

Número 23

Agosto 2007

Índice de Contenido:

PHONETICS AND PRONUNCIATION GAMES AND ACTIVITIES (II)

Alistair Watson

LAS WEBQUESTS EN EL AULA DE INGLÉS

Alicia Montes Baena

UTILIZACIÓN DE WEBQUEST EN LA ENSEÑANZA

Ángel Salado Montes

LAS ACTIVIDADES FUERA DEL AULA: ELEMENTO BÁSICO DE CUALQUIER PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO

Antonio Jesús Lagares Lagares

"CONVERSACIÓN TELEFÓNICA": HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Antonio Jesús Muñoz García

YO, OPOSITOR, ME COMPROMETO A...

Cristina Velasco Gómez-Pantoja

IMPORTANCIA DE ATENDER A LA DIVERSIDAD EN UNIDADES DIDÁCTICAS ORIENTACIÓN PARA UN CASO CONCRETO

Elena Bonilla Silva

LA POESÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Elisa Muñoz Rodríguez

¿CÓMO AFRONTAR LA MUERTE EN EL AULA?

Eva Campos Salas

LA GUERRA DE VIETNAM

Federico Maestre González

LE MOYEN-ÂGE, EST-IL VRAIMENT UNE ÉPOQUE OBSCURE?

Francisco J. Durán Aguilera

LOS PROYECTOS DE CONSTRUCCIÓN EN TECNOLOGÍA

Francisco Javier Reyes Rodríguez

RATIONALISM AND THE SATIRICAL ALLEGORY OF SWIFT'S STRULDBRUGGS IN GULLIVER'S TRAVELS

Inmaculada Adán Cordoncillo

LA UTILIDAD DEL CUENTO EN EL AULA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

ANTE EL NUEVO REAL DECRETO 1631/2006, DE 29 DE DICIEMBRE

Isaac García Guerrero

MUNDO EDUCATIVO

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

Revista Digital de Educación
Agosto 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.

U.D. THANKSGIVING, THANKS SQUANTO

Isabel Fernández Naranjo

DIAGNÓSTICO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Isabel María Barba Sánchez / Pedro Justo Moreno Ruiz

ASÍ FUNCIONA NUESTRA MEMORIA: CLAVES PARA RECORDAR

Isabel Rebollo González

ASUMIR LA DIRECCIÓN Y NO MORIR EN EL INTENTO

Iván David Castillo Salinas

CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR A LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNADO

Javier Giménez Iturralde

LA RADIO COMO RECURSO DIDÁCTICO

Marcos Rodríguez Pérez

LAS RELACIONES ENTRE IGUALES DESDE LA INFANCIA HASTA LA ADOLESCENCIA

María Ángeles Bonilla Castro

UNIDAD DIDÁCTICA DE INGLÉS "ANIMALS"

María del Carmen Sánchez López

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CREATIVIDAD

María del Carmen Suárez Vázquez

UNIDAD DIDÁCTICA PARA TERCERO E.S.O.

María González Orellana

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EL CINE. EJEMPLO DE APLICACIÓN DIDÁCTICA

M^{ra} Jesús Vidarte Cisneros

EL PATIO DE MI ESCUELA ES PARTICULAR

María José Ruiz Caparrós

VARIETIES OF THE ENGLISH

María Oliva Blasco Macías

LOS PODERES DEL ESTADO

María Reyes Calle Rodríguez

VISIÓN ETIMOLÓGICA DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA EN ESO

Mario Rivera Reyes

ENGLISH VS SPANISH: CROSS – CULTURAL DIFFERENCES

Nuria Berraquero Cuerva

EL DEPORTE EN LA ESCUELA: LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y NECESIDADES EDUCATIVAS

Pastora Esteban Ramírez

WHAT IS THE DIFFERENCE BETWEEN THE TWO TYPES OF CONVERSATIONAL IMPLICATURE, I.E., PARTICULARIZED AND GENERALIZED IMPLICATURE?

