepto las convulsiones.

Como todo tratamiento tiene que empezar por una evaluación individualizada de las necesidades de cada persona y de acuerdo a los ambientes donde se desenvuelve diariamente (hogar, escuela, comunidad, etc.) para planificar objetivos funcionales y apropiados a su edad.

El tratamiento debe comenzar con la motivación propia de la niña y a partir de los intereses de ella, creando situaciones donde su participación activa sea necesaria y tenga significado. Estas niñas generalmente muestran interés en el contacto físico, que las acaricien;

les gusta bañarse, nadar, oír música y que les canten, ver T.V., ver libros, escuchar historias. Les gusta estar fuera de casa paseando en un vehículo, o en una silla de ruedas.

Rara vez tienen juguetes favoritos, aparte de una muñeca o una caja de música. Les gusta ver fotos familiares, figuras de alimentos. Es dentro de su rango de intereses que se van a mostrar más activas tanto en comunicación como en acción. No podemos esperar que ellas respondan a algo que no tiene sentido para ellas.

Tratamiento Psicopedagógico:

El objetivo es el mejoramiento de las capacidades cognitivas.

1. Exposición a libros apropiados para la edad, juguetes y música: aunque parezca que la niña no le presta atención o realice respuestas apropiadas. Siempre es importante dejar el tiempo suficiente para la toma de información y suficiente espacio para que responda de forma muy personal.
2. Es necesario proveer ambientes y situaciones que sean fuertemente motivantes, lo que hará que le sea más fácil mostrar lo que sabe y conducir a un mayor éxito y satisfacción.
3. El objetivo de la educación debe ser el proveer a la niña el programa más estimulante posible en el ambiente menos restrictivo, tomando en cuenta las necesidades especiales de la niña.
4. Es importante utilizar uno de los mecanismos de comunicación más preciosos con estas niñas, la mirada, su contacto visual sirve para mostrar sus necesidades, intereses y aún sus emociones.
5. En la actualidad se usan punteros láser, computadoras dirigidas por el contacto visual a los elementos mostrados en las pantallas, tablero de comunicación facilitada con punteros visuales, etc.

Un tratamiento educacional apropiado va más allá que las puras "situaciones de enseñanza". La seguridad de estas niñas irá aumentando en la medida en que la comprensión del mundo y de su propio rol va creciendo.

6. Pronóstico

La progresión de esta enfermedad por lo general se nivela cuando el paciente llega a la adolescencia. Por ejemplo, si las convulsiones y las anomalías respiratorias están presentes, tienden a disminuir hacia el final de la adolescencia.

Cada una de las regresiones o retrasos en el desarrollo del niño son diferentes, por lo que es difícil generalizar. Usualmente, un niño con síndrome de Rett se sienta adecuadamente, pero es posible que no gatee, y para aquellos que sí gatean, muchos lo hacen sin usar las manos (por ejemplo, "arrastrándose como si estuviera en combate" boca abajo).

De manera similar, algunos niños caminan independientemente dentro del rango de edad normal, mientras otros se retrasan, no aprenden definitivamente a caminar de manera independiente, o no aprenden a caminar hasta la última etapa de la infancia o principios de la adolescencia. En el caso de los niños que sí aprenden a caminar en el tiempo normal, algunos conservan esa habilidad por el resto de su vida, mientras que otros la pierden.

Las expectativas de vida no se han estudiado bien, aunque es probable la supervivencia al menos hasta aproximadamente los 25 años. La expectativa de vida de una niña con síndrome de Rett puede ser hasta aproximadamente los 45 años. La muerte a menudo está relacionada con convulsiones, neumonía por aspiración, desnutrición y accidentes.

Montserrat Bernal Macías

MUNDO EDUCATIVO

Número 20

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

"LA NATACIÓN EN PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES"

Natalia Benítez Tejero

"La principal razón para que la gente nade es que les divierte , es buen ejercicio y proporciona una sensación de bienestar. Pero para muchas personas es mucho más: la natación les va a permitir la libertad de movimientos que les es negada en la tierra."

Denominamos personas con necesidades educativas especiales (de ahora en adelante NEE) a aquellas que " presentan algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolaridad por lo que demanda una atención más especializada y más recursos que sus compañeros..." (Marchesi y Martín, 1990).

La Educación Física utilizará todos los medios con la necesidad de normalizar o mejorar el comportamiento, cubrir las necesidades de juego, recreación o actividad social que son tan necesarias en estas personas. Los objetivos de la Educación Física en el caso de los alumnos con NEE van a pretender cubrir una serie de necesidades básicas de: reconocimiento, aprobación, realización, triunfo, aceptación y relación social.

El programa de educación física deberá ajustarse y adaptarse en todo momento a las capacidades de la persona con algún tipo de discapacidad, proporcionándole la posibilidad de mejora en todo momento. Es tarea del profesor el estimular su autoaceptación e infundirle la confianza que le permita desarrollar las destrezas y actitudes que compensarán su déficit. (Linares, 1993)

La natación es un de las mejores formas para mejorar la movilidad y la capacidad física del discapacitado. El éxito de la natación en las personas discapacitadas es debido en gran parte a la capacidad de flotación que proporciona el agua, la cual va a servir de soporte para el cuerpo. Esto proporciona la ayuda necesaria al discapacitado para enfrentarse al aprendizaje de las nuevas habilidades. El apoyo que supone el agua hace posible la realización de movimientos que de otra forma y en otro medio sería imposible realizar, incluso aquellos chicos incapaces de andar, frecuentemente podrán aprender a nadar. Por otra parte la natación es también una de las actividades que más beneficia al discapacitado tanto física como psíquicamente. No solo hace posible el aprendizaje de habilidades sino que también le permite la participación en actividades recreativas muy populares entre las personas "normales", y por lo tanto abre muchas posibilidades para la socialización y la inclusión dentro de actividades acuáticas familiares (Fait y Dunn 1984).

La sensación de pérdida de peso que produce el agua nos permite mantenernos de pie aunque las piernas sean débiles así como los movimientos de brazos. Y estos son movimientos suficientes para practicar este deporte. Si además el agua esta a temperatura agradable, el baño se convierte en un momento de relajación.

Para las personas discapacitadas el ir a la piscina no significa prioritariamente aprender a nadar, no por posturas derrotistas o pesimistas sino por la existencia de metas mucho más importantes.

El milagro del agua es que borra las diferencias entre estas personas y las personas" normales" , las muletas y sillas de ruedas se dejan a parte y se consigue la igualdad al flotar al mismo nivel. La natación puede animar a aquellos cuyas vidas están restringidas por la minusvalía y participando del agua ampliar los horizontes de su existencia, que en muchos casos no van más allá de las paredes de una habitación.

En el agua todo es distinto y con un poco de valor y de determinación se puede adquirir la total independencia. La sensación de libertad y de realización actuará como una gran ayuda moral para la vida diaria de estas personas. Es ampliamente reconocido que la natación es una forma mundial de recreación y que proporciona bienestar físico, pero además es un deporte en la que la mayoría de los discapacitados pueden tomar parte satisfactoriamente. (Castillo y Palacios, 1988).

Aspectos que se ven favorecidos en un programa de natación para personas con necesidades educativas especiales:

Según Guerrero (1991), la intencionalidad de nuestra intervención partirá de los propios discapacitados y su relación con el medio acuático a través del movimiento. La práctica nos ofrecerá unas ventajas manifiestas para la mejora de una generalidad de alteraciones. Gracias a las características del medio (flotación, presión hidrostática, tensión, viscosidad y calor) hay una serie de aspectos que favorecen la reeducación, entendida como superación de realizar conductas motrices inhibidas por las distintas capacidades.

1. En niveles motores bajos próximos a estados vegetativos, se posibilita una descarga de la tensión muscular.
2. Posibilita un esfuerzo de la educación de la respiración y los estados de relajación. Supone el inicio a un trabajo sobre su estado tónico.
3. Favorece la percepción de las sensaciones corporales, y las referidas al mundo de los objetos. Será especialmente importante la vivencia del placer sensomotor. La flotación y presión hidrostática permiten al niño con limitaciones motrices adentrarse en nuevas experiencias motrices difíciles en tierra. En él entrarán sensaciones de caída, vivencia del propio peso y mejora del equilibrio.

4. Como consecuencia del anterior, se podrán plantear actividades que le hagan evolucionar hacia una capacidad simbólica y de representación.
5. Permite un desarrollo y reajuste del esquema corporal.
6. Dará lugar a un inicio de la coordinación ya sea de forma global o de los segmentos.
7. A partir de él la posibilidad de desplazamiento abrirá una alternativa a la exploración. Pensemos que hay personas discapacitadas que son autónomos en el agua a través de las propulsiones, y por el contrario no lo son en el medio terrestre. La vivencia de éxito del medio acuático permitirá desarrollar la estructuración temporal y espacial.
8. En relación con lo anterior permitirá a partir de ciertas fases un refuerzo a la relación con los demás, pudiendo desarrollarse conductas de adaptación social.
9. Será un medio importante para la integración.
10. Favorecerá la mejora de la condición física. La tensión superficial y viscosidad ofrecerán resistencia sobre la que desarrollar la fuerza muscular.

Según Castillo y Palacios, 1988, los objetivos a conseguir en estos programas de natación se pueden clasificar en tres grandes bloques:

a) **Objetivos Generales:**

Estos objetivos son fundamentales para determinar los principios que van a regir la actividad a desarrollar por el discapacitado, ya que son los que van a poder adquirir todos los alumnos por muy limitada que esté su capacidad de movimiento. Pueden ser llamados también objetivos educativos, y son:

- En el ámbito afectivo:
  - Conseguir la realización personal evitando actitudes que le infravaloren
  - Mayor autosuficiencia.
  - Realizar el paso de la independencia a la autonomía, a través del descubrimiento de un elemento externo y extraño a él, considerando a la actividad acuática como medio de la Educación Física, indispensable para el desarrollo integral de la persona.
  - Preparar el terreno hacia una mejor calidad de vida, que pasa necesariamente por la integración social del discapacitado.

- En el ámbito cognitivo motor:

  Desarrollar en lo posible la capacidad motriz. Esto es algo que se ve facilitado en el agua.

b) **Objetivos Específicos:**

Van a facilitar la adquisición de un equilibrio en la persona, con un desarrollo de sus capacidades al adaptarse a situaciones ya conocidas y al inventarse situaciones nuevas. Principalmente son:

- Desarrollar los aspectos perceptivos de la conducta.
- Adquirir el control corporal.
- Conseguir un abanico de conductas motrices lo más amplio posible.
- Lograr la coordinación de sus acciones y movimientos.
- Llegar a la facultad de elegir las pertinentes acciones o movimientos en función de situaciones cambiantes.
- Acondicionar los sistemas neuromusculares y cardiorrespiratorios. En el agua se puede adquirir un nuevo estado tónico basado en la relajación y la descontracción. Además la presión favorece la espiración profunda y el retorno sanguíneo se incrementa.

c) **Objetivos Operativos:**

Estos objetivos deberán ser modificados en función de las características propias de cada alumno:

- Conseguir la realización de equilibrio: horizontales, estáticos y dinámicos.
- Aprender a realizar giros.
- Conocer y realizar la mecánica respiratoria .
- Adquirir la capacidad de entrar en el agua por sus propios pasos o medios.
- Conseguir el desplazamiento en el agua con movimientos horizontales sin determinar un estilo concreto.

Principios Generales a considerar en un programa para personas con necesidades especiales:

Previamente a iniciar un programa para personas con necesidades educativas especiales es necesario un conocimiento de las capacidades básicas del alumno, así como su historial médico. La información nos vendrá dada por: Informe médico; informe del psicólogo; información del centro educativo ordinario o especial; contacto con los padres; etc.

Metodológicamente el trabajo se puede realizar individualmente o en grupo, en función del tipo y severidad de la deficiencia, tipo de instalación, capacidad del profesor, grado de experiencia, etc. Es frecuente que se de el segundo caso, pero para ello es necesario grupos donde exista homogeneidad. Para crearlos nos fijaremos en una serie de criterios: Nivel Motor, Nivel de Comunicación; Nivel de Habilidad de la Tarea a realizar.

Una vez conozca cada uno de los niveles, deberá evaluarse en conjunto el de todo el grupo de alumnos. En base a ello se configurarán los grupos. No siempre será el nivel de habilidad determinante, puesto que los otros niveles pueden aconsejar otras formaciones. El objetivo será disponer de un grupo con cierta homogeneidad para que puedan ser compatibles de forma general nuestras propuestas (Guerrero, 1991).

Según Linares (1993), para que la actividad que llevemos a cabo sea eficaz es necesario que exista una relación positiva entre los tres elementos esenciales de toda acción motriz: el monitor, la persona con deficiencia y el medio educativo, en este caso el medio acuático. Tiene que darse:

1. Transferencia entre el monitor y la persona con deficiencias. El monitor que va a trabajar con poblaciones especiales debe tener las siguientes características:
   - Personales: Empatía, disponibilidad, autenticidad,...
   - Profesionales: Tener un conocimiento amplio de la persona con deficiencia; dominar las técnicas educativas que son adquiridas por la teoría y por la práctica; explicar al alumno el programa educativo que se va a desarrollar...

2. Adaptaciones al medio educativo. Los factores que van a facilitar esa adaptación son:
   - Realizar las sesiones siempre en el mismo marco educativo para evitar la dispersión atencional.
   - El recinto debe estar limpio, con buena temperatura, con una iluminación correcta.

También hay que tener en cuenta aspectos pedagógicos y didácticos (López, 1991):

Criterios Pedagógicos:

1. Conocimiento del grupo de alumnos.
2. Actitud positiva hacia los alumnos.
3. Utilización del juego como vehículo de aprendizaje.
4. Respeto del ritmo de aprendizaje individual.
5. Utilización del material tradicional y otro no convencional.
6. Ajuste del volumen o intensidad del trabajo a cada grupo o alumno.
7. Establecimiento y mantenimiento del contacto con los alumnos o con sus interlocutores a fin de poner en su conocimiento los estadios de enseñanza por ellos superados.
8. Utilización de estilos de enseñanza no siempre directivos.
9. Ajuste de explicaciones y vocabulario a cada grupo de alumnos.

Criterios Didácticos:

1. Realización de programaciones diarias de clase.
2. Desarrollo de progresiones y actividades para cada objetivo específico.
3. Participación del técnico en las sesiones prácticas.
4. Utilización de las estrategias en la práctica global y analítica según las características particulares .
5. Individualización de la enseñanza.
6. Participación de los alumnos en la planificación de la actividad.
7. El conocimiento de los resultados debe ser siempre explicativo, nunca negativo.

Natalia Benítez Tejero

MUNDO EDUCATIVO

Número 20 | Revista Digital de Educación | Febrero 2007

"BASES Y PRINCIPIOS ORIENTADORES PARA UNA DIDÁCTICA ESCOLAR. POSIBILIDADES, LÍMITES Y DIFICULTADES"

Nella Sánchez Garrido

Los problemas con los que se enfrenta en la actualidad la formación de los niños y niñas en las escuelas, ha sido objeto de estudio y mejora por parte de las innumerables políticas reformistas de los últimos años. Desafortunadamente, sin mucho éxito. La razón de este fracaso podría ser la superficialidad con la que los elementos de la escuela han sido tratados, sin prestar atención a las múltiples variables que necesariamente hay que tener en cuenta si verdaderamente se quiere transformar la enseñanza.

Ese sería pues, el objetivo que la didáctica crítica pretende alcanzar a través de la perspectiva crítica y la reflexión de los planteamientos inamovibles de lo que se ha llamado "gramática de la escuela", en referencia a aquellos elementos que, a base de repetición, han acabado por naturalizarse de tal modo que ahora constituyen algo incuestionable.

La didáctica crítica exige un plan de acción mediante el que se siguen los pasos secuenciales de diagnóstico profundo de los problemas y consecuente diseño de líneas de actuación, siempre en un marco realista de viabilidad, en el que se tengan en cuenta las limitaciones y obstáculos para no pecar de "proyecto utópico", ya que se ha demostrado que las buenas intenciones se quedan cortas en este proceso de transformación y mejora.

Para poder analizar los problemas escolares, es necesario estudiarlos en su contexto natural, relacionándolos con **la sociedad, la política y la cultura**, ya que la educación que ofrece la escuela no sólo se basa en la transmisión de palabras, ideas y contenidos sino que, como decía Durkheim (1975: 52) *La educación [...] tiene por objeto desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.* Por este motivo, toda propuesta de cambio y mejora de la enseñanza debe estar elaborada teniendo en cuenta la educación como **fenómeno complejo** y **en relación con el exterior**, ya que los alumnos deben salir preparados para enfrentarse a un mundo en constante cambio, y si la escuela no ha sido capaz de adecuar su enseñanza a la nueva sociedad, nos encontraremos ante un futuro lleno de individuos con carencias sociales, personales e intelectuales para enfrentarse a la vida, desfasados con respecto a su propia realidad. Por tanto, el principal objetivo que tiene la didáctica crítica es el **cuestionamiento de la lógica escolar actual** y un consecuente **replanteamiento de sus elementos** que, basados en el paradigma capitalista, representan un obstáculo para cualquier iniciativa que pretenda mejorar la educación.

No obstante, cambiar lo que ha venido siendo desde hace siglos, no es nada fácil. Supondría enfrentarse a muros de acero que están asentados e institucionalizados y respaldados por la tradición ya que, como decía Parsons en su famoso artículo *El aula como sistema social*, el sistema de enseñanza es una parte de la "estructura social", **construida social e históricamente** para hacer vivir a los sujetos una serie de "experiencias" que les lleven a configurar sus identidades y a organizar sus **comportamientos conforme a las normas** básicas que rigen las instituciones adultas (economía, política, etc.) En este sentido, cambiar la escuela supone poco menos que cambiar el mundo.

Sin embargo, ya que se intenta establecer un conjunto de pautas de actuación, realistas y efectivas, el proceso de renovación no debe pecar de ambicioso y lanzarse a cambiar el mundo de la noche a la mañana, porque se fracasaría. Los objetivos principales serían dos: cuestionar la enseñanza actual, preguntarnos por qué las cosas son así y no de otro modo, por qué todo el mundo acepta y consiente el modo en el que se hacen las cosas en la escuela, pese a que no se consiguen los objetivos deseables, y por otro lado, en consecuencia, se tiene como propósito la formación crítica del individuo, esto es, la enseñanza del sentido crítico en los alumnos. Se propone, en definitiva, un cambio, una mejora, investigando más allá de lo superficial y haciendo frente a diversos aspectos, esto es, analizar cada detalle e intervenir en todo aquello que pueda ser mejorado.

Una principal línea de actuación por parte de la didáctica crítica sería *situar el estudio de los problemas sociales de nuestro mundo en el centro de los contenidos escolares* (Editorial *Con-Ciencia Social*, num. 7, 2003) y acabar así con la práctica disciplinar de la escuela tradicional, basada en un **conocimiento cerrado y estático** que provoca el **desinterés** de los alumnos, ya que no ven utilidad alguna en los conocimientos que deben adquirir. Y tienen razón; en realidad, poca utilidad tienen como tales. Sirven meramente para la consecución de los títulos escolares, lo cuales les permitirán adquirir status social y económico en un futuro. Parsons relaciona esta dinámica de la escuela con el rechazo y la violencia escolares frecuente en ciertos grupos sociales (la cultura contraescolar): *Como cada vez es más fuerte socialmente la presión a la consecución de títulos escolares, ésta puede ser respondida con violencia y rechazo por aquellos sectores de la población que se ven más lejos de la cultura escolar o con más dificultades de integración en ella.*

Ante estos motivos, se muestra con urgencia la necesidad de **renovación del currículum**, aunque no sólo se trata de replantearlo en función de los problemas sociales, sino de modificar además cuantos elementos dependan de ello para que esta actuación sea exitosa. Entre estos elementos, se encuentran las prácticas escolares, la "gramática de la escuela", como ya hemos mencionado con anterioridad: la organización de la escuela, los horarios, el espacio, la distribución de los alumnos, las rutinas cotidianas, las tareas, el silencio... son

aspectos que han de ser tenidos en cuenta para la didáctica crítica en tanto que se interrelacionan entre sí como componentes de un todo y no pueden ser analizados independientemente. De este modo, la didáctica crítica debe atender a cualquier aspecto relacionado con la educación, dentro y fuera de las escuelas, e intervenir sobre los diversos ámbitos que afecten al proceso educativo, a fin de conseguir un cambio significativo.

No se puede pasar por alto en este proceso de renovación, **el papel de los docentes**, ya que igualmente constituyen un elemento activo de la enseñanza, uno de los más activos, si se puede decir. Todos los cambios que se lleven a cabo en los ámbitos educativos, tienen asimismo una repercusión en los docentes ya que éstos deben adecuarse a las modificaciones en su práctica profesional. Así, si por ejemplo se diseña un currículum en el que se estudie el fenómeno de Internet en la sociedad, y se plantee una metodología basada en la investigación, análisis, discusión y exposición, el docente debe estar preparado para dirigir este proceso con éxito. También es necesario que éstos adquieran un **compromiso con la educación** y no se acomoden a las prácticas rutinarias, ya que si miran hacia otro lado, los problemas educativos, no van a resolverse solos. Decía Paul Willis en su libro *Aprendiendo a trabajar* (1977: 218) *[…] las disposiciones estructurales básicas de la sociedad que, en primer lugar, renuncian a los problemas a los que trata de hacer frente la educación, no pueden ser modificadas si sólo se opera en el campo educativo […]. Tal cambio estructural sólo podría venir de una contribución específicamente política hecha quizás, por los profesores, por medio de asociaciones profesionales y de otro tipo […]* Añadía que: *Una posibilidad […] consiste en ejercer una presión política colectiva a favor de algún cambio estructural dentro de la misma educación.* Es vital, por tanto, la participación de los docentes en el replanteamiento de la educación.

Por otro lado, Alain Touraine (1997), en su trabajo sobre la *Escuela del Sujeto*, afirma que **la escuela debe estar dirigida por ella misma** y no por un servicio administrativo o por el mercado de trabajo. Declara que mientras la escuela se definiese por su función de socialización, sería definida por la "sociedad", de hecho, por la Administración. Este autor asigna a los docentes la tarea de poner en práctica la comunicación que evite dicha burocratización, ya que, según argumenta, el funcionamiento de la escuela debe ser decidido por quienes enseñan, por quienes son enseñados y por otros agentes educativos, como son los familiares.

Además de las aportaciones de Touraine, otros autores se han acercado a la problemática educacional tratando de analizar las causas de la misma e intentando buscar soluciones eficaces. En el libro de Apple y Beane (1997) *Escuelas Democráticas* encontramos que en las sociedades democráticas es posible plantear escuelas diferentes a lo que podemos llamar la opción del sistema, tomando como referente la visión de la democracia como estilo de vida, incluso como moral, que supera la visión que la reduce a simple sociedad de mercado. En este sentido, las *Escuelas Democráticas* sugieren líneas de actuación que giran fundamentalmente en torno a los **contenidos del currículum** y a las **prácticas pedagógicas**.

En cuanto al primer aspecto, se trabaja con la idea de **"menos es más"**, es decir, en cuanto a contenidos, se prefiere la profundización a la extensión. En la actualidad podríamos decir que los alumnos no aprenden nada porque existen demasiadas asignaturas compuestas de una gran cantidad de temas cada una. En este sentido, las escuelas democráticas defienden la idea de trabajar con pocos temas y aprenderlos mejor, lo cual queda enfrentado con la tesis del conocimiento enciclopédico de la tradición escolar. No obstante, parece evidente que tratando menos asuntos y más en profundidad, los alumnos aprenderán más. Otra idea importante acerca de los contenidos implica el **desarrollo del currículum en torno a problemas sociales** en lugar de en base a asignaturas. Esta iniciativa supondría acortar distancias cada vez mayores que separan la vida de los escolares del mundo de la escuela, lo que despertaría el interés y la motivación de los alumnos, que dejarían de ver el conocimiento escolar como algo ajeno a ellos, ya que versarían acerca de su realidad más inmediata. Además de esto, también conocerían el **valor instrumental** del conocimiento, verían que lo que aprenden "les sirve para algo", tiene utilidad para la vida en la sociedad que les ha tocado vivir, la cual presenta, como es lógico algunos **rasgos caracterizadores** nuevos y diferentes con respecto a las sociedades anteriores, en las cuales la educación tradicional parece haberse quedado anclada.

Uno de los rasgos más destacables es que nos encontramos en una **sociedad global**, ya que vivimos en un mundo cada vez más y más interrelacionado y, por consiguiente, las sociedades de todo el mundo están más vinculadas entre sí. Esta situación destaca la importancia de la **perspectiva global**, esto es, *el estudio y análisis de los fenómenos y acontecimientos que ocurren a nivel mundial, y de la posición que cada sociedad ocupa en relación a otras y dentro del mismo sistema mundial*, ya que sólo nos podemos entender a nosotros mismos entendiendo qué es lo que está ocurriendo a nuestro alrededor. Este aspecto se encuentra íntimamente ligado a la idea de una **sociedad de la información**, resultado de la rápida expansión de las nuevas tecnologías de la información, que permiten el fácil acceso a una enorme cantidad de datos compuestos de imágenes, texto escrito y oral, donde es posible encontrar y transmitir todo tipo de mensajes y donde, además resulta muy difícil la censura o el control. Se podría pensar, como apunta J.C. Tedesco, que este fenómeno contribuye a la igualdad, ya que la información se encuentra al alcance de todos, pero eso no es del todo cierto. Según Castells (1997: 404), *el mundo multimedia será habitado por dos poblaciones muy distintas: los interactuantes y los interactuados, es decir, aquellos capaces de seleccionar sus circuitos de comunicación multidireccionales y aquellos a los que se les proporciona un número limitado de opciones preempaquetadas. Y quién es qué, será determinado en buena medida por la clase, la etnia, el género y el país*. Por tanto, nos encontramos ante un nuevo tipo de desigualdad vinculada al conocimiento, al control del mismo y a las posibilidades de acceder a él.

Según afirman J. Borja y M. Castells (1997), entre globalización e informacionalización, existen relaciones interactivas en las que entra en juego un nuevo elemento: la expansión urbana de la **cultura uniformizada**. Este fenómeno permite la imposición de un modelo cultural

dominante y homogeneizador, por lo que las riquezas de la gran variedad cultural del planeta empezarán a encontrarse en peligro de extinción (García Pérez, Francisco F., *Investigación en la escuela*, nº 55, 7-27) Sin embargo, dentro de esa misma homogeneización, subyace una nuevo tipo de desigualdad ya que el modelo dominante no siempre es aceptado por todos. La gran diversidad de culturas que conviven en la sociedad defienden y profesan sus propias creencias e ideas y no aceptan tan fácilmente que algo diferente, que incluso hasta puede parecer opuesto, se les imponga como modelo a seguir sin tener en cuenta sus orientaciones personales. En consecuencia, tras el aparente mundo uniforme se esconden un gran número de *subculturas*, esto es, numerosas manifestaciones culturales que distinguen a un segmento de la población.

El aspecto anteriormente desarrollado se encuentra en estrecha relación con otro rasgo caracterizador de la sociedad actual: el **pensamiento único**. La cultura uniformizada de la que hablábamos se consigue precisamente mediante la expansión de un pensamiento dominante que pretende mostrar como inútil e inviable cualquier otro pensamiento y que, según García Díaz (2004) se le denomina *cultura de la superficialidad*. Esta concepción se desarrolla a partir de actitudes adoptadas por la sociedad actual en relación a los nuevos cambios que se han producido en la misma. El desarrollo de los valores consumistas, el predominio de la superficialidad, la saturación de información que impide una selección crítica y reflexión sobre la misma, el desplazamiento de los marcos de referencia tradicionales, están siendo algunas de las tendencias que contribuyen al establecimiento de ese pensamiento único.

En referencia a las prácticas pedagógicas, se efectúa un cambio en el modo en el que los alumnos acceden al conocimiento. En la educación tradicional, el profesor es la "fuente de sabiduría" de la que todo emana y por tanto, sus saberes son incuestionables. Las escuelas democráticas proponen que el alumno sea quien, a través de su propia **investigación**, acceda al conocimiento que está fuera. El profesor se convertiría así en un guía del proceso, que orientaría y facilitaría la tarea de investigación de sus alumnos. Este dinámica requiere que el alumno utilice **diversas fuentes** de datos, ya sean libros, testimonios, Internet, y que se mueva en **diferentes contextos** y espacios para recabar información. De este modo, la escuela deja de ser el "templo del saber" y el profesor, el "sacerdote del conocimiento", así como el libro de texto, "el libro sagrado". Los alumnos manejan su propia información y su propio conocimiento, de modo que se hace especialmente importante la **enseñanza de un pensamiento y una actitud crítica** en los alumnos para que puedan ser selectivos y sensatos a la hora de procesar la información ante la que se encuentran. Esta actitud crítica se consigue mediante el trabajo de los conocimientos a través de **grupos de discusión** y **seminarios**, en los que se debate la información desde todos los puntos de vista posibles, lo que permite que la mente del alumno se abra a distintas perspectivas y sea capaz de adquirir un talante crítico que le permita "dar un paso atrás" y ver las cosas desde un ángulo diferente, de modo que lo que le es familiar o da por supuesto, se le aparezca distinto o incluso extraño.

Siguiendo esta metodología educativa, hay un elemento que, en consecuencia, también debe de ser modificado: **el examen**. Ya que el aprendizaje no se basa en la eterna repetición de los contenidos y consiguiente memorización en función de la superación del examen final, éste **carece de validez** como instrumento de evaluación. En lugar del mismo, el alumno es evaluado a través de su **trabajo de investigación** realizado durante el curso, y su **defensa del mismo** ante un tribunal compuesto por toda la comunidad educativa.

Resulta evidente que es preferible **desarrollar el pensamiento** en lugar de memorizar las cosas, porque los datos se terminan finalmente por olvidar. Por ejemplo, da igual que estudiemos infinitas veces la Revolución Industrial si no se realiza una comprensión significativa de tal hecho; al final, no sabremos nada acerca del mismo. Esto es lo que ocurre en la actualidad; el *País de Andalucía* del 4 de Noviembre de 1998, publicaba que un grupo de alumnos de una Facultad de Pedagogía andaluza obtenían una puntuación de 2,4 sobre 10 en un examen de conocimientos confeccionado con preguntas de los libros de séptimo de EGB. Y esto es algo que nos ocurriría a todos.

Para llevar a cabo los planteamientos que proponen las escuelas democráticas, es necesario contar con un grupo de alumnos afín a estas nuevas metodologías. Por tanto, existe un **criterio de admisión** del alumnado entre los que se encuentra la **heterogeneidad social** y la consiguiente **aceptación** por parte del alumno y de su familia **de la filosofía** de este tipo de centros, aspecto que, a su vez, supone la **implicación de la familia** en todo el proceso educativo, lo que completaría el concepto de auténtica *comunidad educativa* a la que nos hemos referido con anterioridad.

Sin embargo, fieles al principio de realidad y viabilidad, se debe tener en cuenta que **existen limitaciones** en la realización de este proyecto. Como hemos constatado, la educación es una **realidad compleja**, reflejo de la sociedad, la política y la cultura en las que vivimos, y todo cambio efectivo, debe afectar a estos ámbitos. Es una transformación desde fuera hacia dentro. No obstante, los profesionales deben ser consecuentes con el **compromiso educativo** que adquieren al tener en sus manos la educación de las futuras generaciones, y es su deber actuar en la dirección que les sea posible y agotar todas las vías que se encuentren a su alcance para conseguir la mejora educativa.

Nella Sánchez Garrido

MUNDO EDUCATIVO

Número 20

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

"SESIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA: EL CUENTO PSICOMOTOR"

Noelia Herrero Romero

CUENTO: "LA CAZA DE LOS INDIOS"

Edad aconsejada:

5 ó 6 años

Nº de alumnos:

Unos 20 aproximadamente

Lugar de realización:

En un pabellón deportivo cubierto o gimnasio.

Materiales:

Pañuelos, conos, pinturas para la cara, picas, aros, colchonetas, bancos suecos, toboganes de plástico, mesas, gomets, sillas, bancos, papeles y bloques.

Tiempo:

La sesión durará de 20 a 25 minutos aproximadamente.

OBJETIVOS:

- Ampliar las posibilidades de movimiento con las habilidades motoras básicas (giros, desplazamientos, saltos, equilibrios, arrancadas, paradas, reptar, trepar…)
- Desarrollar la expresión no verbal, descubriendo el propio cuerpo como vehículo de comunicación.
- Enfrentar al alumno a la toma de sus propias decisiones en cuanto a expresión se refiere.

CONTENIDOS:

- Orientación espacio-temporal.
- Conciencia corporal. Relajación.
- Coordinación dinámica general y coordinación visomotora.
- Tareas compartidas.

CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD:

- La actividad se desarrollará en un espacio amplio (gimnasio o aire libre.) Participará todo el grupo. Se hará hincapié en seguir de manera muy atenta las instrucciones del cuento para asegurar el objetivo de la aventura: conseguir la caza.
- La persona animadora de la sesión guiará al grupo, será algo así como el jefe de la tribu. Esto dará mayor énfasis a la actividad.
- Escucharemos siempre como vivencian niños y niñas el cuento y no olvidaremos que son los protagonistas indiscutibles de la actividad.

CUENTO:

"LA CAZA DE LOS INDIOS"

TIEMPO (minutos)	TEXTO DEL CUENTO	PUESTA EN ESCENA
	1ª FASE: ANIMACIÓN	
3 minutos	Somos los indios de la tribu de los Kafutty. Llevamos la cara pintada y una cinta en el pelo. Nos gusta reír, nos gusta cantar y bailar, pero lo que más nos gusta es cazar el venado.	Estamos en el patio, sentado en círculo. Ahora tenemos una nueva identidad: Somos indios y éste es nuestro campamento(1) Hacemos sonidos llevándonos la mano a la boca, nos pintamos unas rayas en la cara, nos ponemos una cinta en el pelo y cantamos una sencilla canción india, al mismo tiempo que movemos los brazos.
	2ª FASE: PRINCIPAL	
2 minutos	Una mañana muy temprano, un grupo de indios se fue de caza. Y antes de partir, todos en el poblado bailaron la danza del venado, que era una danza para tener buena suerte.	En el mismo círculo, bailaremos la danza del venado (el grupo imitará los movimientos del guía) (2)
	Tomaron el camino de la derecha, iban rodeando los árboles y escuchando atentamente los ruidos que llegaban a sus oídos.	El bosque estará formado por conos y picas. Rodear árboles equivaldrá a rodear picas con gestos de escuchar atentamente cualquier ruido del bosque. Mantener una actitud vigilante, escondiéndonos entre los árboles, para que no nos oigan. (3)
	Poco después llegaron a una zona montañosa. Antes de comenzar a escalar dejaron sus caballos atados a un árbol. Subieron una montaña, luego otra hasta llegar a un río.	Las montañas podrán ser sillas y bancos colocados estratégicamente para poder trepar. También pueden utilizarse los toboganes de plástico. (4)
	Varias canoas les estaba esperando. Se subieron a ellas y todos se pusieron a remar: dos golpes a un lado y dos al otro. Pronto llegaron a las verdes praderas y echaron su cuerpo a tierra para que los animales no les vieran. Avanzaron arrastrándose durante un rato hasta que llegaron a una cueva.	A continuación estará el río con sus canoas: aros pequeños colocados en fila. Se sentarán en el espacio interior de los aros y remarán. (Las canoas pueden ser también bancos suecos, colchonetas.) Una alfombra o colchoneta delimitará el espacio destinado a las verdes praderas. Los niños reptarán sobre ella.(5)
	Parecía la guarida de un oso. Entraron con sus arcos y flechas preparados, pero no vieron ningún oso dentro.	La cueva estará elaborada con varias mesas, tapadas con una tela. A un lado quedará una abertura para entrar y salir, entrará un grupo de exploradores que llevarán un distintivo cualquiera (gomets). (6).
	No consiguieron cazar nada en todo el día así que decidieron volver andando al poblado.	Finalizar el circuito andando y regresar al centro done está el poblado, para bailar de nuevo la danza del venado. (7).
	3ª FASE: VUELTA A LA CALMA	
	Al llegar allí volvieron a bailar de nuevo la danza del venado. Seguro que así tendrían más suerte al día siguiente.	Hacemos un círculo, comentamos las incidencias de la aventura. El jefe indio propone bailar de nuevo la danza del venado; siempre trae buena suerte.(8)
	Después, al llegar de noche, nos metemos en nuestros sacos y dormimos alrededor del fuego.	Tumbados en el suelo, los papeles de periódico serán nuestros sacos de dormir. Después nos dormimos alrededor del fuego (papeles y bloques). (9)

A continuación se exponen los refuerzos concretos que se pretenden en casa fase de la sesión:

1) Expresión corporal: cuerpo como vehículo de comunicación. Compañerismo (al respetar el turno para usar las pinturas de la cara. Mejorar nuestra propia identidad, ya que somos indios y nos sentimos como ellos.
2) Coordinación dinámica y visomotora. Expresión corporal, imitación.
3) Lateralidad al pedir que se elija el camino de la derecha en concreto; orientación espacio-temporal (al rodear los árboles); trabajar la atención cuando se les pide que escuchen los ruidos del bosque.
4) Coordinación corporal (al escalar); y motricidad fina al atar con cuerdas los caballos. Coordinación de movimientos.
5) Orientación espacial e interiorización del esquema corporal al meterse en las canoas (aros) y al avanzar hacia delante y hacia atrás; desarrollo de las extremidades superiores (al remar); secuencialización y al remar dos veces a cada lado.
6) Coordinación dinámica y visomotora al mirar sí había algún oso en la cueva.
7) Bajamos el ritmo de la actividad y de la atención.
8) Eliminación de la tensión acumulada durante la sesión y relajación.
9) Relajación; esquema corporal (intentamos meter todo nuestro cuerpo dentro de un “saco de dormir”.

EVALUACIÓN:

Evaluación	Alcanzado	En proceso	Por alcanzar	observaciones
Habilidades motrices básicas				
Expresión corporal. Descubrimiento del cuerpo.				
Lateralidad				
Coordinación				
Atención				
Orientación espacial				

Se evaluará conforme al cuadro anterior, basado en los objetivos generales expuestos anteriormente, con carácter global; si algún alumno presenta especial dificultad al realizar alguna de las actividades propuestas en la sesión se anotaría en el cuadro observaciones, explicando exactamente, que tipo de acción le plantea problemas, y por tanto, debe reforzar, se tendrá en cuenta para posteriores sesiones.

Se evaluará de forma individual, observando el desarrollo durante la sesión se anotará en la tabla cualquier anomalía (tanto por facilidad especial como cualquier disfunción o dificultad).

Noelia Herrero Romero

MUNDO EDUCATIVO

Número 20 | Revista Digital de Educación | Febrero 2007 | Pág. 290

"EDUCACIÓN PARA LA SALUD: ALIMENTACIÓN Y NUTRICIÓN EN EDAD ESCOLAR"

Nuria Burgos Carro

1. INTRODUCCIÓN

Una alimentación inadecuada es un hecho que está presente de forma habitual en nuestros días debido a malos hábitos alimenticios.

El aumento de casos de personas con trastornos como anorexia o bulimia es algo preocupante. En un principio parecía afectar solamente a adolescentes, pero recientes estudios reflejan que cada vez son más los niños/as de edades tempranas que se preocupan por no ganar unos kilos de más.

También es preocupante el que muchos niños/as no sepan de dónde vienen realmente los alimentos y que quizás no hayan visto nunca animales como vacas, ovejas,... al natural ni que tampoco sepan qué procesos se siguen desde su origen hasta su consumo.

Con este artículo se pretende potenciar la máxima implicación del profesorado en la concienciación de inculcar buenos y correctos hábitos alimenticios e higiénicos y con el consumo de los mismos en el alumnado.

2. LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN EL CURRICULUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

La educación para la salud cobra cada día más importancia teniendo en cuenta los problemas tan variados con los que la sociedad actual se encuentra, y ante los cuales los ciudadanos ni formados y formados son los que en mejor situación se encuentran para actuar como agentes autónomos y preventivos, más que simples e individuales pacientes como se ha podido comprobar a lo largo del tiempo.

El término educación para la salud ha evolucionado, pasando desde una visión individual y meramente preventivo-sanitaria a incorporar aspectos más colectivos, participativos y de incidencia social y ambiental. Por lo tanto hay que descartar su carácter comunitario y que implica a la escuela, al encontrarse insertada en la comunidad y al ser también una comunidad que en su propuesta educativa tiene la salud como valor.

En definitiva, la educación para la salud se define como el desarrollo de un conjunto de habilidades que ayudan a el desarrollo de un conjunto de habilidades que ayudan a observar, comprender y mejorar paulatinamente la vida cotidiana de los individuos.

Como objetivos básicos recogeremos las expuestas por R. Perea Quesada en su ponencia para la salud; hacer de la salud un patrimonio de la colectividad, desarrollar conductas positivas de salud, modificar las conductas negativas de salud, promover cambios ambientales favorables a la salud, capacitar al ciudadano para la participación y toma de decisiones sobre su propia salud y de su comunidad.

2.1. EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD.

La escuela como elemento de la comunidad en la que se inserta, tiene un importante papel que proponer y desarrollar.

Por una parte, proporcionando una actitud abierta e innovadora (también integradora), evitándose en todo momento, situaciones de confrontación con la realidad en la que se encuentra. Para ello y como punto de partida, es importante que toda escuela que desee integrar y desarrollar la educación para la salud en sus proyectos curriculares, planteen como propuesta inicial un conocimiento real del entorno social en el que se encuentra inmerso el centro, pues éste es en definitiva, el que de alguna manera opera sobre el alumnado que asiste al colegio.

Si realmente se desea potenciar un enfoque funcional, en lo concerniente a la salud desde la escuela, se impone necesariamente una coordinación entre la familia y el centro docente.

La coordinación y el entendimiento en la escuela y familia son básicos y fundamentales para proporcionar desde ella una cultura para la salud que respetando y partiendo de su entorno no se quede en mera información, sino que enriqueciera de igual manera a la escuela.

Desde esta posición la idea básica para todos los centros educativos, sería que la salud es algo a tener en cuenta en todo proyecto de centro, de forma que se potencie y ayude a comprender a todos los niños que ésta tiene mucho que ver con los hábitos y actitudes, tanto individuales como colectivos y desde una visión activa e integradora se trabaje como algo muy obligado a la vida y no reducirlo a series de rutinas académicas ni campañas aisladas.

El desarrollo integrado de la educación para la salud dentro del marco curricular nos lleva a plantear algunas cuestiones de índole metodológica, que sin duda pueden resultar valiosas a la hora de elaborar los conocimientos, actitudes y hábitos que requieran trabajar en las aulas. Se pueden trabajar desde dos perspectivas: 1. En unos casos, algún aspecto de esta materia puede ser el objeto de estudio

de sí mismo: "lo que nos gusta comer, las chuchearías..." 2. En otros el objetivo de estudio no corresponde directamente a la educación para la salud como por ejemplo los temas transversales.

3. LA ALIMENTACION EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La alimentación tratado por la escuela tradicional a través de las ciencias naturales desde un enfoque higienista y dietista, bajo el estudio académico fisiológico y apoyado en textos escolares.

Sin embargo, la alimentación tratada en la escuela alternativa a través de enfoques globalizadotes mediante un enfoque funcional, con proyección social para potenciar la calidad de vida y apoyada en propuestas de investigación.

3.1. ALGUNOS PROBLEMAS ACTUALES RELATIVOS A LA ALIMENTACIÓN.

- Incorporación de hábitos y alimentos extraños a nuestro medio y costumbres.
- Aumento desmedido del consumo de proteínas derivadas de la carne.
- Exceso o escaso uso del pescado en la alimentación cotidiana.
- Exceso de azúcares refinados: bollerías, chucherías...
- Alto consumo de productos industriales y precocinados.
- Incorporación de bebidas gaseosas en sustitución de agua.

Una vez propuesta esta situación nos parece obligatorio sugerir algunas vías alternativas para afrontarlo en el ámbito escolar:

- Proponerse como objetivo básico la recuperación de la dieta tradicional basada en el uso de los productos naturales propios de cada zona, potenciándose con esto un doble beneficio: apoyo al desarrollo económico del medio y posibilidad de acceder a productos más frescos y por tanto más saludables.
- Favorecer el comensalismo tradicional frente a la comida rápida o comida televisiva.
- Recuperar la cocina tradicional frente a la comida prefabricada, rápida y deshumanizada (gastronomía tradicional).
- Fomentar el espíritu crítico al consumismo.

Estos problemas y estas alternativas justifican suficientemente la necesidad de tratar la alimentación como un tema de vital importancia en la educación en general y en la educación primaria en particular, sobre todo si se tienen en cuenta algunos aspectos que derivan de lo anterior manifestado: la importancia de una alimentación equilibrada para un correcto desarrollo, la falta de una dieta y hábitos alimentarios saludables en muchos ambientes: 1- abandono de la dieta tradicional. 2- consumo de productos pocos saludables y por último los problemas de rendimiento escolar, fatiga por carencias en este campo.

4. ALIMENTOS Y ALIMENTACIÓN: ALGUNAS IDEAS, HÁBITOS Y CONDUCTAS DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Una propuesta que quiera en un avanzar en un planteamiento investigativo y crítico supondrá básicamente apoyarse en las ideas de los alumnos en sus hábitos cotidianos, en sus capacidades e inquietudes, de forma que se vayan construyendo en un proceso progresivo cada vez conocimientos, procedimientos, hábitos y aptitudes más elaboradas.

4.1. ESTUDIO DE LAS CATEGORÍAS.

Hábitos Alimenticios. La Dieta Alimenticia: Productos y Distribución Temporal

La dieta alimenticia abarca el total de los alimentos consumidos en un día y Thoulon-Page (1991) estima que las necesidades reales del niño en edad escolar se deben repartir en: el desayuno proporciona el 25% de las calorías, la comida del mediodía el 30%, la merienda del 15-20% y la cena del 25-30%.

Es importante destacar, que si un niño no desayuna de forma adecuada, no podría rendir en el colegio debido a la hipoglucemia que se produce en su organismo; necesitará por tanto, alimentos durante el recreo, favoreciendo en muchos casos, el consumo de productos de elaboración industrial y de golosinas, por ser alimentos apetecidos por los niños que no exige preparación.

Debemos señalar que el consumo de la leche en el desayuno está generalizado, mientras que la ingesta de alimentos sólidos destacan en primer lugar las tostadas en un 38%, seguido de los dulces , pastelitos industriales en un 20% y cereales en un 10% y niños que no toman nada de sólidos un 19%.

Con respecto a los alimentos que los niños consumen en el recreo son en primer lugar los productos elaborados industrialmente (dulces, golosinas....) con un 51% y en segundo lugar, productos caseros (frutas y bocadillos) con un 36% y 19% de niños que no toman nada.

Comensalismo.

En la actualidad, según exponen diferentes estudios parece que estos patrones culturales cada vez están más deteriorados por una creciente desestructuración de los ritmos y hábitos alimenticios (Fischer 1979): comidas fuera de casa por causas laborales, avances notarios por distintas razones de la comida rápida (Fast Food), jornada continuada…. Todo ello podría traer como correlato no solo la pérdida de la relación social ya expuesta, sino también la afectiva (algo que repercute de forma especial en los escolares) que invitaría al comensal a buscar otras fuentes de placer menos sanas (bebidas gaseosas), la presencia de la televisión es otro de los elementos que cada vez se expone más como un factor que deteriora estas relaciones afectivo-sociales que tradicionalmente se han adjudicado a la mesa, haciendo del comensalismo un mero acto de individualidades próximas en torno al aparato de TV. De igual forma, influyen negativamente ciertas presiones como pueden ser las "prisas", lo que hace que sentarse a comer con otros no sólo contribuya un placer y un beneficio, sino que puede llegar a proporcionar mala sensación.

Preferencias Alimentarias. Los gustos de la población infantil.