Patricia Moreno Murillo

LA EDUCACIÓN EN VALORES, SU IMPORTANCIA EN LAS AULAS Y SU INCLUSIÓN EN EL ÁREA DE LENGUA INGLESA

Regina García Vargas

PROPUESTA PARA TRABAJAR LA EDUCACIÓN EN VALORES EN PRIMARIA

Rocío Caro Cordero

UNA HIPÓTESIS DE APRENDIZAJE: EL CONSTRUCTIVISMO EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA

Sebastián Urban Personat

ERES TU EL QUE TIENE QUE ELEGIR ¡QUÉ NADIE DECIDA POR TI!

MUNDO EDUCATIVO

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

Revista Digital de Educación
Agosto 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.

Silvia Fernández Fernández

PHONETICS AND PRONUNCIATION GAMES AND ACTIVITIES (II)

Alistair Watson

Pronunciation is of great importance. In the first article on this topic (see *Mundo Educativo*, April 2007) a number of reasons supporting this assertion were proposed. One or two examples should further underline this.

Students generally have problems discriminating aurally and orally between the numbers 13/30, 14/40, 15/50, etc. It's quite possible that we add to their confusion by not thinking carefully about how we are pronouncing. Typically, teachers have students repeat the numbers in a series – 13, 14, 15 etc. But if we stop to analyse it, this is not a particularly useful method (how often will students need to repeat this litany? Surely the use of discrete isolated numbers is far more useful in a conversation) and is in fact counter-productive. The difference between 13/30 etc. lies primarily in the position of stress, viz *thir'teen/ 'thirty*. Yet when we have students repeat after us, the phenomenon of contrastive stress shifts the stress to the second syllable: *'thirteen, 'fourteen, 'fifteen* etc.

When a non-native speaker of Spanish pronounces an *esdrújula* as a *llana* or *aguda*, the listener takes some time to register what is being said. As an experiment/example, try dictating Spanish words to students, deliberately altering the stress pattern (*le'che, saba'nas, etc*), and it is obvious from their reactions the interference with communication created.

A) PHONETIC AND PRONUNCIATION ACTIVITIES

i) Phonetic Song gapfill

Preparation: Care will be needed to choose a suitable song, and deciding which elements to cut out. Write the words or phrases excised in phonemic script.

Activity: The song is intended to be done as a gapfill exercise. However, before students listen to the song, they must try to decipher the phonetic script.

They have to decipher what is written and then complete the gapfill in the song.

Rationale: Working with the phonetic script focuses on the pronunciation as well as the spelling, and with a song as context, always a more fun activity.

Example from *When September ends* by Greenday

/ðə reɪn ə'geɪn/ /weɪk mi: ʌp wen/ /'sevən jɪəz/

Summer has come and passed
The innocent can never last
_____ september ends

like my fathers come to pass
_____ has gone so fast
wake me up when september ends

here comes _____
falling from the stars
drenched in my pain again
becoming who we are

ii) Reading race

Preparation : Choose several words from a reading text. Before starting, have students number the lines of the text on the left-hand side.

Activity: The teacher calls out one of the words chosen. Students quickly scan the text to find it, and when they have, they put up their hand and say the number of the line. If they are correct, the teacher then writes the word on the board and quickly deals with meaning and pronunciation. Then the activity begins again. NB: we recommend choosing the words at random, not consecutive order, to force the students to be continually scanning the text.

*E.g. In our example text below, if we read out the word **guy**, the correct answer would be line 4.*

1	On 5 th November people all over Britain celebrate Guy Fawkes.
2	Before 5 th November, people build bonfires and make models of a man with
3	old clothes and newspaper. The man is called a "guy". Then on the evening of
4	5 th November we put the guy on the bonfire and light it
5	

Rationale: One of the objectives in language-learning is to be able to associate sound and spelling. Here they will have to do precisely that. At the same time, it may be used to highlight new words in a text before reading and practise scanning.

iii) Secret messages

Preparation time: 5 minutes

Activity: The teacher writes a message in phonetic script on the board. The first student to read it/write it in normal spelling/do the action required wins the point.