Un requisito imprescindible para poder formarse en y para una alimentación sana y equilibrada es saber cuales son sus preferencias y hábitos reales de las personas involucradas en el proceso de aprendizaje, pues de otra forma, al obviarse esta consideración de partida se puede caer más en una estrategia transmisiva, que intenta suplantar conductas habituales, en lugar de una evolución progresiva, proceso ese que difícilmente produce los efectos esperados.

Composición de las golosinas. Conocimientos rudimentarios de ingredientes

Los aditivos alimentarios conocidos también como sustancias " E " (con esta letra y un número seguido aparecen en los embases comerciales), se emplean en los procesos industriales con distinto objetivo: para dar sabor, obtener un color determinado, conseguir un textura específica, etc… Casi todos son productos de origen químicos que tienen como fin conseguir ciertos efectos artificiales.

La golosina se encuentra muy extendida entre la población infantil, están en general fuertemente aditamentadas con toda clase de sustancias, llevando a los consumidores sin apenas conciencia de ello.

Conceptos básicos de nutrición.

Tras un estudio realizado se afirma que: las repercusiones mas conocidas por los alumnos es la obesidad con un 56%. El 48% creen que los niños delgados toman sobre todo alimentos del grupo 2 (carnes y pescados) y del grupo 3 (pan, dulces, etc…).

Así mismo, el 29% de los niños entrevistados de talla pequeña toman mucha leche, carne, pescado.

Los escolares consideran que los alimentos que mas engordan son: el pan, los dulces, las carnes; mientras que los alimentos desfavorecedores del crecimiento son la leche, pescado y fruta. Es interesante destacar la confusión de las funciones proteicas de las carnes, que se confunden con lo hidratos y la contradicción existente en el valor nutritivo de la leche, considerada como favorecedora del crecimiento. Esta antagonismo se puede deber en que las carencias de un aprendizaje funcional sobre el valor nutritivo de los alimentos. Ellos saben que la leche les ayuda a crecer, pero cuando tienen que aplicar este concepto a una situación concreta de la vida en 29% de los escolares afirma que los alumnos de talla pequeña consumen, sobre todo, este tipo de alimentos.

La publicidad y los niños.

Podemos considerar la publicidad como un sistema de comunicación, que permite reconocer productos y estimular su compra y su consumo. La publicidad se ha visto favorecida por: aumento de la oferta de productos y bienes de consumo que genera el mercado, el aumento del nivel de vida de la población, la tendencia a considerar que consumir más significa mejor.

En los datos obtenidos del estudio realizado los niños las escogen mayoritariamente, en primera opción, alimentos de preparación casera, mientras que la mitad del alumnado selecciona en segunda opción productos de elaboración industrial publicitarios. Los alimentos más elegidos fueron: bocadillos y leches como productos caseros frente a zumos y dulces como industriales.

Las mayores repercusiones publicitarias se obtuvieron a partir de las influencias que los niños/as ejercen sobre sus padres y madres cuando van de compra.

Hábitos higiénicos. Higiene dental y limpieza de manos.

La necesidad mas importante de la higiene bucal es el cepillo de dientes. Lo esencial es enseñar a los niños / as a cepillarse correctamente los dientes, para eliminar la placa.

La técnica mas apropiada es el arrastre con un cepillo de cabeza pequeña y con filamentos de dureza suave o mediana. Con ello podemos evitar una de las enfermedades infantiles más importantes: la caries dental.

Así mismo, la higiene de manos supone la eliminación de la mayor parte posible de microorganismos que se encuentran en las manos y uñas, para evitar su ingestión y prevenir enfermedades.

Datos obtenidos: El 62% se lavan los dientes diariamente, el 38% no lo hace, segundo ciclo (9 años) existen menos higiene.

Quizás debido a la presencia de los padres, cuando los pequeños se lavan los dientes (7 años) y a la asunción de hábitos de mayores (11 años).

En la higiene de manos está mas asumido el hábito de hacerlo antes de comer, con un porcentaje medio, superior al 80%. Sin embargo pocos son los escolares que lo hacen, también, después de comer 8%.

5. CONCLUSIONES

En definitiva lo que se pretende es dar respuesta de alguna forma a la problemática que está tanto en auge en la sociedad actual, y por eso, es un tema que debería de estar presente en todas y cada una de las programaciones que se planteen en la etapa de educación primaria, sobre todo para el primer ciclo de primaria.

Y una manera de ayudar a combatir problemas tan relacionados con la alimentación en edad escolar como es el caso de la obesidad infantil, como ya mencionábamos al introducir este tema y a lo largo de su desarrollo, proponemos el ejercicio físico frente al sedentarismo, gran cáncer de la sociedad que nos circunda. Y que mejor manera de llevarlo a cabo en el ámbito educativo que la EDUCACIÓN FÍSICA.

Además con este enfoque se intenta conseguir que aparezca una colaboración en el trabajo de todos los alumnos (tanto en el trabajo individual como en el realizado en grupos), para que durante el transcurso de su puesta en practica en cualquier unidad didáctica, los alumnos van a ir adquiriendo diversas capacidades como equilibrio personal, inserción social, relaciones interpersonales (trabajo en equipo) y capacidades intelectuales (aprendiendo nuevos conceptos*)* que esta sociedad viene demandando.

6. BIBLIOGRAFÍA.

- CARMEN DEL, L. (COOR) (2000). “La Alimentación: Un Planteamiento Globalizador e Interdisciplinar”, págs. 92, 6-30 Revista Aula Innovación Educativa.
- GRANDE, F (1998) “Nutrición y salud”, Salvat ED. Barcelona
- JIMÉNEZ, J. R. Y POZUELOS, F. J. (2000). “Los Alimentos y la Alimentación: Las Golosinas”. Aula Innovación Educativa, 96, 83-96.
- LÓPEZ, V. (1995). “Hacia una Escuela Saludable”, Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa.
- POZUELOS, F. J. Y TRAVÉ, G. (1994). “Alimentación: Una Propuesta para Aplicar en Educación Primaria”. Ed Alminar
- POZUELOS, F. J. Y TRAVÉ, G. (1995-1998) “Para una Alimentación Saludable en la Educación Primaria”. Programa para la Educación, Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa.
- POZUELOS, F. J. Y TRAVÉ, G y GONZALEZ. (1995-1998). “Educación para la salud y el consumo: un enfoque didáctico alternativo para la enseñanza de la alimentación de la etapa obligatoria. En Morón, A (DIR) Educación para la salud: Experiencias e investigaciones en el campo comunitario, social y escolar. Sevilla, Ayuntamiento de Dos Hermanas.
- POZUELOS, F. J. Y TRAVÉ, G. (1997). “Alimentación y consumo en la educación obligatoria: una propuesta desde la didáctica globalizada”.Ed Alminar, 41,21-30.
- POZUELOS, F. J. Y TRAVÉ, G. (2000). “La educación para la salud en el currículo: hacia un planteamiento integrado, En Morón, J.A (Dir): Aportaciones y experiencias en Educación para la salud. Sevilla, Ayuntamiento de Dos Hermanas.

Nuria Burgos Carro

MUNDO EDUCATIVO

Número 20 | Revista Digital de Educación | Febrero 2007

"CONTAR CUENTOS PARA REFORZAR EL AUTOESTIMA"

Nuria García Román

Introducción:

Una de las cosas más importantes que tenemos que hacer los maestros con nuestros alumnos/as es reforzar su autoestima, ya que para vivir feliz, antes de nada hay que quererse uno mismo y valorarse como en realidad nos merecemos: somos lo más importantes para nosotros mismos.

Por este motivo, es muy importante que nos demos cuenta de que una buena actividad que podemos realizar con los niños/as en clase es contarles cuentos que les hagan pensar en la importancia individual que tienen, para que aprendan a ver sus virtudes y sus defectos por sí mismos, sin esperar a que nadie se lo tenga que decir para saberlo. La fábula con la que trabajaré en este caso es "El verdadero valor del anillo" del libro "Déjame que te cuente...los cuentos que me enseñaron a vivir" del escritor Jorge Bucay.

Desarrollo:

Nuestra forma de abarcar el trabajo de la autoestima versará sobre diferentes actividades y enfoques, dependiendo del grupo al que vaya dirigido: su edad, nivel, etc. Las actividades tendrán la función de situar al alumno/a en la historia para poder entonces interiorizarla.

La estrofa principal, es la que sitúa la fábula en el camino que trataremos: la autoestima, y puede dar mucho juego a la hora de debatir el tema, porque aunque todos los niños/as lo verán de la misma manera, es preciso, hablar de ello entre todos los componentes de la clase, por si hay alguna excepción.

"Me dicen que no sirvo, que no hago nada bien, que soy torpe y bastante tonto, ¿Cómo puedo mejorar?¿Qué puedo hacer para que me valoren más?"

Es casi seguro que algún miembro de la clase se siente identificado con esta estrofa y una actividad procedente en cualquier ciclo es la de trasladar esta fábula a hoy día en sus datos, ya que como se puede observar, nos encontramos ante escenas o datos que el niño/a no relaciona con la actualidad y que se sientan identificados en el tiempo. Como ejemplo de lo que encontramos en la fábula, tenemos:
"toma mi caballo que está ahí fuera", "Apenas llegó al mercado, empezó a ofrecer el anillo a los mercaderes", "monedas de oro",...

...y propondríamos como ejemplo para contextualización para el primer ciclo: "coge mi bicicleta que está ahí fuera", "Apenas llegó al mercado, empezó a ofrecer el anillo a los vendedores", "euros"...

Si los alumnos/as son más mayores, el fragmento se podría contextualizar en otra época anterior a la que cuenta y si son pequeños en la actual, todo con la intención de tomar contacto con la fábula y hacerla sentir "suya".

Una idea interesante sería analizar por el grupo-clase en asamblea la frase:

"Maestro, no es posible conseguir lo que pides. Quizás hubiera podido conseguir dos monedas de plata, pero no creo que yo pueda engañar a nadie con respecto al verdadero valor del añillo" **haciendo ver que nosotros no somos capaces de poner precio económico a un objeto sin saber en realidad de qué material está formado, mucho menos a una persona, cuando sólo nos tenemos a nosotros mismos para tomarnos como referencia, lo que no quiere decir que todo lo que hagamos esté bien hecho, ni mal; ni que valgamos más o menos que otras personas, pero tenemos que ser conscientes de que somos diferentes, y que en las diferencias está la virtud, ya que si todos fuésemos iguales, no seríamos únicos e irrepetibles. Una idea más general de continuidad en esa línea de trabajo con otras posibilidades de valores y otras facetas, sería trabajar cualquiera de los temas transversales: Cultura Andaluza, coeducación, educación ambiental, educación para el consumo y el usuario, educación para la salud, educación tecnológica, educación vial, educación para la vida en sociedad, educación moral para la convivencia y la paz...**

Comentarios finales:

El motivo por el que esta actividad ayuda a reforzar la autoestima y directa e indirectamente otras muchas facetas de los que adolecen nuestros alumnos/as, es porque tras una historia interesante dirigida a adultos, puede ser muy bien entendida también por niños/as cuando se las muestras adecuadamente y encontrar la moraleja de la fábula. En el caso de ésta, está en que como el joyero sí sabía el material del anillo, daba por él cincuenta y ocho monedas de oro, pero la gente que no sabía el verdadero valor (su material), no creía conveniente dar ni siquiera una moneda de oro.

La fábula dice que el chico, es una joya valiosa y única y que por eso sólo puede valorarlo un verdadero experto, por lo que la moraleja que sacamos a esta fábula es que, por qué vamos por la vida pretendiendo que cualquiera descubra nuestro verdadero valor sin tener en cuenta si los demás son o no expertos/as. Siempre los primeros que nos tenemos que valorar somos nosotros mismos, y aunque eso algunas veces cuesta mucho trabajo darse cuenta, con la lectura de fábulas como las que se encuentran en los libros de Jorge Bucay, es más fácil ver la vida desde otro prisma, con más autoestima.

Bibliografía:

- Como desarrollar la autoestima: técnicas eficaces para aprender a valorarnos y respetarnos. Gleghorn, Patricia. Editorial: Ediciones Robinbook, S.L.
- La inteligencia emocional de los niños. Lawrence E. Shapiro- Psychology, 2001.
- Déjame que te cuente... los cuentos que me enseñarib a vivir. Jorge Bucay. RBA LIBROS, S.A. 2002

Nuria García Román

"ESCUELA Y VIOLENCIA"

Patricia Lucas Cuesta

La escuela, además de las funciones consideradas inherentes a la institución escolar, debería ser el lugar privilegiado para desarrollar el principio" libertad de aprender, enseñar, investigar y divulgar la cultura, el pensamiento, el arte y el saber. Debería ser el lugar de interacciones verbales reales, donde se genere el diálogo de la escuela con la vida: articulación "escuela- medio social –cultura -vida".

La educación en el siglo XXI no puede seguir con el principio reduccionista de preparar jóvenes para una tarea determinada y concreta. Es importante mantener el carácter formativo garantizando la ampliación del proceso de aprendizaje continuo y evolutivo, garantizando los preceptos de construcción de la ciudadanía. Sin embargo, las relaciones entre escuela y violencia aumentan gradualmente, pues, desde el momento que el Estado falla en ofrecer y garantizar los derechos, surge un carácter de supervivencia que se estructura al margen de la sociedad con códigos y valores y que muchas veces amenaza el derecho a la vida.

La escuela se está transformando en foco para la reproducción masiva de la violencia estructural y sus diversos niveles: institucional, simbólica y física. Según diversos estudios, la escuela vive hoy una situación de vulnerabilidad a varias violencias, aumentando así la pérdida de legitimidad como lugar de transmisión de saberes.

Por eso es necesario plantear que las relaciones entre la escuela y la violencia no pueden ser concebidas como un proceso de "fuera hacia adentro", porque la violencia penetra en el ámbito escolar afectándolo, y a su vez es el resultado de un proceso generado en el interior de la dinámica escolar.

Las cuestiones relativas a la violencia escolar no pueden ser tratadas de forma aislada, y si en íntima articulación con la dinámica educativa de la escuela como un todo, "dentro y fuera", especialmente porque los jóvenes incorporan a su cotidianidad escolar su forma de ser, su lenguaje y su cultura exigiendo nuevas formas de comunicación.

Es cada vez más evidente el alejamiento entre la cultura escolar y la cultura juvenil. Esto también puede ser solucionado con la violencia presente en las escuelas, por ejemplo en los modos de concebir el aprendizaje, la evaluación y la disciplina escolar. Diversas manifestaciones de violencia invaden el universo escolar imponiendo nuevos patrones, tanto en las relaciones dentro de la escuela como fuera de ella.
Se ha configurado de manera sorprendente la naturalización de la violencia en el espacio escolar y la consecuente o "inconsecuente" banalización de la misma. Con profundas marcas de las cuestiones de desigualdad social, es fundamental tener especial atención con los aspectos tomados por la violencia, aunque los factores de vulnerabilidad social estén relacionados con la actual coyuntura social, no son ellos los determinantes del carácter complejo y difuso de las violencias en nuestra sociedad.

De esta manera, el joven sufre rupturas con sus principales focos socializadores, agravándose con el hecho de que la escuela se está transformando en lugar de enfrentamientos de todo tipo e intensidad. Para Santos (2005), sería como si el espacio escolar fuese el punto de condensación y explosión de la crisis económica, social y política, desplegando la vulnerabilidad estructural de la sociedad a través de la manifestación de diversos tipos de violencia, siendo estas físicas, simbólicas o incluso institucionales. Según un estudio realizado por la UNESCO, la violencia estaría clasificada en tres niveles:

1. Violencia "dura": golpes, heridas, violencia sexual, robos, crímenes, vandalismos;
2. "Incivilidades": agresiones, humillaciones, palabras soeces, desórdenes, falta de respeto, discriminación;
3. Violencia simbólica o institucional: se refiere al abuso de poder basado en el consentimiento que se establece y se impone mediante el uso de símbolos de autoridad y que disimula las relaciones de fuerza y poder. Hiere y no utiliza necesariamente la fuerza física.

Como respuesta están surgiendo nuevas formas de organización social, por ejemplo, acciones del narcotráfico que han delimitado y ocupado los espacios de socialización y formación del individuo y que deliberadamente ha invadido las escuelas. A través de una seducción perversa, apoyada en la negación del derecho de ciudadanía, ha negado también la función primordial de la escuela que debería ser la base para la concienciación democrática y la participación ciudadana.

Según manifiestan las distintas violencias, algunos fenómenos se identifican de forma cada vez más frecuente. Son fenómenos que han trazado un nuevo perfil del comportamiento de los jóvenes en algunas partes del mundo.

Es necesario analizar ciertos factores relacionados con la violencia simbólica, de los cuales podríamos destacar el absentismo, el fracaso escolar y el abandono de la escuela. Es importante resaltar que el absentismo, frente a una condición de la violencia social manifiesta, también se asocia a factores de desigualdad social.

Según el punto de vista administrativo escolar, el absentismo está definido (Chouquet, 1983) como un comportamiento centrado en la repetición de faltas voluntarias a las clases.
Debido a las dificultades sistemáticas para medir la incidencia y las manifestaciones del absentismo dentro de la escuela y su relación con el fracaso escolar, se ha establecido una tendencia prejuiciosa apuntando a la familia, especialmente a las de baja renta, como los culpables por sus mayores niveles de incidencia, reproduciendo así teorías simplistas entre pobreza, delincuencia juvenil y fracaso escolar.

El alumno que no asiste a clase o que abandona la escuela, es un alumno cada vez más ansioso y que tiene una imagen difusa de sí mismo, y muchas veces esa imagen se establece como comportamiento de fuga. Es importante destacar que no es excepcional que el fenómeno esté relacionado con conductas escapistas y violentas.

Es conocido que la escuela no desempeña el papel de socialización como podría o debería hacer frente a la complejidad de relaciones sociales vividas dentro y fuera de la misma, la comunidad escolar como un todo, que se siente desamparada y sin preparación para asumir todas las problemáticas de las violencias.

La escuela se presenta como un espacio privilegiado de socialización y en este ambiente son construidas relaciones de afectividad y de conflicto entre los alumnos, profesores, directores y otros funcionarios de la escuela. Según sean estas relaciones, la escuela se puede presentar como un lugar de encuentros y amistades, o volverse un ambiente con indiferencias, tensiones, conflictos y violencias.

Es urgente la reconstrucción de las relaciones sociales, rescatando el elemento humano presente y constitutivo del universo escolar. Eso no significa que luchar contra los factores relacionados a la violencia y al fracaso escolar resolverá todos los problemas de la sociedad contemporánea, pero al resolver parte de los problemas de la violencia resolveremos al menos una parte del problema de la escuela.

Es esta la escuela que queremos: una escuela con sentido profundo de bienestar donde el placer y la felicidad constituyan, en si mismos, una experiencia educativa de calidad.

Patricia Lucas Cuesta

MUNDO EDUCATIVO

Número 20 | Revista Digital de Educación | Febrero 2007

"DÍA DE SAN VALENTÍN"

Carmen María Deli Atenciano
María del Pilar Deli Guzmán

1. LA EXPERIENCIA.

Días previos, realizamos preguntas a los alumnos para saber que conocían sobre el día del amor, al principio cuando empezamos hablar de ello apenas nos decían nada. Pero fuimos hablándole sobre lo que es el día del amor que es un día muy especial que se regalan cosas que es el día de las personas que están enamoradas y le pusimos el ejemplo del papa y mama también el día de los amigos las personas que se quieren..

A partir de ahí fueron conociendo lo que es el amor. Una de las actividades que empezamos realizando fue que cada alumno/a dijese una palabra o algo bonito sobre otro compañero/a o algo que le inspirase sobre el amor, palabras especialmente cariñosas. A continuación bailamos con una determinada música cuando se parase nos abrazamos y decíamos una palabra de amor y cuando dijesen una palabra negativa, hacíamos mucho ruido con instrumentos mostrando rechazo.

Después elaboramos un corazón de papel y se lo daban a un compañero/a y a su vez recibían el de otro compañero u nos lo llevamos a casa colgados por un imperdible. La actividad siguiente fue la que más gusto a los alumnos/as, puesto que días antes habían traído unas fotos en las cuales estaban felices y llenamos un mural-corazón con la fotografía de cada alumno/a y un beso porque nos pintamos los labios de rojo.

También cantamos la canción "Tengo un corazón":

Tengo un corazón
Tan lindo como el sol
Tan grande como el mar
Y me siento feliz
Porque te puedo amar
Me gusta esta ilusión
De dar mi corazón.

Tomamos tarta con forma de corazón en la cual los niños les encanto y les llamo la atención la forma q tenían y asociamos dulzura a amor. Y finalmente nos regalamos un globo rojo con forma de corazón y piruetas de forma de corazón también.

La experiencia fue muy positiva, los alumnos/a disfrutaron a tope y las maestras disfrutamos a verlos a ellos felices, en el cual fue un día muy especial y fuera de lo común.

2. OBJETIVOS.

- **Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:**
  - Disfrutar de la capacidad de amar y ser amado.
  - Favorecer la autoestima.
  - Valorar a todas las personas que le rodean.
  - Desarrollar actitudes de respecto, afecto y generosidad dentro de su grupo.
- **Conocimiento del medio:**
  - Identificar prácticas culturales relacionadas con el mundo afectivo.
  - Asociar el afecto con la comunidad familiar, descubriéndolo y valorándolo como origen y finalidad de la misma.
- **Expresión:**
  - Mostrar sentimientos por todos los medios posibles (lingüísticos, plásticos, musical, gestual…).
  - Relacionar acciones que tienen un especial significado con actitudes afectivas (caricias, besos).

3. CONTENIDOS.

- Palabras afectivas.
- Medios expresivos de afectos (instrumentos, gestos…).
- Prácticas culturales: regalos, pasteles, globos, corazón, besos…).

- Símbolos: corazón; rojo.
- Valores: respeto, consideración, generosidad, convivencia.

4. ACTIVIDADES.

- Diálogo sobre el amor. Pronunciación e identificación de palabras especialmente cariñosas.
- Bailamos con una determinada música, cuando se pare nos abrazamos y decimos una palabra de amor.
- Cuando decimos una palabra cariñosa nos acariciamos, cuando decimos una palabra negativa hacemos mucho ruido con instrumentos mostrando el rechazo.
- Elaboramos un corazón de papel y se lo damos a un compañero/a, a su vez recibimos el de otro amigo/a. Nos lo llevamos a casa con un imperdible.
- Traemos una fotografía en la que se nos vea muy feliz. Llenamos un mural-corazón. "Firmamos" con un beso nuestro, porque nos hemos pintado los labios de rojo. Y decimos una palabra bonita de cada niño/a.
- Cantamos la canción:

"Tengo un corazón
Tan lindo como el sol
Tan grande como el mar
Y me siento feliz
Porque te puedo amar
Me gusta esta ilusión
De dar mi corazón."

- Tomamos la tarta con forma de corazón. Y asociamos dulzura a amor.
- Nos regalan un globo rojo de forma de corazón y piruletas con forma de corazón también rojas. Las maestras nos dan su corazón.

5. RECURSOS Y EVALUACIÓN. TIPOLOGÍA Y CARACTERIZACIÓN DE LA CLASE.

- **Recursos utilizados para llevar a cabo este proyecto:**

  - Hemos utilizado música para una de las actividades.
  - La clase de psicomotricidad para desarrollar algunas de las actividades.
  - Instrumentos musicales.
  - Papel continuo para formar un corazón.
  - Materiales de clases: ceras, lápices, folios…
  - Fotografía de cada uno de los alumnos/as.
  - Pintura de barra de labios para sellar con un beso el corazón con las fotografías.
  - Tarta con forma de corazón.
  - Globos rojos (forma de corazón).
  - Piruletas

- **Evaluación:**

Nuestra evaluación se centraba en la autonomía personal de cada niño/a. En el conocimiento del medio y en hacer que cada niño/a tuviera conciencia que en el día del amor es especial y diferente al resto de los días.

El proyecto resulto interesante y llamativo para los alumnos/as, el cual resulto muy motivador para ellos. Cumplimos todos los objetivos propuestos. Los alumnos/as disfrutaron bastante, y todos aprendimos a saber sobre el día del amor.

En general, en la clase hay alumnos que obstaculizan el aprendizaje del resto de los alumnos/as, lo cual impiden que la clase avance. Y días como este, que lo organizamos las chicas de prácticas junto con la profesora tutora, no se podría haber realizado con una sola profesora puesto que la falta de interés es muy elevada y no se motivan con facilidad. Gracias a que hemos trabajado conjuntamente se ha podido realizar este proyecto y con muy buenos resultados.

Carmen María Deli Atenciano
María del Pilar Deli Guzmán

MUNDO EDUCATIVO

Número 20

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

"LEARNING STYLES"

Rafael de la Villa Garrido

Every student and teacher has a particular learning style and they probably are not aware of this fact.

Learning styles refers to different approaches or ways of learning and teaching. We know that every child absorbs information best using a concrete way of learning better than using another one. Some pupils learn through seeing, other through listening, other through moving, etc.

As we know, our Decree 105/92, which sets out the teaching requirements for Primary Education in Andalusia, is mainly based on the Communicative Approach. Taking into account the characteristics of this approach, the Decree, states some didactic principles. Among them, we can find: "**respect the different learning** pace and **styles**, without forcing production and providing variety in the classroom".

Consequently, we have to take the role of the teacher-investigator seriously. If we do not carry out investigation, the knowledge about our pupils´ characteristics will be minor. This knowledge will be very useful for the future teacher working at school. There, we will work with different pupils, each one with a particular way of learning.

Often, students´ strategies are linked to their learning styles. Therefore, by evaluating the strategies they use, we can have a starting point from which we can plan our methodological decisions.

We have to provide our students not only with meaningful experiences which connect with their world of experiences, but we should allow them to be aware of their learning strengths and weaknesses too. This means offering our students a great opportunity to become an active member of the teaching-learning process. Students can feel more secure and motivated towards learning if they know which their learning styles are, and therefore, they will be more empowered in a variety of learning situations.

Besides, Teachers should identify their own style preferences so that he/she knows which students follow his explanations better and which are at a disadvantage. Sometimes the failure of some students in a concrete subject is due to the fact that they do not have the same learning style as the teacher. In this sense it is important to point out that learning styles are value-neutral, that is, no one style is better than another.

According to what has been said so far, we have three different categories: **Cognitive** learning styles, **Sensory** learning styles and **Personality** learning styles. It is clear that these learning styles overlap as we will see later in the conclusion.

First, we are going to deal with **Cognitive learning styles**. We can find the following subdivisions according to different criteria:

Field-independent learners and **Field-dependent learners**

The former learn better step by step (out of context). They are analytical learners. They control their own learning and they set goals for learning.
The later learn better in context, intuitively. They are relational learners. They are inclined to follow others´ plan (they trust me as a teacher to know the best language learning activities) and they have "social strategies".

Analytic learners and **Global learners**.

The first ones learn better individually. They respond to a sequential presentation of materials. The second ones learn better by interactions.

Reflective learners and **Impulsive learners**.

The former learn better when they have time to consider options before responding whereas the later learn better when they are able to respond immediately (more fluent language learners).

Second, we are going to deal with **sensory learning styles**. We can subdivide this type of learning style into 2 groups: **perceptual and environmental.**

Perceptual (it refers to what senses the student uses more in their learning process).

- auditory learner: He/She learns better through the ear (tapes, films...)

- visual learner: He/She learns better through the eyes (silent reading).
- tactile learner: He/She learns better through touch (writing, drawing, building...).
- Kinesthetic learner: He/She learns better through concrete complete body experience (they like Total Physical Response activities and games). *Most Spanish secondary school students learn in this way.*

Environmental (it refers to external factors which influence learning):

- physical learner: when such variables as temperature, sound, light, food, time, etc are considered.
- sociological learner: when such variables as group, individual, pair or level of teacher authority are considered.

And finally, we are going to describe the third group.

Finally we are going to introduce **Affective/Temperant** learning styles *(Personality). This aspect has to do with our students feelings and psychological state.*

- Extraverted learner: He/She learns better through contacts with others.
- Introverted learner: He/She learns better in individual, independent situations.
- Sensing learner: They like sense-based input and prefer physical, observable facts.
- Perception learner: He/She learns better from meaningful experiences.
- Thinking learner: He/She learns better from impersonal circumstances and logical consequences.
- Feeling learner: He/She learns better from personalized circumstances and social values.
- Judging learner: He/She learns better by reflection, analysis and processes that involve closure.
- Perceiving learner: He/She learns better through negotiation, establishing feeling relations with his/her partners.

There are Gender differences too. Listening studies suggest that auditory ability in a foreign language might be greater in females. Male and female use the brain in a different way. Their brains have different physical characteristics too.

According to the hemisphere of the brain that a person uses normally, we can finish the classification saying that, on the one hand, left-brained students tend toward visual, analytic, reflective, self-reliant learning, temporal (one thing after another), logical, verbal.

On the other hand Right-brained learners tend toward auditory, impulsive, interactive learning, spatial (things in relation with other things), intuitive and nonverbal.

CONCLUSIONS

Most elementary school children are global/intuitive/field-dependent learners and therefore learn successfully through holistic approaches such as thematic units and whole language.

Thematic units facilitate children's learning because the brain searches for meaning and finds patterns in the thematically related information. (Gianelly, 1991).

The child learns by scanning, by forming global impressions by making many associations. (Schmeck, 1988, p.328).

The child may learn intuitively, not logically, through the thematic unit

Children that are sequential/analytic/field independent learners, they appear to be a minority in the elementary school classroom.

Preference seems to evolve from kinesthetic in childhood to visual and eventually verbal in later years. (Keefe 1979, p.9).

We must use all sorts of resources with elementary students "everything you have" (Enright, 1986). Gestures, pantomime, facial expressions, realia, charts, pictures and recordings.

Teachers teach the way they learned best in school.

Teachers who are visual learners remember to write key terms on the blackboard and provide graphic illustrations to help students grasp new concepts, but they may not consider taping lectures or organizing study groups (discussion) to help auditory learners.

Many researchers have asserted that successful language development for any student depends partially on the appropriate use of learning strategies that fit the individual's learning style.

Students who preferred kinesthetic learning have more confidence as well as more positive attitudes and beliefs about foreign language learning than students with other perceptual learning style preferences.

Students who identified themselves as tactile learners seemed to be more anxious about learning English.

Students who lack emotional connection to the curriculum are less successful in school. A person remembers some event in detail when that event is accompanied by feelings (Suggestopedia approach). A relaxed learning environment in foreign language teaching is required.

Finally we are going to propose some teaching advice **related to this topic:**

Be sensitive to your own preferred learning and teaching styles because some of your students will have other styles.

Strive for a variety of activities that can accommodate a variety of styles.

Knowledge of one's own learning style is fundamental to "learning to learn". The teachers must help students discover their own learning preferences.

While there is much good to be found in a traditional educational setting for some learners, alternatives are crucial for others.

The teacher must provide an environment that facilitates the identification by students of the learning and study strategies that work best for them.

If we know our pupils´ learning styles, we will be sure about the way we have to teach.

Teachers need to take risks to integrate more teaching styles into their class preparation even though they may not feel comfortable using them.

Both teachers and students will be comfortable in class if the teaching style(s) match the learning style(s).

Rafael de la Villa Garrido

MUNDO EDUCATIVO

Número 20 | Revista Digital de Educación | Febrero 2007

"DOES MOTIVATION MAKE A DIFFERENCE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING?"

Raquel Pérez Ruiz

This research is based on the assumption that motivation is one of the main factors influencing foreign language (FL) learners' success or failure. As we all know as FL teachers or FL learners, the level and type of students' motivation may be determined by different aspects, such as the method used in the classroom or the teacher's attitude and behaviour.

But what role does the socio-cultural environment of students play in determining their level of motivation?

When I first approached this topic, I departed from the hypothesis that a low socio-cultural status could negatively influence students' degree of motivation, and consequently, their level of success. I took this assumption from the research performed by Oller, Hudson and Liu (1977) and Oller, Baca and Vigil (1983) in USA. Besides these authors, Rod Ellis (1995) also claims that differences in FL acquisition are, in part, socially determined.

Hence, bearing in mind this hypothesis I performed a research two years ago among children of nine so they were in 4th year of Primary Education and it was their 2nd year of learning a FL. It was a comparative study between two schools belonging to quite different socio-cultural environments: one from a district at the outskirts of Cordova (Andalusia), with a generalised low socio-cultural status. The main income source of these students' families comes from the primary sector (agriculture and cattle) and, in some cases, from the service sector (shops, catering trade, etc.), and even there is a high level of unemployment. So, there is a high rate of illiteracy among these people. On the other hand, the second school is located in downtown Cordova, surrounded by a high socio-cultural status.

Therefore, in order to check these FL learners' degree of motivation, I passed a simple questionnaire to students from both schools.

But before going deeper into the questionnaire and its results, it is important to state that I have based the theoretical part of my study on the premises of Jeremy Harmer, *The Practice of English Language Teaching* (1994). So, according to Harmer, the main factor to be considered in order to analyse students' motivation is the **reason** why those students learn a FL. This is defined by the kind of **goal** perceived by learners themselves, i.e. if they have a ***short-term goal,*** which may imply just to pass an exam, or a ***long-term goal,*** which might have to do with a wish to get a better job or social status in the future. It is plain that the more attractive the goal is, the stronger the motivation.

However, students' goal will very much depend on the level and type of their **extrinsic motivation**, which comes from outside the classroom. So, this may be an ***instrumental motivation,*** which takes place when the student wants to learn a FL in order to achieve a certain goal, or it may be an ***integrative motivation,*** according to which the learners are attracted by the culture of the target language community and either want to integrate themselves in that culture or just to know as much as possible about it.

According to Harmer, another factor that has a great impact upon students' level of extrinsic motivation is their **attitude** towards the FL. Whether this is positive or negative will depend, in turn, on the attitude of those who have a great influence on students, mainly their families and friends, but also other members of students' community. Thus, for example, if their parents are very much against the FL culture or the FL itself, this will probably affect students' motivation in a negative way.

Another relevant issue which determines students' attitude and motivation level is the **intrinsic motivation** they receive, and here is where the teacher comes into his/her own and can influence the most, since this is the kind of motivation that is aroused inside the classroom. Therefore, concerning this type of motivation, Harmer points out three factors that directly affect it: the **teacher**'s attitude and behaviour, the **method** used in the FL classroom and the students' previous learning **experiences,** i.e. their success or failure at language learning.

All things considered, the questionnaire that I gave out in both schools was aimed at checking their motivation by analysing all these factors. It consisted of 14 very simple questions which were designed considering students' linguistic competence in Spanish, and which referred to very concrete situations that are close to all children's reality. While implementing the questionnaire with these young pupils, I tried to make the activity interesting and entertaining. Thus, my goal was that they could easily understand and identify themselves with the different questions. Let us now clarify the main point of each of them:

Questions 1 and 2 were aimed at finding out whether the learners' attitude towards the FL was positive or negative by means of testing whether they liked learning English or not, and whether they usually did their English homework.

The 3rd and 4th questions attempted to test whether the children were motivated to learn English just because it was a compulsory subject of the School Curriculum or, on the contrary they studied, or would like studying English out of choice (either in the school itself or, for instance, attending extra English classes).

The 2nd set of questions was aimed at analysing the degree of intrinsic motivation they received. In order to do so, I took into account the 3 main factors that, according to Harmer, affect intrinsic motivation in a direct way: firstly, success, with which questions 5 and 6 were concerned. Both questions were based on the assumption that not only motivation influences success, but also success influences motivation. Secondly, the method, which was assessed in questions 7 and 8. Thirdly, the teacher, which was the aim of questions 9 and 10. As we will see in the final results of this research, the teacher's role is extremely important for students' level of intrinsic motivation, mainly when dealing with young learners because children tend to identify their English classes, and English learning in general, with what the teacher does in the classroom. In other words, they identify the language with the teacher.

The last set of questions was focussed on students' level of extrinsic motivation, and therefore, on whether they perceived long-term goals or not. At the same time it was divided into two sections: one dealing with integrative motivation, which was implied in question number 11, and the other concerning instrumental motivation, included in questions 12 and 13.

Finally, the aim of question 14 was to find out to what extent their family influenced their attitude towards the FL.

After presenting the questionnaire and the way it was carried out, let us analyse and assess its results, which appear quite interesting.

I called "SCHOOL A" to the one located in Cordova outskirts, with a generalised low socio-cultural and economic environment, and "SCHOOL B" to that placed in downtown Cordova, with people of a high socio-cultural status. As it has been said above, my previous hypothesis **was that SCHOOL A would present a lower level of motivation than SCHOOL B, due to the poor socio-cultural conditions that surround that school.**

However, although the level of positive **attitude** towards the FL is a bit higher in SCHOOL B than in SCHOOL A: 90% in contrast to 87%, in most of the other issues it is not so but quite the opposite, what is really amazing.

In this way, the 62% of students from SCHOOL B recognized to learn English just because it was on the **School Curriculum,** whereas only the 38% of students from SCHOOL A answered this question affirmatively. This already conveys information to us about the type and level of motivation in both schools.

Accordingly, the results show that there was a higher number of students from SCHOOL A who were motivated to study, or would like studying English **out of choice**: SCHOOL A 83% whereas SCHOOL B just 65%.

Concerning **intrinsic motivation** students from SCHOOL A showed a higher degree of **success** (97% in contrast to 74% in SCHOOL B). They also had a better opinion not only of their **teacher**, what is really important (99% in SCHOOL A in contrast to 85% in SCHOOL B), but also of the **method** used in the classroom (90% versus 83%).

In my opinion here is the key question to these amazing results. As we can see from this research, students from SCHOOL A have a really good opinion of their teacher and the method they are working with, and this rises their level of intrinsic motivation a lot. So, looking at the results again, it is essential to point out the decisive influence of those three factors (success, teacher and method) on the level of intrinsic motivation of students from SCHOOL A, despite the seemingly adverse conditions to FL learning that surround these children. And it is possible that, due to their short age, the most influential aspect here is their teacher since, as I have said above, young students tend to identify language learning with the teacher figure.

So, the total result concerning intrinsic motivation is that students from SCHOOL A received a degree of 95%, whereas students from SCHOOL B perceived just 76%.

Regarding **extrinsic motivation**, both schools showed a degree of 100% of ***integrative motivation in its weaker form,*** i.e. all students would like to know more about the culture of the target language community, in this case, the English culture.

With so young learners I found zero level of ***integrative motivation in its strong form,*** which consists in a desire to integrate themselves into the FL community, that is, these children still had no wish to integrate into the English culture.

Altogether, the degree of ***instrumental motivation*** was again higher in SCHOOL A: 95% against 80%. In contrast to my expectations, 92% of SCHOOL A answered question 13 affirmatively, whereas children from SCHOOL B did it in 83%. Likewise, although both schools mainly seemed to perceive long-term **goals,** SCHOOL A presented a higher level of this kind of motivation.

Moreover, the positive influence of their **family** was also greater in SCHOOL A, what is again quite amazing: 93% of students from SCHOOL A said to receive a positive influence of their family, in contrast to 79% in the case of SCHOOL B. When I was implementing the questionnaire at SCHOOL A and I saw the students' answers, I was so shocked that I asked them why they thought that their families had a positive influence on them. Most children told me that their parents always advised them to study a lot in order to be able to live a better life than theirs. It is evident that these children are extremely lucky for having so open-minded parents.

To sum up, the total level of extrinsic motivation is again higher in SCHOOL A with 96%, against 79% of SCHOOL B.

On the whole, my personal conclusion is that sometimes the socio-cultural environment is not a totally decisive factor in determining students´ level of motivation. As it can be seen through my questionnaire and its results, students who really want to learn, that is, who are strongly motivated, will succeed whatever the circumstances that surround them. However, I am not denying the great influence that in most cases those socio-cultural circumstances have on students, but this is not the case of SCHOOL A.

Furthermore, the point I am trying to make in this article is that given a low socio-cultural environment around learners, a high level of motivation may surely compensate such an educational disadvantage, and here is where our contribution as FL teachers can make a difference.

Raquel Pérez Ruiz

MUNDO EDUCATIVO

Número 20 | Revista Digital de Educación | Febrero 2007

"ENSEÑANZA COMPRENSIVA Y CURRÍCULUM OCULTO"

Raquel Prats Aragüez

1. ¿QUÉ SIGNIFICA EN NUESTRA SOCIEDAD ACTUAL APOSTAR DECIDIDAMENTE POR UN SISTEMA EDUCATIVO DEMOCRÁTICO?

La razón para esta pregunta es especialmente importante en la actualidad, porque una característica fundamental de las recientes reformas es que se dirigen no sólo a cambiar el contenido de la educación, sino la propia naturaleza de la institución escolar en cuanto servicio público.

Antes de iniciar el camino, a modo de introducción, diré que en primer lugar definiré los términos de Enseñanza Comprensiva e Igualdad de Oportunidades, ya que a mi parecer son los cimientos básicos que sustentan la base de todo sistema educativo democrático. Se trata de varias cuestiones preliminares que facilitarán la comprensión de todo lo que sigue porque subyace el contenido de todo el discurso.

A continuación plantearé una visión general de cual es la situación actual de la educación, para así después apostar por un sistema educativo democrático.

Lo primero es definir cada uno de los conceptos, con lo cual nos haremos una idea de la relación que existe entre ambos.

LA ENSEÑANZA COMPRENSIVA presenta cuatro pilares básicos:

- Debe respetar la diversidad. A través de la enseñanza comprensiva se intentan paliar las desigualdades, para ello tiene que haber un reconocimiento de la diversidad, es decir, tener presente las desigualdades y no segregarlas.
- Debe tener en cuenta las necesidades educativas de todos.
- Tiene que apoyarse en un currículum común, es decir, una base cultural compartida, pero ese currículum tiene que ser abierto y flexible para poder adaptarse a las distintas necesidades. Todos pueden llegar a lo mismo, pero cada uno escogerá un camino y a cada uno se le dará los medios que requiera para llegar. No hay que homogeneizar, no hay que darlo todo igual a todo el mundo porque cada uno tiene unas características y hay que amoldarse al ritmo de cada alumno.

Además mientras no se consiga un currículum común, una cultura común, se seguirán produciendo y creando "guetos", y esto hace que no se consiga la comprensividad,

- Apuesta por la igualdad de oportunidades. Se debe ofrecer la misma enseñanza a todos, independientemente de la raza, etnia o diversidad a la que pertenezcan, aunque teniendo presente que la manera de llegar al conocimiento puede ser distinta. La igualdad de oportunidades nos lleva a tener en cuenta la diversidad, las desigualdades y las diferencias.

Por tanto, la enseñanza comprensiva promueve oportunidades para todos, sin segregar en función de sus resultados académicos ni en función de su diversidad. Y se apoya en una formación básica y común para todos.

LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES como ya hemos visto, es uno de los pilares básicos de la enseñanza comprensiva, pero esta igualdad de oportunidades debe quedar muy bien definida, ya que la comprensividad aboga por la igualdad de oportunidades en tres niveles:

- **Igualdad de acceso.** Todos deben tener el mismo derecho de ingresar en un centro, sean cuales sean las características del alumno y del centro. El acceso a una educación gratuita es un derecho de los seres humanos.
- **Igualdad de resultados y de obtención de títulos.** Todos pueden llegar a los mismos resultados, a los mismos objetivos, aunque por otros caminos y con otras metodologías, (hay que darle a cada uno lo que necesita), y al final que todos obtengan un título equivalente a los demás, desde el punto de vista social, es decir, que la sociedad le dé, el mismo valor.
- **Igualdad de utilidad.** Hay que especificar la utilidad de los conocimientos, hacer que los alumnos entiendan la relación entre lo que se da y para qué sirve. Los alumnos tienen que aprender a relacionar lo que se da en la escuela con lo que ocurre fuera de ella.

Con todo esto creo que queda claro que la relación que existe entre ambos términos, es que la igualdad de oportunidades es un pilar fundamental dentro de la enseñanza comprensiva, y sin él no se respetaría a las personas ni a sus peculiaridades.

Considero necesario hacer un recorrido sobre cómo está el panorama actual de la educación, para así poder ahondar y ver qué significa un sistema educativo democrático y cómo apostar por llevarlo a la práctica.

El sistema educativo actual se apoya en un currículum oficial, impuesto por la Administración. Una Administración que representa a la cultura dominante y por tanto, impone la ideología del partido político que impera en el país y decide qué conocimientos se consideran valiosos y cuales no, para los intereses del país y del mercado laboral. Es un currículum que actúa como control social.

Es un sistema gradual (graduado por la edad) y homogeneizador (todos iguales), que intenta formar a personas clónicas, y es por este motivo por lo que se produce el fracaso escolar, porque el que no consigue ser igual a los demás es "desterrado", excluido. Se clasifica a los alumnos en función de sus conocimientos, en función de sus calificaciones (notas y exámenes), y esto lleva a la selección y segregación del alumnado.

Aquellos que no consiguen llegar a lo deseado y establecido por la Administración, son catalogados o etiquetados como personas que "no sirven" o que presentan necesidades educativas especiales. Con lo que se llega a la formación de "guetos" o grupos minoritarios marginales. No se presta atención a la diversidad, no se tienen en cuenta las desigualdades, por lo que, aunque la LOGSE y la nueva Ley de Calidad lo digan, no es un sistema de enseñanza comprensiva.

Además a esas personas etiquetadas se les hacen Adaptaciones Curriculares Individuales y las sacan del aula, con lo que se fomenta aún más el etiquetaje. Y también se utiliza un currículum diferenciado, específico, adaptado a distintos grupos, con lo que se crean subculturas, por darles cosas distintas a cada uno. (Por ejemplo si en una clase, mientras unos aprenden a sumar otros están contando palitos, se fomenta una subcultura dentro de la cultura, por lo que tendríamos que decir que esta educación fomenta la desigualdad).

Pues bien, este currículum oculto no es neutral sino que está fomentado por la ideología que impera en este momento es nuestro país, por esa cultura dominante, y lo que está transmitiendo es, básicamente, poder, control, sumisión, jerarquías, subordinación, roles, etc.

Una de las formas más esenciales en las que se está transmitiendo ese currículum, es a través de los libros de texto, ya que contienen visiones sobre la cultura en la que vivimos, sobre los conocimientos que se consideran importantes, sobre los distintos grupos sociales, las diferencias y jerarquías de unos sobre otros, sobre los roles que deben desempeñar las personas según su género, raza, edad, etc.

Todo esto, toda esta situación que genera el sistema educativo actual, representa a una cultura hegemónica, una cultura que hay que intentar romper y luchar por una cultura contrahegemónica, como apuesta la enseñanza comprensiva.

Al hablar de ***enseñanza comprensiva y sistema educativo democrático,*** una de las cosas prioritarias que hay que plantear, es la formación de comunidades educativas y de aprendizajes, donde en temas educativos, no sólo participe la Administración que representa el ***poder,*** sino que sea una comunidad formada por padres, profesores, alumnos, pedagogos, psicólogos, administración, etc.

Esa comunidad será la base para decidir un currículum democrático, que represente a una cultura democrática, y que se debe basar en dos ideas fundamentales: la elaboración de un ***currículum común,*** que lleve a la ***inclusión*** social.

Ese currículum común define una base compartida, pero esto no significa, como ya he mencionado anteriormente, que a todos se les dé de la misma manera, sino que el camino para alcanzarlo será distinto para cada uno, ya que es indeseable pretender que los centros en todos sus contextos educativos adopten el mismo currículo, hay que tener en cuenta que currículo común no quiere decir el mismo currículo para todos. Hay que "dar a cada alumno lo que necesita para llegar al máximo de sus posibilidades" entiendo que la educación es "cuando el alumno/a crece dentro de sus posibilidades".

Hay que tener en cuenta algo muy importante y es que cuanto más limitada sea la base de un currículo más desigualdad crearemos, es por eso por lo que hay que plantear unas bases amplias para que cada uno pueda elegir el camino que más le convenga.

Se aboga porque cada centro y comunidad deben tener la suficiente ***autonomía*** para reconstruir ese currículo común en función de su contexto sociocultural y socioeconómico, sólo de esta forma llegaremos a la ***"igualdad de calidad"*** en la que cada alumno tenga la opción libre de elegir la vía de escolarización. Este currículum común, bien fomentado, llevará a la inclusión social de toda la diversidad en la escuela y desterrar la idea de que determinados alumnos en una misma clase perjudican a otros, por lo que hacen todo lo posible porque cada cual escoja antes su camino.