Eg: /stænd ʌp ənd seɪ jɔ: neɪm/

Rationale: Students like a puzzle, something they need to solve. A useful activity for fast-finishers, or for the last few minutes of a class.

iv) Phoneme Dictionary Hunt I

Preparation: None needed.

Activity: Teacher tells students to turn to a page of the dictionary and find a word that contains a particular phoneme. The first pair/student to find an example wins a point.

Rationale: Finding information via scanning is a very useful exercise in improving reading skills, and here it is combined with recognition of phonemes.

v) Phoneme Dictionary Hunt II

Preparation: Scan texts in the textbook for unknown words, preferably ones that may raise some doubt as to pronunciation.

Activity time: As desired

Activity: The teacher writes a new word on the board, preferably one that will be needed later in the class/week. Students use dictionaries to find the correct pronunciation

Rationale: As teachers we want to encourage students to use dictionaries effectively. This includes not only finding the meaning but also its pronunciation. Students will be practising reading phonetic script and pronunciation.

B) STRESS, STRESS, STRESS.

It is useful to have students tell you where the stress in each word is, and to mark it when copying the word in their notebooks. It may be marked by underlining (difficult).

Attention to stress helps students appreciate why certain words (*interesting*, *chocolate*, to choose just the two most mispronounced examples) have lost syllables (cf Spanish *debería* /deb'ria/ - *Vidal Lamiquiz*)

i) Stress with Cuisenaire rods

Preparation: A set of Cuisenaire rods (or failing that, a set of different coloured children's building blocks) will be necessary.



Activity: Each group receives five rods/blocks of one colour, plus one of a different colour. The teacher writes a word on the board. Students use the rods/blocks to mark the syllables, with the different coloured rod/block representing the stressed syllable. The teacher then pronounces the word, giving students the opportunity to correct/confirm their structure.

ii) Stress pelmanism

Preparation: You will need to prepare a series of cards. On half of them you write the vocabulary and on the other half the syllabic representation, e.g using circles for each syllable, with a larger circle standing for the stressed syllable.

Activity: Students play the game in groups. The cards are placed face down on the table. One student turns over two cards. If the stress pattern matches the word, the student keeps the two cards and has another turn. If not, the cards are placed face down again ready for the next student's turn.

interesting	o O o	difficult	O o o	easy	O o
-------------	-------	-----------	-------	------	-----

c) IT'S NOT WHAT YOU SAY- INTONATION EXERCISES

As often as not, it is not what we say but the way that we say it. The word *Yes* may convey a multitude of meanings depending on whether the speaker sounds bored/angry/frightened/impatient/tired etc. Though British English begins higher and in general has greater variation in pitch than Spanish (Gimson), the intonation patterns to denote surprise/anger etc remain the same. These activities are intended to raise students' awareness of the importance of intonation.

i) How am I saying it?

- i) To begin with, copy the phrases from the box below onto the board.
- ii) Pronounce the phrase on the left choosing one of the different attitudinal meanings suggested below (i.e. if I think you're late, my tone will suggest impatience. If I hadn't realised the time, my intonation will denote surprise, etc.) Here your intonation can be somewhat exaggerated to give them the idea.
- iii) Students must guess what the implicit meaning is.
- iv) Drill the phrase with the class using different intonation.
- v) Using open pairs, ask one student to say the phrase using whichever attitude they prefer. Another student has to guess which meaning was implied.
- vi) Finally, in closed pairs students work together, one pronouncing the phrase in a particular way, another guessing which tone was used.
- vii) Good groups could be asked to think of different situations in which each of the attitudinal meanings would be appropriate, e.g. Hooray = class finishes soon.

It's nearly 2 o'clock.	<ol style="list-style-type: none"> 1. It's late 2. You're late 3. What a surprise! 4. Hooray! 5. What a shame! 6. That's impossible!
------------------------	--

ii) Contrastive stress

Contrastive stress is the placing of nuclear stress in a sentence to highlight a difference from what has already been said (or occasionally implied) erroneously, before.

e.g: John's going to Madrid.
No, John's going to SeVILLE

Activity:

Ask the students to define an object, e.g a Ferrari

From their answers, demonstrate that the required response is a 3-word series:

An Italian car.