¡Basta ya! Las barreras son siempre variadas y serán distintas en cada centro, lo que importa es que los centros y los profesores asumamos el compromiso de ir modificando dichos obstáculos de una forma progresiva. Debemos implicarnos dentro de la educación, debemos ser mediadores y orientadores y eso sólo se consigue ***caminando juntos.***

Estas alternativas no son fruto de posicionamientos ideológicos o partidistas, sino de un intento serio de buscar soluciones a los problemas que plantea la escolarización obligatoria en relación con las necesidades de la sociedad actual.

Para poder llevar a cabo correctamente el desarrollo de este currículum democrático en nuestro sistema educativo, es necesario adoptar nuevas formas de trabajo:

- La **participación** afecta no sólo a los alumnos, sino también a profesores, padres y todo el personal del centro.

- Hay que cambiar la forma actual de trabajar por disciplinas y áreas y apostar por la **interdisciplinariedad.** Ya basta de limitar los conocimientos por materias, no hay que parcelar el conocimiento, y esto es lo que se consigue con la interdisciplinariedad o con la globalización de conocimientos.

- Apostemos por la **diversidad,** por la **integración.** Cuando hablo de integración me refiero al proceso que fomenta la inclusión. Pero lo ideal sería que no hiciera falta utilizar estas dos palabras, porque significaría que la gente ha tomado conciencia de que todos somos iguales y a la vez todos somos diferentes y todos vivimos en la misma sociedad. Aún así, habría que sustituir esas palabras por **respeto, aceptación y tolerancia.**

Es importante saber que, no sólo se tienen que integrar las personas con necesidades educativas especiales, como todavía se sigue pensando hoy, sino que todos tenemos nuestras peculiaridades, por lo que todos deberíamos ser integrados.

Además apostar por la diversidad conlleva apostar por la **interculturalidad,** por el acercamiento entre las distintas culturas. Lo cual no hay que confundir con la multiculturalidad, que es sólo el reconocimiento de las distintas culturas.

- La **evaluación** da sentido a la escuela comprensiva, da alternativas a seguir el ritmo de trabajo de cada uno, posibilitándole estrategias en base a una evaluación continua. De este modo se atiende a la diversidad y a las necesidades de cada uno.

La evaluación implica no concluir en una calificación, en una prueba final, sino en redactar un informe que refleje el desarrollo del proceso del alumno, las posibles estrategias a seguir con él, qué necesita, qué ha aprendido, etc. Más que como un control ha de entenderse como una orientación que ayude al alumno, es por eso por lo que no debe ser comparativa con la del resto de los alumnos, sino que cada alumno tendrá sus propias metas, sus propias inquietudes y sus propios problemas. Con esto se consigue que no se fomente la competitividad entre los alumnos.

Para hacer una buena evaluación, el docente necesita conocer muy bien a los alumnos, no sólo como tales, sino también como personas, por lo que necesitan saber de su contexto familiar, experiencias con otros docentes, opiniones de otros expertos en educación, etc.

Dentro del proceso de evaluación, un punto muy importante es la **autoevaluación.** Es necesario que tanto los alumnos como el profesor se autoevalúen, para que así comprendan mejor sus aprendizajes, actitudes, etc.

Es cierto que no todo el mundo se autoevaluará de la misma forma, pero siempre hay que tener en cuenta que la evaluación no es comparativa, por lo que cada uno se evaluará por lo suyo exclusivamente, y a cada uno se le proporcionará lo que necesite.

Esta evaluación en la escuela democrática no clasifica ni selecciona al alumnado, sino que con ella se consigue atender a la diversidad.

- El **apoyo dentro y fuera del aula** es algo también muy importante.

  - ***Dentro del aula,*** lo ideal sería que hubiera un profesor de apoyo además del propio profesor. De esta manera, se podría atender mejor a las necesidades de cada alumno. Así no sería necesario una adaptación curricular individual fuera de la clase, sino que se podría hacer una adaptación al aula entera, de manera que no se etiquetase ni ***segregase*** a un alumno concreto, sino que aprendiera lo mismo que los demás pero con otras estrategias y otro ritmo que seguiría la clase entera. No hay que segregar a determinados alumnos apartándolos de su grupo de referencia sino que optaría por trabajar en el aula todos juntos de una manera ***cooperativa*** (con esto no me estoy refiriendo a trabajos en grupos) sino que todos deben ***participar*** y lo que cada uno aporte es importante, de esta manera atiendo a la diversidad y respeto el principio de la comprensividad, no llevando a los alumnos por caminos diferentes.

  - ***Fuera del aula*** también es necesario el apoyo, pero ya no sólo para los alumnos, sino que estaría mas centrado en orientar a los propios profesores en su labor docente y a los padres en su labor educativa fuera del centro escolar (familia y casa).

    Si se quiere trabajar la comprensividad y lograr un sistema educativo democrático, es necesario que se lleve a cabo una enseñanza individualizada. Es decir, es necesario que el profesor se acerque más al alumno, lo conozca perfectamente, conozca sus necesidades, sus virtudes y defectos, sus gustos, preferencias, el contexto en el que vive (socioeconómico), así como el contexto afectivo en el que se mueve, tanto con su familia como con el grupo de iguales (amigos).

- Todas estas peculiaridades de apuesta por un sistema educativo democrático, requiere de una **mejor formación profesional** por parte del profesorado.

El profesor tiene que aprender cómo hay que tratar a los alumnos para no coaccionarlos ni seleccionarlos, sino tratarlos como iguales. Tienen que aprender que los alumnos no son sólo eso, sino que son personas y por tanto tiene sentimientos, necesidades y deseos, incluso pueden tener un mal día al igual que ellos. Tiene que ser empático y saber ponerse en el lugar de sus alumnos.

Aprender a respetarlos, motivarlos y, por supuesto, a quererlos, porque la ***afectividad*** es algo clave dentro de la comprensividad. Una clase donde no haya afecto no tendrá un buen clima de trabajo y por tanto no se producirá un buen aprendizaje.

Necesita de una formación en estudios culturales, que aunque no se encuentren dentro del currículum oficial, son necesarios para que conozca las distintas culturas, así como los distintos acontecimientos de la vida y sociedad. Esto sirve para ayudar a interpretar la verdadera realidad y la sociedad en la que se vive. De esta forma el alumno encontrará un sentido a lo que aprende y se motivará más. Además tanto alumnos como profesores obtendrán un enriquecimiento emocional, personal y profesional. Estos estudios culturales pueden abrir la puerta hacia la interdisciplinariedad.

También decir que una buena y constante formación le ayudará a solucionar problemas que se le presenten, a elaborar informes de evaluación correctamente, a realizar interpretaciones adecuadas y en definitiva a ser bueno y competente en su profesión.

Si se consigue verdaderamente un sistema educativo democrático, se transmitirá ***valores*** como el respeto, la aceptación o la tolerancia. También aprenderá a valorar el aprendizaje en sí y no estudiar por obtener una nota.

El currículum, cada vez se hará más explícito, debido a que con esta enseñanza se forman a ciudadanos más críticos y democráticos y de los cuales hay que saber sus opiniones.

Además esta enseñanza comprensiva pretende que el alumno no aprenda nada que no quiera aprender, él tiene la ***optatividad*** en todo momento, por eso todo se tiene que hacer explícito, para que él lo conozca, opine y decida.

No hay que desfallecer, hay que seguir luchando por lo que creemos que es lo mejor para la educación y para la sociedad en general. Hay que luchar por conseguir la justicia social y la igualdad para todos. Aunque cuando llegues a un centro te parezca todo muy difícil, un imposible de realizar o te pongan muchos impedimentos, tienes que seguir luchando por eso en lo que crees.

Si tu crees, algún día conseguirás que alguien crea también, y poco a poco ese mínimo de personas, que hoy están luchando por una mejora en la educación, algún día será la mayoría y entonces estará cambiando la mentalidad de la sociedad y así se conseguirá un sistema educativo democrático que fomente la comprensividad y la igualdad de oportunidades para todos. “Yo seguiré creyendo y luchando por ello”.

Raquel Prats Aragüez

MUNDO EDUCATIVO

Número 20

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

"CULTURA PROPIA Y NACIONALISMO"

Roberto Carnicer Fuentes

Este artículo pretende ser una pequeña reflexión sobre la importancia de la conservación de la cultura propia de cada comunidad y la "aparentemente" creciente sensación de nacionalismo en algunas zonas de nuestro país. Situación que contrasta con los objetivos generales de la educación primaria, que son, la formación integral del individuo como persona y como ciudadano. ¿Existe por tanto una contradicción en fomentar la cultura cercana al alumno con la educación ciudadana?

Debemos tener en cuenta que el modelo ciudadano que se pretende dar a conocer a los alumnos es un modelo pluralista, en el que prima el dialogo y la aceptación de las diferencias de cada uno de los integrantes de la sociedad, y que cada una de sus aportaciones enriquece la propia.

Cuando se establece el proyecto curricular de centro o el de aula, o cuando la Junta de Andalucía realiza las adaptaciones correspondientes respecto al diseño curricular de base, siempre en cualquier comunidad se hace hincapié en la cultura propia y autóctona como manera de fomentar que dichos valores no se pierdan. Es además uno de los principios del Real Decreto 1006/91 de 14 de junio de 1991 (por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a Educación Primaria), en el que se le da a las administraciones educativas ese derecho de incluir en el currículo estos valores porque se considera que influirán positivamente en los alumnos. Siguiendo esta línea es fácil deducir que, *la cultura propia,* es de una sociedad concreta, lo que nos lleva a deducir que dentro de una misma sociedad *existen multitud de micro sociedades.*

Llegados a este punto, ya que el pluralismo hace un enfoque cosmopolita del mundo, sin una visión única, ¿es posible que esta forma de mantener vivas unas tradiciones choque con la convivencia ciudadana? La razón de mi pregunta se basa en la idea de pertenencia a un grupo. Ya que se parte de lo cercano, y el alumno se identifica con su cultura autóctona, es inherente a este concepto que si se pertenece a un grupo, **no se pertenece a los demás.**

La creación de un sentimiento de ciudadanía democrática que fomente las relaciones entre los diferentes miembros de la sociedad nos lleva a tener una visión mucho más amplia de los conceptos de *diferencias e individualidad.* Ya que todos somos diferentes, y necesitamos una educación que atienda, en líneas generales, a nuestras necesidades individuales debemos de partir de una serie de valores sociales aceptados por cualquier sociedad del mundo, es decir, **los derechos humanos.**

El trabajo en el aula para fomentar en nuestros alumnos su desarrollo integral como personas y ciudadanos debe estar fundamentado por el conocimiento y comprensión de los derechos humanos como visión global y cosmopolita de la sociedad mundial, indiferentemente del número de sociedades que la formen y de lo desarrolladas que estén.

Esta forma de favorecer el desarrollo personal y como ciudadanos de nuestros alumnos provocaría ciudadanos que, siempre bajo la aceptación de las diferencias dentro de los derechos humanos, tendrían una mente abierta y comprensiva que no piensa que su postura es la mejor ni la impone, si no que, descubren que el dialogo es la mejor manera de enriquecer la sociedad en la que vivimos. Una sociedad que respeta las diferencias personales e ideológicas de sus miembros es una sociedad en la que conviven el pluralismo moral y político. Este tipo de convivencia es propio de sociedades avanzadas, en las que las aportaciones de todos los individuos enriquecen y tienen validez.

En definitiva, ¿existe una confrontación con la pertenencia a una comunidad y el nacionalismo? Evidentemente no. Como muchos aspectos en Educación, depende de cómo se enfoque la cultura propia de una comunidad frente a la totalidad de una nación y del mundo. No tiene porqué existir diferencia entre las sociedades si conseguimos despertar en nuestros alumnos un sentimiento de identidad dentro de un grupo sin exclusión de los demás.

La pertenencia cultural a una comunidad es necesaria para cualquier persona, se identifica con un tipo de comportamiento, clima, aficiones, habla, etc. y le favorece su desarrollo personal. Pero solo puede resultar negativo si se toman ese tipo de características propias como extremo, sin respeto hacia los demás, y como pensamiento único posible.

Es, por tanto, labor del profesor fomentar en los alumnos desde lo propio de la comunidad, desde los valores de su propia comunidad, hacia unos valores cosmopolitas. Desde la aceptación inherente de los derechos humanos, hasta la comprensión de que el dialogo es la forma de entendimiento mas eficaz. Si conseguimos este objetivo nuestra sociedad evolucionara hacia el entendimiento y la convivencia entre los miembros de la misma seria un modelo, **un modelo de convivencia ciudadana.**

Roberto Carnicer Fuentes

"AUMENTA LA OBESIDAD Y EL SOBREPESO EN NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: PROHIBIDO JUGAR A LA PELOTA"

Rosa María Domínguez Acuña

De todos es sabido que la obesidad y el sobrepeso se están convirtiendo en unas de las enfermedades más preocupantes en nuestra sociedad actualmente, máxime cuando éstas se están extendiendo, afectando no sólo a la población adulta, sino además, a la población infantil, a niños y niñas en edad escolar.

¿Sobre quién o quienes recae esta responsabilidad?

¿A quién o quienes compete poner en marcha estrategias para su solución?

Desde hace unos años se están llevando a cabo diversas propuestas tanto desde la escuela como desde el gobierno para paliar esta lacra social.

A nivel estatal, el Ministerio de Sanidad pone en marcha en 2005 una estrategia nacional para prevenir la obesidad, mejorar los hábitos alimenticios y fomentar la práctica del ejercicio físico. Recibe el nombre de Estrategia NAOS (Nutrición, Actividad Física y Prevención de la Obesidad).

A nivel autonómico, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía también ofrece programas escolares como "Cinco al día" o "Alimentación saludable Y Ejercicio Físico".

Desde la escuela, como institución social que debe responder a las necesidades de la sociedad, también se aborda esta problemática a través de los temas transversales como Educación para la Salud o Educación para el Consumidor, por ejemplo. Y desde las distintas áreas y sobre todo desde el área de Educación Física.

La práctica regular de actividad física se confirma como una de las principales conductas que favorecen la promoción de la salud. El profesional de educación física debe educar para prevenir, fomentando una práctica saludable.

A continuación, mostramos una propuesta práctica que se puede llevar a cabo desde la escuela:

Consiste en una unidad didáctica cuyo nombre es "señora energía" dirigida a un grupo de niños y niñas de segundo ciclo, compuesta de cuatro sesiones.

Esta unidad didáctica queda justificada porque la educación física es un elemento favorecedor de la salud y la calidad de vida. Por eso, ha de aprovecharse para fomentar hábitos como los de alimentación. Además, vivimos en plena "cultura del cuerpo" de la que la escuela no puede inhibirse. Así, ésta debe proporcionar a su alumnado los medios para desarrollar actitudes críticas respecto a esta "cultura del cuerpo" y sobre el consumo que pueda causar efectos negativos sobre la salud.

- **Sesión 1.** El alumnado rellena una ficha estableciendo relaciones entre el consumo de determinados alimentos y sus consecuencias.

  También recortarán de revistas lo que ellos consideran alimentos sanos y alimentos no sanos. Detectaremos así su nivel inicial en materia de alimentación saludable.

- **Sesión 2.** Todos los recortables obtenidos en la sesión anterior, se depositan en una caja de cartón. A la señal del maestro o maestra, los primeros de cada grupo (se establecerán en función del número de niños y niñas) corren hacia la caja y buscan los recortables da alimentos saludables o no saludables, según le toque a cada grupo, y a la vuelta deben pegarlo en un panel. Así hasta conseguir cinco alimentos de cada. A continuación, un miembro de cada grupo explicará al resto los alimentos saludables o no saludables que componen su panel y éstos mostrarán su acuerdo o desacuerdo, siempre guiado y corregido por el docente.

- **Sesión 3.** Match de improvisación sobre alimentación saludable.

- **Sesión 4.** Carrera de orientación saludable.

  Pero, ¿es suficiente?, ¿vemos las mejoras a partir de ese momento?

Los medios de comunicación no dejan de mostrarnos una negativa por respuesta, ya que estas enfermedades siguen en aumento hoy día.

Está claro que éste no es el problema de unos pocos, ni solamente de los que sufren la enfermedad, sino que en él estamos todos implicados, desde los medios de comunicación que ofrecen una imagen maravillosa de su comida basura, muy atractiva para niños y niñas, pasando por padres y madres que no dan suficiente importancia a una alimentación equilibrada y a un adecuado ejercicio físico de sus hijos e hijas. Al mismo tiempo, nos encontramos con mensajes contradictorios como "PROHIBIDO JUGAR A LA PELOTA BAJO MULTA DE 90 EUROS", en lugares donde siempre se jugó.

Bibliografía utilizada:

- Actas de segundo Congreso Internacional de Educación Física (2000). Ponencia desarrollada por Encarnación de la Torre Castellano y Francisco Javier Muñoz Rodríguez.
- http//www.juntadeandalucía.es/averroes.
  Programas y actuaciones educativas.
- http//www.juntadeandalucía.es/educación/nav/contenido.jsp?pag=/contenidos/OOE/planesyprogramas
  Planes y programas educativos.
- Koldobika G. V. (2004). Explorando el match de improvisación. Editorial Ñaque.

Rosa María Domínguez Acuña

MUNDO EDUCATIVO

Número 20

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

"PAUTAS EDUCATIVAS SOMETIDAS A EXAMEN"

Rosina Ruiz López

Hoy día nos encontramos frente a un proceso de transformaciones sociales y culturales. Los adultos socializamos a nuestros jóvenes de manera muy diferente a como se hacía hace pocos años.

Los medios de comunicación modelan la visión de nuestros jóvenes. La familia y la escuela ya no son instituciones prioritarias para la transmisión de valores a las nuevas generaciones, pues comparten esta función social, muchas veces sin ser concientes de ello, con las tendencias que transmiten los medios de comunicación, especialmente: la televisión, el cine y los videojuegos, otras como las propuestas de ocio de los centros comerciales, los productos de moda y las nuevas costumbres. Buscando ejemplos observamos como los juguetes electrónico forman a los niños /as en valores y principios cívicos. Estos nuevos juegos invitan a que sean protagonistas de escenas violentas, con lo cual adquieren pautas de comportamiento que van interiorizando paulatinamente y se refleja en la forma de resolver los conflictos tanto en el ámbito familiar como el escolar. De este modo, asistimos a la sustitución de unos valores por otros sin ningún proceso de reflexión que la acompañe. La cooperación por el individualismo, la confianza por la desconfianza, el esfuerzo por la comodidad, la responsabilidad por el no compromiso, entre otros aspectos. Valores que se sienten y toman cuerpo en las vivencias de niños y niñas reflejándose en sus comportamientos, gustos y necesidades.

Los adultos tanto familia como docentes debemos analizar y reflexionar críticamente sobre los significados que refleja esta realidad. Como respuesta del adulto, tanto a nivel personal como por ser responsable de educar a las nuevas generaciones, experimenta una profunda crisis pues ya no le sirven los códigos de convivencia construidos en un pasado reciente. Una simple mirada a nuestro entorno nos devuelve la imagen de una infancia con características no reconocidas por padres y docentes en sus respectivas experiencias. Resulta cada vez más imprescindible, que tanto familia como profesionales de la educación pensemos y redefinamos nuestro lugar como adultos con responsabilidad sobre los niños de hoy, ciertamente caracterizados por un vínculo de dependencia emocional. Llegan a ser hiperprotegidos, a estar con cierta presión psicológica, por tanto, a sentir la necesidad de que los controlen desde el exterior. Cuestiones todas ellas que los deja con pocas posibilidades para responsabilizarse de sus propias cuestiones y llegar a la autorregulación de sus comportamientos. Este bagaje de experiencias potencia en ellos la necesidad de comprobar cuál es sus lugar frente a los demás; comportándose mal, de encontrar culpables a los demás para justificar sus propios errores o ausencia de iniciativas, de ser impacientes por conseguir lo que desean, de buscar el éxito fácil y los logros inmediatos, de prometer buenos comportamientos a cambio de conseguir los objetos deseados, de evitar planificar, organizar y anticipar consecuencias de sucesos y actos, de no tolerar frustraciones, llegando a ser pequeños despóticos...

Lo más preocupante en este panorama relacional es el desconcierto de los adultos ante estas versiones de infancia, así como su incertidumbre a la hora de decidir cómo educarlos.

Los adultos hablamos de falta de límites en los niños/as como si fuese un hecho en el que no estuviésemos implicados. Sabemos que los modelos de autoridad a los que estamos acostumbrados, basados en un repertorio de premios y castigos administrados desde el exterior, están caducos porque generan una dependencia que no los hace crecer de acuerdo a las exigencias de la sociedad actual (además los niños/as ya no aceptan la autoridad, como ocurría en años anteriores). Observamos que es necesario revisarlo para conseguir más autocontrol.

Es importante entender que los jóvenes se comportan acorde con sus sentimientos hacia los demás. Muchas veces mal, porque la dependencia emocional hace que se sientan mal. Invierten mucho de su tiempo vital en comprobar si son valiosos para los demás, reconocidos, queridos, aceptados, es decir, en validar y buscar su lugar. Evidentemente si la mirada de un adulto está demasiado cerca para indicarle, castigarle, premiarle..., es probable que respondan desde la provocación, la dependencia, entre otros aspectos. En definitiva tratan de llamar la atención, que nosotros (los docentes y las familias) interpretamos como un signo negativo. Pensamos que tratan de controlarnos con esa llamada de atención, pero puede ser que sea un pedido de alguien que está sufriendo emocionalmente y necesita que lo miren y lo atiendan.

Analicemos que generalmente los niños/as que se comportan mal consiguen, al final, despertar molestia y rechazo en los otros. Así, confirman y refuerzan lo que ellos piensan de sí mismos: que no valen. Evidentemente, mientras no comiencen a sentirse bien será muy difícil que puedan comportarse bien. La forma en la que pueden sentirse bien, probablemente es a través de modelos de autoridad que potencien su autocontrol en muchos aspectos y eviten que constantemente los controlemos desde el exterior. Es decir, convenciéndonos de que estamos ante la necesidad de revisar si los modelos de autoridad con los que nos estamos comunicando hoy con nuestro hijos/as y alumnos/as están ajustándose a los requerimientos de las sociedades actuales y de futuro.

Rosina Ruiz López

"LA EDUCACIÓN"

Sandro Pérez Cruz

La educación española actual pasa por un mal momento debido, en gran parte, a que el contexto social de la educación es diferente al de hace unos años, lo cual implica un cambio en el proceso educativo.

Uno de los factores más importantes que influyen en este cambio es el hecho de que los padres de los niños trabajen más tiempo fuera de casa, lo que trae como consecuencia una menor atención en los hijos, en lo que respecta a la educación. De ahí, el término "niño llavero", es decir, niños que a muy temprana edad gozan de cierta independencia, lo cual, por un lado, puede ser beneficioso para el niño pues desarrolla más fuertemente su identidad y procesos cognitivos; pero por otro lado, el gozar de demasiada independencia a tan temprana edad puede resultar perjudicial para su educación social, lo que conllevaría en muchos casos a lo actualmente conocido como "bulling", o acoso escolar.

El "bulling" o acoso escolar es un fenómeno de tremenda actualidad que está trayendo serios problemas a la educación actual, pues existe un alto índice de niños maltratados o acosados por otros niños en las aulas, lo cual repercute en su rendimiento académico. En los casos más extremos de violencia escolar se llega incluso al suicidio del niño acosado. Pero no sólo existe el problema del acoso entre alumnos, sino maltratos de alumnos a profesores, lo cual es bastante serio, pues el profesor ya no tiene custodia para controlar o reeducar a esos niños. Antaño quedan aquellos maestros quiénes imponían a sus alumnos una férrea disciplina, cumplida en muchos casos con el castigo físico, usando la regla para golpear en las palmas de las manos, tirones de orejas, etc., sembrando de éste modo el pánico entre sus alumnos con una sola mirada.

Una posible solución a este grave problema de la violencia en las aulas podría ser la formación del profesorado, -como comenta una investigadora irlandesa, Maeve Martín-, los cuales deberían adaptar sus conocimientos a las circunstancias sociales, ya no sólo por el tema del acoso escolar, sino también por el tema de la atención a la diversidad.

La llegada masiva de inmigrantes a España en los últimos años ha provocado que en cada aula haya al menos un niño extranjero. Esto plantea problemas de índole religioso, porque normalmente los padres de estos alumnos extranjeros se oponen a que sus hijos cursen la asignatura de religión. Como ejemplo podemos citar alumnos provenientes de Marruecos que por lo general son musulmanes y no se identifican con nuestra religión católica. Otro problema a discutir es el uso del idioma, porque estos alumnos suelen venir a nuestros centros educativos sin conocimiento apenas del castellano. Así, la comunicación con maestros y alumnado se hace mucho más difícil. Se plantea entonces, si es necesario, el uso de Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI), y bajo las directrices del Equipo de Orientación Educativa, ajustándose, así pues, a las necesidades específicas educativas (NEE) del alumno/a.

Por otro lado, también cabe mencionar, como otro problema de la educación, el escaso dinero o financiación aportado por el Gobierno a la educación pública, lo cual repercute no sólo en los escasos recursos o materiales utilizados por el profesorado, sino también en los resultados académicos de los alumnos. Como dato curioso que apoya esta teoría, son los resultados publicados en el "Informe PISA" de la OCDE, en el cual podemos comprobar el bajo rendimiento de los alumnos españoles, pues España está siempre por debajo de la media europea en cuanto al rendimiento en la comprensión de la escritura, cultura matemática y cultura científica, liderando en su mayoría Finlandia. Esto llama la atención porque Finlandia está considerado como el país que más dinero aporta a la educación pública, lo cual está correlacionado con el hecho de que sea precisamente este país el que mayor rendimiento escolar tiene.

Así pues, estos, entre otros, son algunos de los factores que están haciendo que se debilite uno de los pilares básicos de nuestra sociedad como es la educación, y habría que buscar soluciones rápidas, las cuáles deberían estar recogidas en las leyes fundamentales educativas.

Sandro Pérez Cruz

MUNDO EDUCATIVO

Número 20

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

"LOS GIROS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA"

Sara Blanco Corzo

Aunque los giros son clasificados por algunos autores como habilidades motrices fundamentales no locomotrices, juntamente con balancearse, inclinarse, empujar, doblarse...; deberían incluirse como habilidades motoras locomotrices, ya que estos en las primeras edades van a tener un carácter tendente hacia la búsqueda de la locomoción.

Desde el punto de vista funcional, la habilidad de girar es un aspecto del movimiento con mucha transferencia a numerosos deportes, tanto individuales como colectivos, entre los que podemos citar la gimnasia artística deportiva, el atletismo en las técnicas de lanzamientos y saltos, el patinaje artístico, etc.

Podemos decir que los giros precisan y por tanto desarrollan la coordinación dinámica general a través, fundamentalmente, de los saltos, del equilibrio y la rápida recuperación después de las caídas, de los apoyos sucesivos de pies y manos, de la agilidad en el suelo, etc. Ayudan además a mejorar la conciencia corporal, educando el esquema corporal y permitiendo afirmar la lateralidad. Favorecen la percepción temporal, al no poder realizar uno o varios en un mismo espacio de tiempo, provocando aceleraciones y desaceleraciones. Ayudan a estructurar el espacio circundante, permitiendo orientaciones y ocupaciones de espacios eficaces.

Los giros, por otra parte, son unos movimientos a través de los cuales el individuo obtiene una serie de sensaciones muy peculiares y diferenciadas que le ayudarán sin duda a percibirse mejor a sí mismo. (Le Boulch, J. 1972).

El niño nace con un conjunto de potencialidades, de aptitudes en crecimiento tendientes a la actualización. Estas potencialidades, que dan origen a la actividad motriz, varían individualmente en función de las distribuciones genéticas. Más tarde, estas potencialidades se expresan en capacidades que dependen de la exigencia cuantitativa y cualitativa del propio niño, proporcionados por el juego interactivo del niño con el contexto de actuación.

En función de este desarrollo en un contexto concreto donde se da el aprendizaje de los giros, se pueden establecer unas fases, clasificadas según las adquisiciones preceptivas, motrices y cognitivas que temporalizan el proceso en función del desarrollo y al margen de la edad cronológica.

En cuanto a ello, existen diversos autores que exponen sus criterios en referencia a las fases de aprendizaje. Éstos se pueden dividir en dos tendencias diferenciadas:

- **La primera propuesta la aporta Ukran, M. L. (1978),** resumiéndola de la forma siguiente:
  - 1ª Etapa: desarrollo de la coordinación global.
  - 2ª Etapa: desarrollo de la coordinación fina.
  - 3ª Etapa: asentamiento de la coordinación fina.
- **La segunda propuesta es la de Carrasco, R. (1989),** que divide el proceso en siete fases planteadas según la siguiente secuencia:
  - 1ª Fase: establecimiento de esquemas sensorio-motrices.
  - 2ª Fase: constancias sensorio-motrices.
  - 3ª Fase: patrones sensorio-motrices.
  - 4ª Fase: tablas sensoriales coordinadas.
  - 5ª Fase: estructuras operativas.
  - 6ª Fase: esquemas de acción.
  - 7ª Fase: totalidades operativas.

Trigueros, C. y Rivera, E. (1991) establecieron la siguiente evolución de los giros:

Durante los dos primeros años de vida el niño aprende a realizar rodamientos elementales como consecuencia de sus cambios posturales. Ya a los tres meses el niño es capaz de girar sobre su eje longitudinal, como consecuencia de estos cambios posturales. En este período los giros se realizaran sobre el eje longitudinal primordialmente con un carácter funcional.

Entre los tres y los seis años, el niño comienza a realizar volteos y acrobacias simples, tanto sobre el eje longitudinal como transversal.

Entre los siete y los nueve años, aumenta la variedad y complejidad de los giros, siendo los ajustes posturales en las caídas y finales de volteos más eficaces. En estas edades comienzan a dar giros sobre el eje antero-posterior.

A partir de los nueve años se comienza a dominar los giros sobre los tres ejes, así como algunas de sus combinaciones, se irán perfeccionando paulatinamente con la edad y la práctica hasta niveles de destreza más complejos.

A la hora de presentar los giros en la escuela el docente debe partir del conocimiento de la materia; nos estamos refiriendo a saber adoptar una progresión o una serie de tareas en función del alumno/a. El maestro/a debe conocer los ejercicios, el desarrollo de organización de la sesión: la forma de trabajo (circuitos, estaciones, grupos reducidos, etc.) el tipo de material, la participación del grupo en las tareas propuestas...

- La organización de la clase es aconsejable que sea por estaciones pero no es obligatorio, buscando la participación máxima del grupo en las mismas; es decir como ejecutante, como observador o como ayuda:
  - Es interesante buscar la máxima actividad motriz de nuestros alumnos.
  - En la etapa de familiarización debemos descartar toda aproximación analítica de los elementos gimnásticos (si los hay), (Estapé, E. Y Grande Rodríguez, I. 1999).
  - La duración de las estaciones será corta permitiendo que los alumnos ensayen las tareas muchas veces sin llegar a la fatiga (4 a 5 minutos).
  - El docente elaborará las tareas que se van a realizar en cada estación y cuyo nivel de dificultad debe corresponder con el nivel de ejecución de los alumnos/as.
- Los alumnos deberán reproducir los modelos de ejercicios que el profesor va a mostrar previamente.
- Cuando pasen varias sesiones se dejará al alumno que libremente ejecuten ejercicios o actividades de giros, pero siempre bajo la supervisión del profesor para evitar posible errores que conduzcan a lesiones.
- Al ser una unidad didáctica para desarrollar las habilidades de movimiento y el reconocimiento de los ejes corporales y observando que la mayoría de los alumnos no demuestran una soltura en determinados movimientos corporales, se seguirá una metodología en la que el profesor dará consignas e instrucciones que van a evitar mala posturas, movimientos peligrosos, sincinesias y ejecuciones incorrectas.
- Otro tipo de trabajos son los recorridos generales, los circuitos o minicircuitos en los que el alumno pueda ir descubriendo el material o el medio acondicionado.

Por último añadir que debemos incidir en la importancia del calentamiento, ya que es una condición necesaria para lograr la eficacia del trabajo que se va a llevar a cabo en la sesión, evitando el riesgo de lesiones (Estape, E. Y Grande Rodríguez, I. 1999).

Bibliografía:

- Estape, E. López, M. Grande, I. (1999) *Las habilidades gimnásticas y acrobáticas en el ámbito educativo.* Zaragoza, Inde Publicaciones.
- Carrasco, R (1989) *Gimnasia en aparatos.* Buenos Aires, Lidium.
- Autores Varios (1993) *Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria.* Inde Publicaciones. Zaragoza.
- Le Boulch (1972). *La educación por el movimiento en edad escolar.* Buenos Aires. Paidós.
- Trigueros, C y Rivera, E. (1991). *Educación física de base.* Edita CEP de Granada. Gioconda.
- Ukran, M .L. (1978): *Metodología del entrenamiento de los gimnastas.* Zaragoza. Ed. Acribia.

Sara Blanco Corzo

MUNDO EDUCATIVO

Número 20 | Revista Digital de Educación | Febrero 2007

"ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA"

Sara Pina Hernández

1. INTRODUCCIÓN.

Las matemáticas son un instrumento que los niños van a utilizar para enfrentarse a la vida, por tanto es un contenido necesario que debemos trabajar en nuestras aulas, creando situaciones que al alumno le sean significativas y a la vez motivadoras.

A pesar de su clara importancia, la enseñanza de las matemáticas siempre ha sido un tema polémico en los primeros cursos escolares (Educación infantil y primaria). En el presente artículo he pretendido dar una visión al concepto de los aprendizajes matemáticos que establezca una nueva forma de entender la naturaleza de los números.

2. EL CONOCIMIENTO HEURÍSTICO.

Los conocimientos heurísticos son estrategias generales de solución de problemas matemáticos que utilizan los alumnos para relacionar el conocimiento conceptual y el procedimental.

Sólo después de haber adquirido un considerable conocimiento matemático declarativo y procedimental estamos en condiciones de aplicar los conocimientos heurísticos a la resolución de problemas matemáticos y somos capaces de generar estrategias útiles.

También se precisa el entrenamiento metacognitivo involucrado en una práctica guiada y en la autorregulación, para desarrollar estrategias adecuadas de resolución de problemas y que aprendan a aplicarlas correctamente.

3. LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS ARITMÉTICOS.

Este es un enfoque tradicional de primero las habilidades y luego los conceptos, lo cual, perdura aún en muchas escuelas de primaria. Sin embargo, cada vez son más los investigadores y los educadores que argumentan que la base fundamental es más conceptual que procedimental.

Se defiende la perspectiva de que las matemáticas y muy especialmente la de los cursos de educación infantil y primaria, debería ser considerada como una actividad de resolución de problemas y no como una actividad meramente mecánica y repetitiva.

Los maestros, podemos aprender mucho de los errores de nuestros alumnos, pero para ello debemos fijarnos en el razonamiento de la operación y no solo en los resultados, pues si les ponemos una serie de cuentas podríamos pensar que ha fallado en ciertas de ellas por despistes y que las que ha acertado lo ha hecho porque sabía hacerlas y no tiene porqué ser así. Los niños pueden sacar su propio razonamiento de cómo se hacen las cuentas si tener porque ser el adecuado, aunque funcionen en determinadas situaciones.

Existe una tipología variada de problemas que trabajamos con los niños. No se sabe el motivo exacto, podría ser por trabajar más unos que otros, o que a los niños les resultan más difíciles algunos problemas comparados con otros.

Los niños pequeños fundamentan sus estrategias a la hora de la suma y la resta en el contar, para ello lo hacen de diferentes formas:

- **Contar todos los elementos con un modelo:** es la más simple para la adicción y la suelen utilizar cuando manipulan objetos físicos o utilizan sus dedos; también cuando parten de un conjunto al que han de añadir o quitar algo y por tanto lo han de combinar con otros.

- **Contar desde el primero:** es más eficiente, pues el niño se da cuenta de que no tiene porque empezar a contar desde 1, sino que empieza a contar desde el número que representa el primer sumando, para añadirle el segundo.

- **Contar desde el más grande:** el niño comienza a contar a partir del sumando mayor.

  Así, el niño se va creando sus estrategias de suma y resta, adquiriendo una comprensión conceptual más amplia de los diferentes significados de la resta y del signo menos, al igual que de la suma.

Cada problema aritmético requiere el conocimiento de tres aspectos:

- **Esquema del problema:** representaciones mentales del problema.

- **Esquemas de acción:** nos indica el cambio y la identificación del grupo resultante.
- **Conocimiento estratégico:** es lo que nos ayuda a elegir el esquema correcto para cada tipo de problema.

También es importante el factor del lenguaje, los enunciados hacen más o menos difíciles los problemas. (Hablaremos más tarde de este problema).

4. CUESTIONES EVOLUTIVAS ASOCIADAS CON LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS ARITMÉTICOS.

A la hora de resolver estos problemas sería bueno tener en cuenta las etapas del desarrollo cognitivo de las cuales habló Piaget.

El currículo tradicional tiende a que los niños adquieran habilidades contadoras mecánicas y a partir de ahí se intenta pasar casi de inmediato a la suma y a la resta. El grado de abstracción de la aritmética y la necesidad de que los niños construyan una variedad de relaciones con los números sugiere que la enseñanza formal de las matemáticas sería más rentable aplazarla y favorecer en cambio un enfoque basado en la resolución informal de problemas que ayude a los niños a construir sus propios conceptos matemáticos.

El problema que tienen los niños a la hora de las operaciones matemáticas es la poca retención, es decir, la memoria a corto plazo es muy corta.

5. LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN ALGEBRA.

La base de los enunciados de problemas de álgebra suelen ser desconocidos para los alumnos, por desgracia no se centran en conocimientos previos, lo cual hace muy difícil el construirse una representación del problema por ser algo desconocido.

Los estudiantes tienden a almacenar en su memoria permanente un esquema de los enunciados más comunes de los problemas de álgebra que trabajan. Por lo que una resolución con éxito de los problemas se fundamenta en tener muchos tipos de esquemas de resolución.

Algunos errores algebraicos:

- **El uso de esquemas inapropiados:** puede impedir la solución y representación correcta del mismo.
- **Hacer estimaciones falsas:** son pocos los estudiantes que tienen un esquema adecuado para hacer estimaciones de cuando una respuesta es correcta y cuando no.
- **Fallos en el uso de analogías eficaces:** el nuevo aprendizaje se produce cuando hay una analogía entre el lo nuevo y los conocimientos previos

En resumen parece funcionar la teoría de los esquemas, pero lo cierto es que funciona mejor en aritmética que en álgebra., que aunque los estudiantes se forman sus esquemas estos suelen ser insuficientes para resolver con éxito los problemas. En álgebra el aprender los esquemas de forma mecánica puede llevar a confusión a la hora de usar esos esquemas para problemas que podrían parecer análogos, pero que no tienen porque serlos.

6. PSICOLOGÍA COGNITIVA Y ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS.

Es fundamental en el aprendizaje de las matemáticas la comprensión de conceptos y la creación de actitudes positivas frente a la disciplina. No obstante no olvidamos los algoritmos procedimentales, pero debemos fundarlos en un conocimiento flexible y sólido que relacione y vincule el conocimiento conceptual, procedimental y estratégico.

Tanto en aritmética como en álgebra la perspectiva cognitiva proporciona conocimientos útiles sobre la naturaleza de la resolución de problemas.

Los niños pequeños cuando comienzan a adentrarse en el mundo de las matemáticas suelen tener una cierta habilidad a la hora de percibir, deducir procedimientos, etc... Desafortunadamente, los profesores hacen que se conviertan en máquinas que dejan de comprender para tan solo resolver de forma mecánica los problemas matemáticos que se les plantean. Esto es difícil de corregir más adelante, lo cual, se ha demostrado en varias investigaciones con chavales de la eso y bachillerato.

El reto para los profesores está en ayudar a los estudiantes para que desarrollen una red conceptual de información y un conocimiento metacognitivo que les permita utilizar los procedimientos y las estrategias de forma flexible.

La solución de problemas debe ser el foco central de la enseñanza de las matemáticas.

Como ocurre con los niños pequeños en el caso de la aritmética, en los que se ha observado que el dominio y la ejecución mejoran a medida que comprenden los enunciados de los problemas, en la enseñanza del álgebra los alumnos también necesitan comprender los enunciados de los problemas y, por tanto, hay que ayudarles a desarrollar la comprensión. Sólo cuando hay comprensión los estudiantes son capaces de aplicar su conocimiento a una amplia variedad de problemas, es decir, dotamos a los alumnos de mecanismos más flexibles y generales para resolver problemas.

7. IMPLICACIONES EDUCATIVAS.

1. Toda la matemática debería enseñarse desde una perspectiva basada en la comprensión de los problemas que se han de resolver.
2. La enseñanza de las matemáticas se debe centrar en los procesos, en las estructuras cognitivas (los conceptos), en la toma de decisiones y no en la respuesta.
3. Construir conocimiento informal en los estudiantes.
4. Los profesores necesitan invertir tiempo modelando verbalmente la conducta que se precisa para resolver un problema matemático.
5. Ayudar a que los estudiantes verbalicen y visualicen los procesos que ponen en juego cuando intentan solucionar un problema.
6. Utilizar los errores de los estudiantes como fuente de infamación para incrementar la comprensión.
7. Proporcionar una variedad suficiente de tipos de problemas.
8. Los profesores necesitan un nivel apropiado de habilidad para las matemáticas.

8. BIBLIOGRAFÍA.

- Barbody, A. (1988): “El pensamiento matemático de los niños”. Madrid: Visor. MEC.
- Bermejo, V. y OTRO (1991). “Aprendiendo a contar. Su relevancia en la comprensión y fundamentación de los primeros conceptos matemáticos”. Madrid: MEC.
- Kamii, C (1991). “El número en la educación preescolar”. Visor.
- Piaget, J. Szeninska, A (1975). “Génesis del número en el niño”. Guadalupe.
- Skemp, R. (1980). “Psicología del aprendizaje de as matemáticas”. Morata.
- Viera, A.M. (1991). “Matemáticas y medio”. Díada.

Sara Pina Hernández

MUNDO EDUCATIVO

Número 20

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

"BULLYING: ¿PROBLEMA EDUCATIVO O PROBLEMA DE DISCIPLINA?"

Serafín Portillo Súarez

¿Qué ocurre hoy día en la educación? ¿Qué está pasando actualmente con los niños y jóvenes de nuestra sociedad? ¿Qué educación reciben los hijos por parte de sus padres? ¿Se trata de una educación de garantías con la que afrontar todos los avatares que les presentará el futuro? ¿Por qué se están dando tantos casos de bullying en nuestras escuelas?

Preguntas como éstas son las que nos asaltan hoy día tanto a educadores, padres, legisladores, psicólogos, pedagogos,... como a los propios alumnos y alumnas de nuestros centros e institutos, e incluso a simples y llanos ciudadanos de nuestra sociedad.

En la sociedad se han producido (incluso actualmente todavía están aconteciendo muchos de ellos) una serie de cambios que han tenido una influencia determinante en el modo de vida imperante. Así, se han dado cambios en la familia: por ejemplo, la apertura hacia nuevos tipos de familia, rompiendo con el modelo de la "familia tradicional"; transformaciones en los sistemas de comunicación y acceso a la información: el "boom" de internet, las nuevas tecnologías que ya se aplican a la mayoría de los puestos de trabajo,...; cambios y progresos en los medios de comunicación que han alcanzado una tremenda influencia en el sistema de vida actual, donde cada día encontramos una oferta mucho más variada de canales de televisión, mayores posibilidades para el acceso a la información y donde somos nosotros mismos quienes elegimos aquello que nos interesa y, por tanto, de lo que queremos hacernos eco; así como también en los sistemas culturales, donde se ha producido un cambio de valores muy significativo. Hemos pasado a convertirnos en una sociedad de consumo donde prima la cultura de lo efímero y "el poder del poseer", "el tener" y "el aparentar ser". Además se concede una importancia trascendental a la cultura del ocio, del placer, a la moda, a la apariencia física, a la forma de vestir, a los objetos materiales,... en detrimento de la cultura del esfuerzo, la responsabilidad y la perseverancia.

Ahora bien, ¿por qué se hace referencia a todos estos factores? Pues, todos y cada uno de tales factores no hacen más que redundar en la contraposición de valores que pretende aportar la escuela y los que promueve la sociedad.

Simplemente, lo que se pretende argumentar es que toda esta vorágine nos tiene sumidos en una "nube irreal" que, nunca mejor dicho, nos impide dedicarnos y volcarnos por completo en la educación de nuestros niños y jóvenes, pues al ser parte de esta sociedad, ellos también pasan a estar influenciados por este criticable sistema de valores dominante.

Y aquí está la prueba de ello: imagínese, por poner un ejemplo, algunas de esas familias con hijos en las que ambos progenitores trabajen a tiempo completo durante la jornada laboral, donde tan sólo los abuelos (en otros casos una "canguro") pueden hacerse cargo del cuidado y educación de ellos durante toda la tarde. Dónde se encuentra la comunicación padres-hijos, cuáles son los límites impuestos a los hijos/as, qué normas siguen los hijos/as en casa de sus abuelos, realmente siguen las mismas que las de su propia casa o son consentidos en sus caprichos por unas "figuras familiares" que pretenden dar a sus nietos todo lo que ellos no tuvieron la fortuna de poseer; y, estos hijos-nietos se dedican a hacer las tareas del colegio o, por el contrario, emplean la tarde utilizando el móvil, los videojuegos, la televisión o simplemente salen a la calle o al parque o al polideportivo a jugar mientras deberían estar ejerciendo su responsabilidad (al menos durante parte de la tarde) que es la de realizar las tareas impuestas por sus maestros.

Con este ejemplo, no estamos señalando que los padres y su situación laboral sean los únicos culpables de la educación de los hijos/as (aunque sí poseen un papel determinante) ni que los abuelos sean incapaces de criar y educar en valores a sus nietos/as, sino que lo que se pretende transmitir es que los niños-hijos-alumnos necesitan tiempo para estar atendidos por sus padres, quienes representan los modelos a seguir por aquéllos, y si, por una causa o por otra, ese tiempo que debería dedicársele no se le presta, ello repercute directamente ni más ni menos que en los propios hijos/as.

A raíz de todo esto, encontramos la disyuntiva "sociedad o escuela": ¿cuál de las dos es la que debe ajustarse a la otra para beneficio del niño/joven?

Así pues, esta falta de sujeción a las normas por parte de los hijos/jóvenes, esa falta de asunción de responsabilidades de los padres para con sus hijos y la falta de compromiso de los alumnos respecto a sus maestros hacen que los niños/jóvenes de hoy en día vivan una situación de libertad más acusada respecto a la que vivieron las generaciones anteriores, de manera que sólo les interesa aquello que les reporta un beneficio instantáneo al margen de cargar con esta o aquella tarea impuesta desde fuera, o sea, al margen de sus intereses personales.

Por tanto, ello puede derivar en una situación de indisciplina en la que ya el adulto deja de presentarse como aquél a quien hay que obedecer y respetar, sino como alguien que va en contra de los propios pensamientos, sentimientos e intereses. Y si esto ocurre con el adulto, qué pensar de lo que sucede con los iguales, a quienes muchos niños y jóvenes ven como auténticos rivales en la lucha por satisfacer sus propios intereses, llegando a no dudar ni un ápice por usar cualquier tipo de violencia para alcanzar tales deseos, aunque ello implique el hacer daño a sus congéneres.

Surge así el denominado “bullying”, término anglosajón que ha sido traducido directamente al castellano y que significa “violencia entre iguales”, o sea, se trata de situaciones de acoso, intimidación o victimización en las que un alumno/a está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que llevan a cabo un alumno/a o varios compañeros dentro de las escuelas. Ello supone a veces golpear o dar patadas a otros compañeros de clase, a veces hacer burlas o insultos, otras “pasar de alguien”; es decir que se trata tanto de violencia física como psicológica.