Now we ask about another car, with a different make. This should produce contrasted stress

What's a Mercedes?

A German car.

From this we can move on, changing one element each time.

What's Berlin?
A *German city*
What's Madrid?
A *Spanish city*
What's paella....etc.

Once the teacher has demonstrated, students should be able to produce their own examples to do in pairs.

iii) Hummed dialogue

Preparation: prepare a dual dialogue where the different answers given lead to different responses. It's important to ensure, however, that both have the same number of syllables.





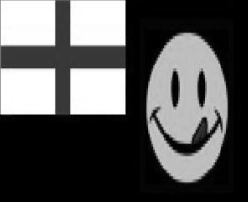

Activity: The role of B is hummed, not spoken. In the conversation, B decides which of the two options they prefer. The number of syllables is the same, so only the attitudinal intonation will reveal which is used. A will then have to decide how to continue the conversation depending on the answers received/perceived. (Obviously it would be illogical for A to continue making plans for a cinema trip if B has already rejected the idea.)

A: Hi George, how are you?
B: Fine thank you/ Not too good
A: Do you want to go to the cinema?
B: Sounds great/No thanks
A: What about 10 o'clock?/What do you want to do?
B: Why don't we meet at 8?/ I want to go home now
A:OK, fine. See you at 8/OK, see you tomorrow

Rationale: In any language, it's important that students are aware of the attitude of the other participants in interaction. By eliminating B's spoken part, A is forced to concentrate on the paralinguistic nature of the discourse.

iv) Faces

This exercise also works on intonation as well as pronunciation.

<p>Happy</p> 	<p>Sad</p> 	<p>Angry</p> 
<p>Surprised</p> 	<p>British</p> 	<p>Spanish</p> 

Preparation: Draw the faces above on the board or on a large poster to be reused.

Activity: The teacher elicits from the students the different attitudes/nationalities of the "smileys". From now on, the pictures can serve as a fun way of practising pronunciation of different intonation by referring to the pictures.

Rationale: This is a fun way of improving intonation, making students aware of the need to vary their voice depending on register. Asking them to pronounce a phrase with a British or Spanish accent makes them concentrate far more on how they say things, and produces a lot of entertainment.

v) **Different ways of reading same dialogue**

Preparation:

- i) *Dracula looking at a possible victim*
- ii) *An old lady talking to a boy she sees out late at night*
- iii) *A security guard talking to someone he has found in the building.*
- iv) *A young man talking to a woman at the bus stop*

A: What are you doing here?

B: Waiting for someone.

A: Been waiting long?

B: Not long thanks.

A: Why don't you come with me?

B: No thanks, I'm fine.

Select Bibliography:

- Cruttenden. *Gimson`s pronunciation of English 6ª edition*. London: Hodder and Stoughton
- Hancock, M. *Pronunciation Games*. Cambridge: CUP.
- Lamiquiz, Vidal. *Lengua Española. Metodo y estructuras lingüísticas* . Barcelona.1987. Ariel.

Alistair Watson

LAS WEBQUESTS EN EL AULA DE INGLÉS

Alicia Montes Baena

El uso de los ordenadores como recurso didáctico en la enseñanza de la lengua extranjera tiene una doble vertiente: como instrumento para acceder a determinados contenidos que estemos trabajando y conseguir así los objetivos de área y como recurso que los alumnos/as necesitan aprender a usar. Del mismo modo el uso de los ordenadores permite el desarrollo de la independencia del alumno/a. Hoy día, el gran y continuo avance que sufren las nuevas tecnologías, entre ellas los ordenadores y dentro de éstos Internet, facilita a los profesores gran variedad de **recursos** como medio para enseñar una lengua.

De los cuatro factores que Gardner propone como responsables de las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Gardner's Socioeducational Model, 1979) y entre los que se encuentran la inteligencia, la aptitud para la lengua, la ansiedad y **la motivación**, es este último el que se considera como más importante a la hora de conseguir un buen nivel de competencia lingüística.