Eso sí, no hay que confundir estas situaciones con los típicos altibajos que se producen en las relaciones entre los alumnos, especialmente a lo largo de la etapa de la adolescencia y pre-adolescencia, pues los conflictos y las malas relaciones entre iguales, los problemas de comportamiento o de indisciplina, a pesar de ser fenómenos perturbadores, no son verdaderos problemas de violencia, aunque sí es cierto que pueden degenerar en ellos si no se resuelven de forma adecuada y rápida.

Así pues, qué circunstancias han de reunirse para que se den casos como el suicidio de Jokin en Hondarribia tras más de un año de abusos, vejaciones, violencia física,...; o como la joven de 12 años que fue apaleada a manos de una treintena de compañeros de su instituto en Burgos; o el caso de un alumno de 1º de ESO de Córdoba a quien, después de ser agredido, la Delegación Provincial le denegó la solicitud para ser escolarizado en un centro alternativo; o el caso de un adolescente de 14 años quien dejó el instituto por sentirse acosado por sus compañeros en Guadahortuna (un pueblo de la provincia de Granada de unos 2.000 habitantes), en donde se descubrieron cinco casos más de violencia entre iguales a raíz del caso mencionado; o el caso de una joven de 16 años que fue agredida violentamente por cinco de sus compañeros de instituto en Nules (Castellón); así como otros muchos repartidos por la extensa geografía de nuestro país en donde hay que diferenciar entre aquellos casos que, afortunadamente, ya han sido denunciados, y aquéllos otros en los que alumnos/as de centros e institutos siguen padeciendo las consecuencias de tan desagradable situación sin ser descubiertos y que, por tanto, se hallan en el ostracismo.

Llegado a este punto se plantea una profunda y seria reflexión: ¿cuál es el papel de los padres como principales responsables y educadores de sus hijos/as? ¿y el de los profesores como representantes de la escuela? ¿y el de la Administración como marco legislativo que regula nuestros derechos y deberes dentro de una sociedad libre y democrática?

Para ir concluyendo, tan sólo apuntar que a la hora de repartir responsabilidades se debe tener siempre presente que los padres son los principales encargados de la responsabilidad de sus descendientes directos y son ellos quienes comparten, o al menos en teoría se supone han de hacerlo, la mayor parte del tiempo con los hijos/as por lo que no se puede consentir el hecho de que muchos padres deriven parte (incluso más que una parte) de sus responsabilidades en otras instituciones como la escuela, la cual es vista en muchas ocasiones como una panacea, el remedio para todo mal que existe dentro de la sociedad. Y, si bien es cierto que la acción educativa de la escuela posee una relevancia incontestable, no menos cierto es que son los padres quienes constituyen el principal modelo de referencia para sus propios hijos/as y que, más que posiblemente, con el paso del tiempo estos hijos/as serán un fiel reflejo de sus propios padres.

Por último, señalar la importancia del establecimiento de unos criterios educativos compartidos por parte de profesores y padres, entre escuela y familia, de manera que aquello que se trabaje en la escuela sea reforzado en el ambiente familiar y viceversa; sólo así se podrá alcanzar el grado óptimo de coherencia necesario entre los dos contextos para llevar a cabo correctamente el proceso educativo de los hijos-alumnos. Señalados estos dos contextos, sólo nos queda hacer referencia al papel de la sociedad. Y, aunque el término sociedad incluye a los propios padres y profesores, así como también a los hijos-alumnos, éste se refiere fundamentalmente, por un lado, al papel que representan los gobernantes, legisladores, los políticos y las administraciones, en el sentido de que son ellos quienes tienen el poder y los medios para llevar a cabo la promulgación de determinadas leyes, el desarrollo de campañas de sensibilización, la regulación de ciertas normas y deberes que determinarán el sistema de valores de la sociedad en que vivimos,... y, por otro, a los medios de comunicación, quienes deberían plantearse un control más exhaustivo de los contenidos, valores y normas que publicitan debido a la determinante capacidad de influencia que poseen, en vez de someterse a las reglas imperantes que provienen del vergonzoso mercado del “todo vale” y “esto engancha”.

Serafín Portillo Súarez

MUNDO EDUCATIVO

Número 20

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

"PEQUEÑAS AULAS BAJO LA LLUVIA"

Sonia Montenegro Guerrero

En los colegios, los días que no salimos al patio del recreo con nuestros /as alumnos/ as debido al mal tiempo: lluvia, mucho frío... hacen que muchas veces nos planteemos qué podemos hacer con nuestros niños en el aula para que ellos puedan disfrutar del tiempo de recreo sin vivirlo como algo triste o aburrido por no poder salir. Nosotros /as, los maestros /as de educación infantil buscamos mil y una estrategias distintas para que ellos se vean motivados: hacemos juegos en el aula, les dejamos juguetes variados y novedosos que les haga ilusión, pero aún así, ellos no perciben el recreo porque no han salido de su aula, de ese espacio en el que permanecen durante prácticamente toda la mañana.

A partir de esta "problemática" que desmotiva a nuestros alumnos los días de lluvia, hemos planteado este proyecto: " AULAS BAJO LA LLUVIA "

Con este proyecto pretendemos que el recreo en educación infantil sea un tiempo educativo en el que los niños puedan desarrollarse y aprender cosas de manera lúdica y divertida y de este modo, los días de lluvia convertimos todas las aulas de educación infantil en talleres con distintas actividades.

Los objetivos que nos hemos propuesto en este proyecto son:

- Interrelación grupal con todos los niños de las distintas clases, edades y sexo.
- Comunicarse con niños y adultos distintos
- Emplear distintas técnicas plásticas para realizar obras personales
- Conocer cuentos, poesías, adivinanzas y juegos tradicionales
- Desarrollar la creatividad, imaginación y fantasía
- Valorar el trabajo cooperativo y de colaboración
- Conocer distintas dependencias del colegio

Los talleres que hemos planteado son los que han salido más votados tras realizar las propuestas a los niños/ as y así se han elegido:

Un taller de cuenta-cuentos
Un taller de disfraces
Un taller de canciones y juegos de corro
Un taller creativo

En el primer taller, narramos o leemos un cuento y a partir de él se realizan actividades orales: de diálogo, de dramatización, de imitación...

En el taller de disfraces, buscamos que los niños disfruten pintándose la cara, haciéndose " tatuajes "poniéndose distintas prendas, jueguen con distintas indumentarias...

En el taller de canciones y juegos de corro, cantamos canciones pertenecientes a nuestra cultura y jugamos a juegos tradicionales que los niños desconocen.

En el taller creativo jugamos a elaborar objetos, juguetes y otras manualidades con materiales reciclados y que ya no sirven: bricks, rollos de papel higiénico...

Puesta en marcha:

Explicamos a nuestros alumnos /as cómo funciona el recreo en los días de lluvia:

Tengo 25 invitaciones a los talleres (una para cada niño): 8 para cuenta-cuentos, 5 para disfraces, 5 para canciones y juegos de corro y 7 para el taller creativo.

Explicamos en qué consiste cada uno de los talleres y cuáles son las normas.

Cada niño tiene que elegir un taller y por lo tanto una tarjeta de invitación de un color previamente elaboradas por el equipo educativo. Les explicamos que su maestra va con ellos al porche cuando suene el timbre, pero una vez allí tienen que buscar a la maestra de su taller y ponerse en su fila. La reconocen porque lleva en el babi una tarjeta colgada del color de la suya. Van con ella al aula y allí

realizan la actividad hasta la finalización del taller. Al acabar sale con ellos al porche otra vez hasta que todas las aulas están allí y cada tutora vuelve a entrar con su grupo al aula.

Gracias a este proyecto hemos conseguido que alumnos/as de educación infantil y sus maestras aprovechen el recreo lluvioso como otro recurso didáctico más, que al darse en pocas ocasiones está impregnado de una gran carga motivadora y no pierde ese carácter de expansión y de ocio.

Sonia Montenegro Guerrero

MUNDO EDUCATIVO

Número 20 | Revista Digital de Educación | Febrero 2007

"PROBLEMÁTICA DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA"

Sonia Rodríguez Galán

El alumnado de Educación Secundaria se define por su variedad tanto en aspectos psicológico – cognitivos como en aquellos que hacen referencia al entorno socio – económico y cultural del que proceden. Como ya se ha visto, todo ello se desprende del carácter comprensivo de esta etapa educativa. La LOGSE estableció la obligatoriedad escolar hasta los 16 años de edad. Este hecho conlleva la presencia de alumnos en secundaria con distintos grados de motivación. Es decir, habrá alumnos que acudan voluntariamente a clase y con deseos de aprender, y otros que lo hagan exclusivamente porque les obliga la ley. Serán estos últimos los que requieran un mayor esfuerzo por parte de los docentes para lograr su motivación.

La Educación Secundaria Obligatoria comprende alumnos cuyas edades van desde los 12 a los 16 años (o 18 según el caso). Se trata por tanto de un periodo de transición hacia la madurez en el que se pasa de la niñez a la adolescencia. Es por ello una fase de consolidación y ampliación de conocimientos, por una parte, y de desarrollo personal por otra. La adolescencia se caracteriza por una continua búsqueda de la identidad propia. Identidad que en la mayoría de los casos se define con relación a los demás.

El adolescente prueba distintos modelos y los desecha hasta establecer su propia identidad. En este proceso rechaza todo lo que cree ser una identidad impuesta, ya sea por la familia o la institución educativa. Durante la infancia el chico o la chica es definido principalmente por la familia. Una vez que deja la niñez y accede a una nueva etapa educativa, con los cambios que ello implica, se ve en la necesidad de redefinir su identidad. Hay que tener en cuenta, que no sólo se producen cambios en el entorno educativo (nuevo centro, profesores, compañeros, asignaturas etc.) sino que también se experimentan importantes cambios físicos. Todo ello conduce a una nueva autoimagen o autoconcepto.

Autoconcepto y autoestima son factores elementales en esta etapa de la vida. Tanto el uno como el otro tienen repercusiones importantes en el aprendizaje. Según la definición que Rosa Guitart Aced da en Cómo Dar Respuesta a los Conflictos, el autoconcepto es aquello que pensamos de nosotros mismos. Lo que opinamos de cómo somos, es decir, la valoración que hacemos de esa imagen que tenemos de nosotros, sería la autoestima. El autoconcepto está íntimamente relacionado con el aspecto físico, las capacidades físicas e intelectuales, las relaciones afectivas, sociales etc. Se trata de una representación subjetiva que puede no corresponderse con la realidad.

Con relación a la autoestima Rosa Guitart sugiere una distinción entre autoconcepto y lo que se desea llegar a ser. Así, se habla de "yo real" y "yo ideal". Es decir, se contrapone lo que se es en realidad y lo que se quiere ser en el futuro. Rosa Guitart señala los peligros que supone la no adecuación del autoconcepto al "yo ideal". Esto es, si las aspiraciones marcadas no responden a las capacidades reales del individuo, el resultado será la frustración y consecuentemente una baja autoestima. Por lo tanto, para tener una buena autoestima es necesario no establecer metas inalcanzables sino que, por el contrario, estén dentro de nuestras posibilidades.

Como ya se ha dicho, una buena autoestima es fundamental en el proceso de aprendizaje. Un alumno que considera ser mal estudiante o no cree estar capacitado para tal o cual asignatura, probablemente mostrará poco entusiasmo y atención hacia el aprendizaje. De ahí la necesidad de trabajar la autoestima en el aula; el profesor/a intentará aumentar la autoestima de estos estudiantes con el fin de mejorar su motivación y rendimiento escolar.

Con relación a esto, S. Gento sugiere lo siguiente:"... se ha considerado frecuentemente como aspecto con incidencia en el rendimiento educativo la propia autoimagen o autoestima: la confianza en las propias posibilidades ayuda a esforzarse para vencer obstáculos que impidan la consecución de las metas" (pág.118).

Hay que observar que cualquier cambio conlleva alteraciones en la autoestima. Aquellos adolescentes cuyo desarrollo personal se vea afectado por un entorno inestable, presentarán una autoestima más baja. Esto a su vez se traducirá en la adopción de conductas diferentes. Así, habrá alumnos que muestren falta de disciplina atentando contra el ambiente de convivencia y aprendizaje del aula; ya sea entorpeciendo el ritmo normal de trabajo, o mediante una actitud pasiva de no-participación o absentismo.

La adolescencia es un periodo complejo en el que el proceso de maduración puede verse afectado en gran medida, y con graves consecuencias, por el entorno social y familiar. En numerosas ocasiones son precisamente éstos la causa de los problemas de disciplina y aprendizaje. La colaboración entre docentes y familia será esencial para tratar de responder a tales cuestiones. Así como el análisis de la sociedad en que se desenvuelven los estudiantes.

La sociedad actual se define por los continuos avances científicos, tecnológicos e informáticos y los cambios que ello supone. Las innovaciones en estos campos se suceden vertiginosamente ofreciendo a la población un sin fin de productos que en la mayoría de los casos son sustituidos o mejorados rápidamente. Se crea así la necesidad de consumo constante para responder a tal oferta de posibilidades. Todo ello se traduce en un nuevo estilo de vida y cultura con claras repercusiones en la educación.

Las posibilidades tecnológicas e informáticas ofrecen nuevas opciones de aprendizaje. El acceso a la información y el conocimiento adopta formas diversas en su mayoría apartadas de los sistemas de aprendizaje tradicionales. Las instituciones educativas han de contar con

estas innovaciones para integrarlas y actualizar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Se conseguiría de este modo un equilibrio entre aprendizaje formal e informal.

El carácter consumista de la sociedad de hoy está en relación directa con el mundo publicitario y los medios de comunicación. La influencia ejercida por la publicidad en la población es determinante en la actitud de los jóvenes. A menudo el mensaje publicitario contradice los valores que se enseñan en el centro escolar. Por poner un ejemplo, muchos productos dirigidos al público más joven van asociados a la idea de rechazo a la familia y a la figura del profesor. Además, la labor educativa se ve perjudicada en gran medida por los contenidos que ofrecen los medios de comunicación. De entre éstos, el más influyente es sin duda la televisión. En la mayoría de los casos la programación televisiva desecha los valores defendidos en el aula. Valores como la no violencia, la tolerancia, el respeto, etc., son sustituidos por actitudes que proponen todo lo contrario.

Las instituciones educativas han de contar con los medios adecuados para hacer frente a esta nueva situación y contrarrestar el impacto antieducador del entorno social en sus alumnos. De ahí la necesidad de educar a los jóvenes con el objetivo de hacer de ellos personas autónomas capaces de manejar la información con sentido crítico. Por estas mismas razones cobra especial relevancia el esfuerzo compartido por padres y profesores para educar a los jóvenes en los valores de respeto a los demás, solidaridad, tolerancia y convivencia pacífica.

En lo expuesto hasta ahora ya se ha indicado el papel fundamental de la familia en la coeducación de los hijos junto al de las instituciones educativas. Centro y familia deben cooperar para llevar a cabo el proceso educativo de manera eficiente. En caso de que uno de estos elementos falle, el otro tendrá que esforzarse por suplir en lo posible su labor. Aunque con excepciones, puede afirmarse que son muchos los casos en que la familia delega por completo la educación de los hijos a los centros educativos. Eximiéndose así de toda responsabilidad en caso de fracaso escolar o conflicto.

Esta actitud de auto-exclusión del proceso formativo de los jóvenes puede estar motivada, por el desinterés de la familia o, entre otros, por la escasa dedicación a los hijos derivada de una situación laboral muy absorbente. La ausencia de apoyo familiar durante la educación secundaria puede tener implicaciones muy negativas dada la gran necesidad de atención que requieren los jóvenes en esta etapa.

En otras ocasiones, la familia sí toma parte en la educación de los hijos pero no lo hace como debiera. Una excesiva protección, la concesión de caprichos sin condiciones, la incapacidad de negar nada a los hijos, la falta de disciplina en el hogar etc., son elementos que obstaculizan el proceso de aprendizaje de valores como la responsabilidad o el esfuerzo, y que dificultan el desarrollo personal hacia la madurez.

Con el fin de paliar los efectos negativos de esta "educación", la institución educativa ha de conocer el contexto familiar del alumnado así como su situación social, económica y cultural. La respuesta educativa deberá adaptarse a tales circunstancias para así atender las necesidades del alumnado de modo eficaz. Estas necesidades variarán según el entorno del alumno en cuestión. No se encuentran en la misma situación de partida para el aprendizaje, un alumno cuya estructura familiar, apoyo afectivo, económico y cultural son los adecuados, que otro sin estabilidad en ninguno de estos aspectos. El entorno familiar es de tal importancia para el rendimiento escolar y educativo que S. Gento Palacios considera el contexto familiar entre los predictores de calidad en las instituciones educativas. Según S. Gento "el nido familiar constituye la primera célula social con influencia educativa sobre el ser humano y es, además, el núcleo sociológico en el que el ser humano permanece durante más tiempo" (pág.189). Insiste también en la necesaria adecuación por parte de la institución a este contexto. Siguiendo a S. Gento, para ello se han de tener en cuenta el nivel socio – cultural y socio – económico de los padres así como la implicación de éstos en el desarrollo educativo de sus hijos; lo que repercutirá de manera importante en el rendimiento escolar. Hay que observar, por otra parte, cómo la implicación de la familia es menor cuando más se necesita. Así, son aquellos alumnos que presentan más problemas de aprendizaje y disciplina los que cuentan con menor apoyo. Hecho que por lo general coincide con el bajo nivel socio – económico – cultural de éstos.

Los efectos perturbadores de la situación familiar sobre el alumnado pueden ser de tal magnitud que queden fuera del alcance del centro. Muchos conflictos pueden deberse a factores sobre los que el profesorado no puede intervenir. No obstante, el centro puede intentar solucionar, o al menos contrarrestar, las carencias educativas derivadas de un entorno familiar desestructurado mediante una oferta educativa y disponibilidad de recursos adecuadas.

FUENTES DE INFORMACIÓN UTILIZADAS

Cómo Dar Respuesta a los Conflictos. La Disciplina en la Enseñanza Secundaria
G. Casamayor (coord.), S. Antúnez, R. Armejach, P. Checa, N. Giné, R. Guitart, C. Notó, A. Rodón, M. Uranga, J. Viñas. Editorial Graó, Barcelona. 1ª edición (abril 1998)
Instituciones Educativas para la Calidad Total
Gento PBj Página 325 05/12/2017alacios, Samuel. Editorial La Muralla, Madrid (2002)

Sonia Rodríguez Galán

"EL DEPORTE EN LA ESCUELA SÍ O SÍ"

Susana Benítez Jiménez

Actualmente somos conscientes de toda la problemática que rodea al deporte y de que existe un movimiento en contra de su consideración como elemento educativo. No obstante abogamos por la posibilidad de desarrollar un nuevo deporte educativo, un deporte que recoja las características positivas que, de forma intrínseca, nos ofrece y desprecie todos aquellos aspectos negativos que no deben estar presentes en la educación del individuo.

El deporte por sí mismo no aporta los valores deseados en la formación del deportista, de hecho puede convertirse en medio no educativo, ya que mal utilizado puede desarrollarse de forma competitiva, injusta y poco participativa. Por tanto para que el deporte sea educativo hay que gestionarlo y orientarlo en este sentido.

A través de la Orden de 6 de Abril de 2006 (Junta de Andalucía, 2006) por la que se regula la organización y el funcionamiento de los centros docentes públicos autorizados para participar en el programa "El Deporte en la Escuela", ya son más de 32.000 los alumnos de Sevilla que participan este curso en el programa.

"El Deporte en la Escuela" es una iniciativa puesta en marcha por la Consejería de Educación con el objetivo de impulsar la actividad física en los centros educativos públicos, fuera del horario lectivo. El propósito de este proyecto es ofrecer programas de actividades físicas y deportivas (participativas o competitivas) con carácter eminentemente formativo, adecuadas a la edad y necesidades de los alumnos, y en consonancia con el desarrollo del currículo de la Educación Física en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria.

Concretamente en nuestra provincia la Consejera de Educación, Cándida Martínez, y el presidente de la Diputación Provincial de Sevilla, Fernando Rodríguez, han suscrito un acuerdo de colaboración para el fomento del deporte en edad escolar. Ambas instituciones pretenden desarrollar distintos programas en el ámbito deportivo.

En Sevilla participan en este programa 160 centros, de los que 40 son Institutos de Educación Secundaria y 120 son colegios.

Según la Orden 6 de Abril de 2006 (Junta de Andalucía 2006), citada anteriormente, la práctica del deporte permite desarrollar virtudes educativas de indudable valor para el desarrollo personal (esfuerzo, coeducación, tolerancia, dedicación, solidaridad, y trabajo en equipo.) y para el proceso educativo de todo individuo. Actualmente se considera que la actividad deportiva, debe reunir una serie de características, como el carácter educativo, la transversalidad de su esencia, el ocio activo y la recreación y la mejora de la salud y el bienestar social como objetivo.

La implantación de la práctica deportiva en los centros escolares andaluces supone la preparación de los alumnos para afrontar el futuro, con una educación más completa e integradora de actividad física.

En resumen lo que queremos decir con esto es que el deporte bien orientado es un interesante medio para la formación integral del ser humano.

Susana Benítez Jiménez

MUNDO EDUCATIVO

Número 20

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

"LA ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE EN EL SENO FAMILIAR"

Vanesa Cupet Ortega

En la actualidad estamos vivenciando una problemática de gran relevancia a nivel escolar. Asistimos a un declive lingüístico cada vez mayor de nuestros alumnos/as y a un aumento de los problemas derivados de la comprensión y expresión oral. Desde la escuela la respuesta educativa que se ofrece para la resolución de esta situación se concentra en la figura del maestro o maestra de Audición y Lenguaje. Su labor hace unos años se centraba casi exclusivamente en la rehabilitación de problemas logopédicos derivados de ciertas patologías, sin embargo desde hace relativamente poco tiempo la figura de este especialista tiene que ofrecer otras terapias encaminadas a paliar una mala estimulación social o familiar del lenguaje.

Cuando los niños/as llegan a los primeros nivel del segundo ciclo de la etapa de Infantil se pueden observar grandes diferencias en el desarrollo lingüístico de unos niños/as a otros/as. Es entonces cuando los padres y madres muestran sus preocupaciones relativas a: ¿Por qué mi hijo/a solo utiliza unas cuantas palabras? ¿Por qué se le entiende mal? ¿Por qué repite incorrectamente?... Ante estos problemas desde la escuela y por parte del maestro/a de Audición y Lenguaje se intenta informar a padres, madres y tutores de que estos retrasos pueden constituir un cuadro de las denominadas dislalias evolutivas o retrasos articulatorios que desaparecen con el transcurso del tiempo y una buena estimulación oral (siempre que no vayan unidos a otros trastornos de tipo sensorial o intelectual). Desde la experiencia, cabe decir, que pudiera darse el caso de que la persistencia de estos trastornos se relacionaran con posteriores retrasos lecto-escritores, lo que podría derivar en problemas generales con toda la competencia curricular de la etapa de Primaria, sin obviar, la relación que guardan todos los conocimientos adquiridos durante este periodo con la lectura y escritura. Es por lo explicitado anteriormente que una intervención precoz en el problema expuesto sería útil y necesaria.

A continuación se recoge un acontecimiento real acaecido en nuestras aulas el cual nos ubica en esta situación. Un alumno del segundo curso de Educación Primaria recibe una reprimenda de su tutora porque se ha quedado dormido durante la clase de matemáticas. Cuando llega al aula de Audición y Lenguaje se entabla con él la oportuna conversación para conocer las causas de tal hecho. A la pregunta de por qué se quedó dormido el alumno contesta que se acostó sobre las tres de la "noche"; la maestra le pregunta qué estuvo haciendo hasta tan tarde, el chico contesta que jugando a la "pey" (entendiéndose que se trata de una máquina de videojuegos). La maestra le consulta que si sus padres le dejan acostarse tan tarde y el chico responde que su padre se quedó jugando con él. La maestra sigue indagando y le pregunta al alumno si le contó a su padre la fiesta que realizamos en el colegio el día anterior sobre Don Quijote y Sancho Panza, la respuesta del chico se presupone.

Los padres cada vez reducen más el acto de conversar con sus hijos, el cual debería de tener un periodo fijado en el día y una duración próxima a una hora. Posteriormente se acontecen otros problemas en la vida del niño/a que quizás tengan su origen en este argumento. La adolescencia se configura como un ciclo de la vida en la que el joven debe experimentar por sí sólo pero recibir el consejo de los que más le quieren. Pero si desde pequeños no se les ha incitado para utilizar la conversación que deriva en la confianza y el cariño ¿cómo pueden guiar los padres el camino de sus hijos en esta etapa tan conflictiva? Sin entrar en polémicas dejamos una pregunta en el aire a nuestros lectores ¿los mayores problemas que surgen en la juventud de nuestros días (drogas, malas compañías, falta de educación y civismo...) no estarán propiciados por tal hecho?

Pero ¿cómo se puede intervenir desde el seno familiar para reducir o evitar que se produzcan estos trastornos? Es difícil encontrar un resumen de pautas directas de intervención, si bien estas aparecen en grandes manuales a los que las familias difícilmente tienen acceso, o bien no prestan la suficiente atención por su excesiva extensión. Es por ello que la decisión de realización de este documento ha sido suscitada por la necesidad de dar respuesta a esta necesidad, aportando un programa de intervención fácil de llevar a la práctica por parte de las personas que intervienen directamente con el niño/a y derivado de la experiencia directa con el sistema educativo como maestra de Audición y Leguaje.

Este programa consta de ejercicios que subyacen de la educación natural de un hijo/a por parte de sus progenitores, pero que a veces se reducen e incluso excluyen sin darse cuenta. Si bien lo estructura el especialista de Audición y Lenguaje, deben contemplarlo en su labor docente los maestros y maestras de Educación Infantil, los cuales deberán facilitarlos a las familias cuando sea necesario.

"A andar se aprende andando, a nadar se aprende nadando y a hablar se aprende hablando". Cualquiera de los anteriores procesos se desarrollan y potencian en el seno familiar, reforzados por los lazos afectivos que unen a sus miembros. El programa destinado al desarrollo oral quiere plasmar de forma escrita los procesos utilizados para el desarrollo lingüístico en dicho contexto. Estos ejercicios simples pero muy útiles son los siguientes:

Durante la fase pre-lingüística:

- Es importante explorar la boca del niño para detectar problemas en dientes, paladar o si hay frenillo, para corregir el problema lo antes posible.

- Hay que evitar los chupes y si es imprescindible su uso, retirarlos lo antes posible para evitar posteriores deformaciones en boca y labios que repercutan en la articulación de sonidos.
- De igual forma, los biberones se utilizarán solo el tiempo que se requieran y aconseje el pediatra. Una vez que el niño sea capaz de utilizar el vaso todos los alimentos líquidos se beberán en éste.
- La masticación en muy importante para reforzar toda la musculatura que va a intervenir en la articulación. Es por ello que no deben mantenerse las comidas trituradas sin necesidad.
- Hablar mucho con los niños aunque éstos no intervengan en el diálogo. Es importante que el niño/a escuche abundantes mensajes orales. "El niño/a tiene que rodearse de lenguaje para producir el desarrollo del mismo".
- El lenguaje con que nos dirijamos a los niños/as tiene que ser correcto, de manera que no variaremos las palabras con diminutivos, aumentativos o modernismos. Llamaremos a cada cosa, persona o animal por su nombre real.
- Evitaremos reforzar los lenguajes excesivamente "mimosos".

En la fase lingüística:

- Cuando los niños empiecen a emitir las primeras palabras, si éstas no son correctas las corregiremos dando los modelos adecuados y evitaremos "reír" por lo graciosas que sean sus emisiones deformadas.
- Juegos en los que el niño/a evidencie la importancia del lenguaje serían:
  - El veo-veo y el escondite.
  - Señalar partes del cuerpo en sí mismo y en el de los otros.
  - Conocer los verbos de acción: ¿Quién nada? ¿Quién vuela?...
  - Jugar soplando velas, globos, trompetas…
- Es importante hablar con el niño/a mirándole a los ojos, frente a él/ella.
- Hay que enseñar al niño a que conteste cuando se le pregunte su nombre, su edad, dónde vive o cómo se llaman sus padres.
- Hay que dedicar un tiempo fijo al día con una duración próxima a una hora a la "conversación".
- El "diálogo" puede establecerse antes de ir a dormir, como medio de relajación.
- Los padres puede finalizar el tiempo anterior leyendo un cuento, recurso importantísimo para el niño/a más pequeño/a, ya que despiertan la imaginación, el interés por otros asuntos que no conocían, estructuran el lenguaje, conocen palabras nuevas.
- Podemos contarles cosas, tomando la iniciativa para entablar una conversación. Utilizaremos revistas o fotografías que aumenten un vocabulario propio de su edad.
- Enseñarle a contar utilizando distintos materiales.
- Enseñarle a emplear conceptos básicos temporales o de cantidad: ayer-hoy-mañana, poco-mucho…
- Podemos aprovechar las salidas a otros entornos (el campo, un supermercado, el parque, el centro de la ciudad…) como recurso para el aumento de vocabulario.
- Hay que darle el tiempo necesario al niño para que se exprese, sin agobiarle, utilizando un clima relajado en el que el amor y la confianza sean premisas importantes.
- Las canciones infantiles son un buen recurso para aumentar la fluidez y el vocabulario.
- Finalizar indicando que estas actividades deberán desarrollarse repletas de amor y confianza.

Vanesa Cupet Ortega

MUNDO EDUCATIVO

Número 20

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

"EL PAPEL DE LA SALUD EN LA ESCUELA"

Vanessa Sánchez Ortiz

Ya sabemos que todas las materias que enseñamos a nuestro alumnado tienen una gran importancia; de la misma forma, reconocemos el valor primordial que los temas trasversales representan en nuestro día a día.

En mi labor docente diaria, he podido comprobar el imprescindible papel que juega el tema transversal: "Educación para la Salud".

Pero... ¿qué es exactamente el concepto de "salud"?

La salud no sólo es la ausencia de enfermedad, sino también un estado integral de bienestar. La salud se puede construir y promover, centrándose en los efectos positivos más que en los negativos.

La salud en su más amplio y completo sentido: desde la higiene y hábitos alimenticios hasta la importancia de la autoestima y el autoconcepto como contribución al desarrollo integral del alumno y de la alumna.

Por todo ello, me gustaría alzar la importancia que tiene el ayudar a nuestro alumnado a que tengan una imagen correcta y positiva de ellos mismos. Igualmente, analizaremos algunas de las consecuencias que esto puede tener, sobre todo, en el alumnado de Secundaria.

La **autoestima** es aquel valor que nos otorgamos a nosotros mismos y a cada una de nuestras cualidades de forma más o menos explícita o consciente. La autoestima se aprende y la podemos mejorar.

Las actitudes que indican que una persona tiene una **autoestima alta** son las siguientes:

1. Cree firmemente en ciertos valores y principios y los defiende. Es lo suficientemente segura como para reconocer si se equivoca.
2. Es capaz de obrar según crea, sin sentimiento de culpabilidad.
3. No se preocupa demasiado ni por lo ocurrido ni por lo que vaya a ocurrir.
4. Tiene confianza en su propia capacidad para resolver problemas.
5. Se siente igual a los demás.
6. Se considera una persona valiosa.
7. No se deja manipular por los demás.
8. Reconoce y acepta en sí misma una variedad de sentimientos.
9. Es capaz de disfrutar diversas actividades.
10. Es sensible a las necesidades de los otros, respetándolos.

Los rasgos que definen a una persona con **baja autoestima o autoestima deficiente** son:

1. Autocrítica rigorista, estado de insatisfacción.
2. Hipersensibilidad a la crítica, la persona se siente excesivamente atacada.
3. Indecisión crónica, fuerte miedo al error.
4. Deseo innecesario de complacer. No se atreve a decir NO.
5. Culpabilidad neurótica, exagera la importancia de sus errores.
6. Perfeccionismo, se autoexige una perfección desmesurada es sus acciones.
7. Hostilidad flotante, fácilmente irritable, supercrítica consigo misma.
8. Tendencias depresivas. Negativismo generalizado, inapetencia de la vida misma.

Me ha resultado alarmante el conocer que existe una relación entre la autoestima y las conductas antisociales o, incluso, con el consumo de drogas. Pero más me ha alarmado aún la siguiente noticia: "Según los últimos estudios, los adolescentes que tienen contacto con las drogas, suelen hacerlo entre los 14 y los 18 años."

En cuanto a la relación que hay entre la autoestima y el consumo de drogas, podemos decir que el nivel de autoestima es responsable de muchos éxitos y fracasos escolares. La autoestima es muy importante porque moldea nuestras vidas. En la **adolescencia** los mensajes se superponen. La identidad hay que negociarla en varios momentos de la vida, principalmente, en la **adolescencia.**

Por tanto, si la persona tiene una autoestima alta, no dejará influenciarse por otras personas, no se dejará llevar por un grupo de iguales; no será, por tanto, tan susceptible a la presión a la que pueda ser sometida. La autoestima alta es, en sí mismo, un factor de **protección** individual, al igual que puedan serlo la aceptación de sí mismo, la responsabilidad,... La baja autoestima es un factor **facilitador** de las conductas problema al igual que la necesidad de aceptación social.

De todo lo anteriormente expuesto, podemos deducir, entre otras cosas, que si la persona tiene una autoestima alta:

- No se dejará llevar por otros que intenten introducirles en el mundo de las drogas o inducirles a conductas antisociales, pues no es una persona manipulable.
- No se sentirá mal por decir NO a otros; lo dirán sin temor.
- No se sentirá inferior al grupo de iguales porque es una persona segura de sí misma.
- Tendrá una personalidad propia, no influenciable.
- Serán menos propensas al fracaso y absentismo escolar así como a desarrollar conductas antisociales. Creen en ellos; confían en su propia capacidad de resolver sus problemas.

Es de vital importancia que ayudemos y fomentemos entre nuestro alumnado el **desarrollo de la autoestima.** La adolescencia supone una etapa de cambios (físicos, psicológicos y sociales) y, además, es en ella donde, principalmente, se forja la **identidad.**

Vanessa Sánchez Ortiz

MUNDO EDUCATIVO

Número 20 | Revista Digital de Educación | Febrero 2007

"LA MÁSCARA FACIAL: PROPUESTA PARA SESIONES DE EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN FÍSICA"

Víctor Medina Silva

1. JUSTIFICACIÓN.

La máscara facial o rostro es portadora de señales no verbales que expresa un estado emocional, Ekman y Friesen (1969) consideran al rostro como la *sede primaria de la expresión de las emociones,* Schramm (1965) define la cara como la *zona utilizada para comunicar emociones y actitudes.*

El rostro como tal tiene una serie de funciones, una es la de *transmitir emociones y otra la de inhibir nuestras respuestas en la interacción diaria.*

Las partes del rostro se utilizan principalmente para: controlar los canales de comunicación, como complementación de otras conductas y en reemplazo de mensajes verbales.

Los signos faciales juegan un papel clave en la comunicación como se ha visto en la práctica, las expresiones faciales nos dan muchos indicios del estado emocional de esa persona o de lo que nos quiere transmitir. Interpretamos alegría, tristeza, miedo, rabia o, sorpresa, asco o afecto por la simple observación del rostro de nuestro interlocutor.

Ya Darwin (en Ekman 1973), inicio los primeros estudios de las expresiones faciales, este autor describió expresiones faciales para cada estado emocional primario, Ekman y Friesen están de acuerdo con Darwin en sus antiguas afirmaciones.

Existen diferentes partes del rostro las cuales expresan mejor uno sentimientos que otras, por poner algunos ejemplos, para el disgusto, la zona de la nariz, mejillas y boca es esencial; y para la felicidad la zona de las mejillas, de la boca y de las cejas.

Para terminar comentar que existen lo que Ekman (1969) denomina "reglas de expresión", estas consisten en que cada cultura tiene una expresión adecuada a cada situación, un claro ejemplo de esto es la diferencia de expresividad entre la gente del norte y la del sur.

2. PROPUESTA DE ACTIVIDADES.

- **Objetivo principal:** movilizar la máscara facial y comprobar su potencial expresivo
- **Actividades sugeridas:**
  - ***Cuba-Libre:*** juegan al "cuba-libre" con música marchosa, se juega igual que un "cuba-libre" normal pero cuando hacen "cuba" (o situación de "stop") deben hacerlo bailando, a la vez que realizan diferentes muecas con su cara. Esta actividad sirve como activación.
  - ***¿Cómo es mi cara?:*** los alumnos/as se ponen por parejas y se describen la cara el uno al otro, primero uno y después el otro integrante. Esta tarea sirve para conocer la cara en más profundidad y luego comprobar si realmente es como la describen. Después cada participante con los ojos cerrados intentará con las manos localizar cada parte de la cara descrita anteriormente.
  - ***Investigamos nuestras habilidades faciales:*** todo el grupo puesto en círculo y tratan de ver que habilidades tienen sus compañeros/as con respecto a la cara (lengua, cejas, frente, nariz, boca), así como ellos/as mismos/as. Esta actividad les sirve para ver lo que se puede a llegar a movilizar la cara.
  - ***Ruidos con la boca:*** tal y como el título señala se trata simplemente de realizar ruidos con la boca.
  - ***Identificar con el tacto el rostro:*** cerrarán los ojos he intentarán identificar a su pareja por el tacto, creando una imagen mental conseguida a través de su tacto. Posteriormente, todo el grupo cierra los ojos he intentarán, usando sólo sus manos, reconocer a sus compañeros. Ayudaremos a nuestros alumnos/as haciéndoles percatarse de la importancia de pensar cual es la parte de la cara más representativa para conocer a alguien por el tacto. Esta tarea nos hace ver a través de las manos los diferentes rasgos de la cara.
  - ***Identificar los gestos más feos:*** por parejas, un integrante de la pareja pone un gesto sin ayuda de las manos y gestos con ayuda de estas y el compañero/a selecciona dos de los gestos más feos uno con ayuda de las manos y otro sin ayuda de estas. La tarea propuesta sirve para conocer las posibilidades faciales así como también para mejorar la creatividad en el gesto.
  - ***El grupo más feo:*** una vez elegidos los gestos se sitúan por grupos y le enseñan a la clase sus muecas, después se elegirá al grupo más feo.

- ***Adivina:*** se divide la clase en dos grupos, uno enfrente de otro, el maestro/a le dirá a uno de los grupos que pongan una cara para que el otro grupo adivine lo que expresa (un sabor, un genero de película, etc.). Muy interesante por sus limitaciones iniciales y los grandes progresos posteriores que se observan en el alumno/a.
- ***Disociando sentimientos:*** intentarán disociar el cuerpo de la cara, por ejemplo pondrán cara triste e intentarán poner el cuerpo alegre. La tarea sirve para darse cuenta de lo difícil que es disociar el cuerpo de la cara.
- ***Abrir y cerrar la cortina:*** los niños/as pasarán su mano a modo de cortina por su cara, cambiando de expresión facial cada vez que pase la mano. Protagonista: la creatividad e ingenio.
- ***Relajación facial:*** los niños/as realizarán a su pareja un masaje facial. Esta tarea ayuda a relajar su cara, así como a mejorar aún más su propiocepción facial.

3. CONCLUSIONES.

Con la propuesta de actividades expuesta tratamos de recopilar ciertas ideas que en el Área de Educación Física siempre es bueno disponer. En este caso nos hemos centrado en la máscara facial y todas sus posibilidades.

Creemos que estas actividades se pueden prestar perfectamente a su realización en el segundo o tercer ciclo de Primaria, aunque podría conseguirse también con alumnos/as del primer ciclo aplicando ciertas modificaciones en los juegos.

Para terminar, comentar que no hay nada mejor que ver a un niño/a expresarse, y no cabe duda que desde el Área de Educación Física tenemos herramientas más que eficientes. Dejemos a un lado la actual situación de niños/as jugando a la videoconsola o viendo la "caja tonta" durante horas..., niños faltos de relación social y con caracteres a veces tan difíciles de entender.

"Otro mundo es posible...", hoy jugamos con la cara...

4. BIBLIOGRAFÍA.

- Ekman, P. (1973) *Darwin and facial expression.* Academic Press, New Cork.
- Ekman, P.; Friesen, D. (1969) The repertoire of non-verbal behaviour: categories, origins, usage and coding, en A. Kendon (ed.), *Non-verbal communication, interaction, and gesture. Selections from Semiotica.* Mounton Publishers. The Hague.
- Schramm, Wilbur (1965) *How Communication Works. The Process and Effects of Mass Communication,* 6th ed., Wilbur Schramm, ed., Urbana, IL: University of Illinois Press, 3-26.

Víctor Medina Silva

MUNDO EDUCATIVO

Número 20

Revista Digital de Educación

Febrero 2007

"LAS DISCIPLINAS ESCOLARES"

Virginia Sánchez Muñoz

La forma de organización del contenido en el sistema escolar, desde casi los inicios hasta la actualidad, es el *modelo lineal disciplinar.* Estas disciplinas a veces seleccionadas de una forma aparentemente bastante arbitraria, provocan que el principal objetivo de la educación como comprensión del mundo y de la sociedad humana se fragmente y se oscurezca.

Es, a partir de estas disciplinas, como se organiza, se ejercita, se crea y se transforma el pensamiento, la percepción de la realidad y la acción humana, valiéndose para ello de lenguajes y métodos específicos.

Este conocimiento es presentado a los alumnos de esta forma fragmentada en disciplinas o áreas que de manera inconsciente van asimilando esta estructura. Así las interrelaciones diarias llevadas a cabo en el aula van originando un conjunto de ritos, rutinas y lenguajes que acaban por determinar lo que se considera el saber auténtico.

En una organización escolar estructurada en asignaturas o disciplinas, el dominio de las materias, superando cada una de sus etapas, pasa a convertirse en la única meta educativa, contribuyendo a crear una motivación extrínseca y no personal, donde el alumno solo sabe que debe superar cada una de las asignaturas desvinculando su aprendizaje de sus logros, o mejor dicho, creando una premisa falsa: si aprueba, aprende, mientras que si suspende, no aprende. El currículum lineal disciplinar acaba por presentarse como un currículum puzzle o tipo colección, según la terminología de Basil BERNSTEIN (1988).

El grado de control que los docentes y alumnos tienen sobre el diseño y desarrollo del currículum es mínimo, dejando un margen estrechísimo para la innovación sin separarse del libro de texto de forma significativa.

Los que ejercen el control y delimitan la selección, organización, ritmo, criterios de comunicación y la posición, además de la disposición de la localización física son agentes externos al aula. En cambio, los centros docentes, profesores y alumnos no disponen de un margen de opciones posibles entre las que decidir qué contenidos seleccionar para impartir, ni su forma de organización.

Los resultados de este modelo son las impresiones de lo estudiado a la fuerza. En esta situación se produce un conocimiento académico, en que la realidad cotidiana aparece desdibujada. Ésta es percibida por los alumnos con la finalidad de superar las etapas necesarias para aprobar el curso. Muchas son las ocasiones en las que no se contempla este conocimiento como requisito para entender, analizar y actuar en la vida cotidiana.

Surge por lo tanto una forma especial del conocimiento, que nada tiene que ver con el conocimiento tangible de la experiencia del niño, que es el conocimiento académico, encerrado en los libros de texto, para facilitar el trabajo a los docentes. Se produce un ocultamiento del significado de ese conocimiento. El alumno no reflexiona sobre su experiencia cotidiana tratando de enlazar esta experiencia con el conocimiento que recibe en la escuela lo que lo convierte en un conocimiento abstracto y alejado del conocimiento social, con la consecuencia de limitar al alumno a memorizar la información con el objetivo de aprobar los exámenes.

Se produce entonces una ruptura entre el conocimiento social y el conocimiento académico.

En la organización lineal disciplinar los alumnos consideran los contenidos como u elemento más a consumir.

A grandes rasgos podemos agrupar las críticas más significativas que se le pueden hacer al currículum basado en disciplinas aisladas en los siguientes argumentos:

1. Casi no se presta atención a los intereses de los alumnos.
2. No se tiene en cuenta los conocimientos previos de cada alumno, favoreciendo que el alumno asimile los contenidos de memoria.
3. Los libros de texto son el principal recurso educativo que se emplea, no teniendo en cuenta el medio sociocultural en el que se encuentra.
4. Las relaciones entre los alumnos y los profesores se enfrían pues en los libros de texto se despejan las dudas.
5. Se da mayor dificultad en el aprendizaje al tratarse de disciplinas aisladas unas de otras, ya que los alumnos experimentan un continuo cambio de atención y es casi imposible la memorización de los contenidos.
6. El currículum por asignaturas, no trata temas de actualidad e interés para los alumnos.
7. No se ayuda a que los alumnos perciban las relaciones existentes entre las distintas asignaturas.
8. Este tipo de currículum no favorece otro tipo de actividades como visitas, pues el tiempo es limitado.
9. No favorece las iniciativas en los alumnos para que investiguen.
10. Los profesores se ciñen en los libros, la visión contraria a la que hoy día se defiende, la de "el profesor investigador", el cual forma sus propias conclusiones y toma sus propias decisiones.

Virginia Sánchez Muñoz

MUNDO EDUCATIVO

Número 20 | Revista Digital de Educación | Febrero 2007

"CASO PRÁCTICO DE MARCOS (FICTICIO), EL CUAL PRESENTA UN PROBLEMA DE CONDUCTA Y VAMOS A TRABAJAR SOBRE ELLO"

Yolanda Pérez Romero

- **I Parte: Evaluación.**

  - ***Definición del problema en términos comportamentales:***
    - Habla sin parar.
    - Los abuelos con su comportamiento refuerzan la conducta.
    - Es imprudente e impulsivo.
    - Pega.
    - Demasiado activo.
    - No se centra en una actividad durante mucho tiempo.

  - ***Objetivos a seguir:***
    - Que se centre en una actividad en concreto.
    - Controlar sus impulsos (no pegar).
    - Que permanezca atento y quieto mientras esté realizando alguna actividad.

  - ***Definición de las conductas contrarias a las que se desean cambiar:***
    - *Impulsivo:* Pararse a pensar durante algunos segundos antes de actuar.
    - *Pegar:* No pegar
    - *Demasiado Activo:* permanezca parado durante al menos 5 minutos.
    - *Inatención:* Prestar atención.
    - *Refuerzo abuelos:* cambiar su postura ante la conducta del niño.

- **II Parte: Intervención.** El tratamiento tendrá lugar en dos lugares diferentes: la casa y la escuela, ya que la conducta problema aparece tanto en uno como en otro.
  Se les pedirá ayuda a las distintas personas que intervienen con el niño; demás profesores, familiares…

  Reforzadores:
  - ***Sociales:*** elogios, alabanzas, gestos aprobatorios, etc…
  - ***Escolares:*** salir el primero al recreo, ser responsable de…
  - ***Materiales:*** algún caramelo, cuentos, etc….

  Pautas a seguir durante el periodo de intervención para el control de conductas indeseadas serán:
  - Recibir atención sólo cuando permanezca centrado durante un tiempo en una misma actividad.
  - No prestar atención cuando estén presentes las conductas que se quieren controlar.
  - El nivel de complejidad del tratamiento será gradual. En un principio se le exigirá un menor tiempo de atención para luego ir aumentándolo.
  - Utilizar algún tipo de técnica, como costo de respuesta, tiempo fuera, etc… cuando el alumno agreda a otro compañero.
  - Alternar los reforzadores seleccionados.
  - Evitar que los abuelos con su conducta de quitarle importancia al problema refuercen la conducta del niño.
  - Utilizar reforzadores cuando aparezca la conducta a desarrollar.

- **III Parte: Tratamiento.**

  Se ira realizando un seguimiento de la conducta del niño tanto en el ambiente escolar como en el familiar. Se observará si se han cumplido los objetivos:
  - El alumno permanece sentado y tranquilo.
  - No pega.
  - Controla su impulsividad.

  En caso de que la conducta del niño no haya cambiado, se procederá a cambiar el plan de intervención, y se intentando localizar las distintas situaciones que siguen reforzando la conducta.

Yolanda Pérez Romero