Entre los **recursos** más **motivadores**, innovadores y actuales que podemos encontrar en la red desde hace unos años encontramos las **WebQuests** cuyo uso se va incrementando conforme aumenta el número de centros TIC, que es donde su uso se hace más llevadero puesto que esta actividad implica el uso continuado de los ordenadores.

¿QUÉ ES UNA WEBQUEST?

Este término fue desarrollado por primera vez por Bernie Dodge en 1995 que la define como "una actividad orientada a la investigación donde toda o casi toda la información que se utiliza procede de recursos de la Web, opcionalmente apoyada por videoconferencia". Otros autores la definen como "una unidad didáctica con una estructura característica, que pretende que el alumno transforme la información y construyan su conocimiento" (Barba, C y Capella, S. 1993).

Hablando en términos coloquiales, una webQuest en una actividad de investigación en la que los alumnos/as se sirven de Internet en su mayoría para buscar información con el objetivo de desarrollar una tarea encomendada por el/la profesor/a. Dicha información no se entrega tal cual sino que el alumno/a debe transformarla para completar la tarea que se le pide. El trabajo se suele desarrollar en equipo aunque cada alumno/a a su vez puede desempeñar un rol diferente en la búsqueda de información.

La WebQuest constituye una actividad práctica de aprendizaje significativo. El profesor/a facilita unas pautas que el alumno/a debe seguir ayudado de recursos auténticos de la Web con el objeto de conseguir una tarea final. De este modo el alumno/a construye su propio conocimiento a partir de la investigación que realiza y de la transformación de la información encontrada.

TIPOS DE WEBQUESTS

Según el tiempo que queramos dedicarle a esta actividad podemos elegir entre *WebQuests de corta duración* (de una a tres sesiones) cuyo objetivo es la adquisición y organización del conocimiento (observación, análisis y síntesis) y *Webquests de larga duración* (entre una semana y un mes de clase) cuyo objetivo es la extensión y procesamiento del conocimiento (deducción, inducción, abstracción, etc.).

ESTRUCTURA DE UNA WEBQUEST

Una WebQuest debe tener al menos cinco partes bien diferenciadas:

- 1. Introducción:** Presentamos la tarea proporcionando al alumno/a con la información básica, orientándolos/as sobre lo que le espera y los/as motivamos a través de una variedad de recursos. La finalidad de este primer paso es hacer la actividad atractiva y divertida para los alumnos/as con el propósito de mantener su interés a lo largo de la actividad.
- 2. Tarea:** Se le proporciona al alumno/a una descripción de lo que tienen que conseguir al final de la Webquest. Puede ser una exposición verbal, un informe, un mural, una página web o cualquier otra actividad que requiera que el/la alumno/a procese y transforme la información que ha recogido mediante resúmenes, preguntas a responder, problemas a solucionar, defensa de posiciones... La Tarea es la parte más importante de una WebQuest y existen varias categorías que pueden estar interrelacionadas:
 - Tareas de repetición
 - Tareas de recopilación
 - Tareas de misterio
 - Tareas de periodismo
 - Tareas de diseño
 - Tareas de productos creativos

- Tareas de construcción de consenso
- Tareas de persuasión
- Tareas de autoconocimiento
- Tareas analíticas
- Tareas de emisión de juicios
- Tareas científicas.

- 3. Proceso:** En este paso indicaremos de forma breve y clara los diferentes pasos a seguir para desarrollar la Tarea y puede incluir estrategias para dividir las tareas en subtareas, descripción de los papeles o perspectivas que los/as alumnos/as deben adoptar, etc. El profesor puede también añadir orientaciones sobre el aprendizaje o sobre los procesos de dinámica de grupos tales como la forma realizar una sesión de lluvia de ideas (brainstorming).
- 4. Recursos:** El profesor/a suministra al alumno una serie de sitios Web, que ha localizado a priori valorando las características, necesidades e intereses de los alumnos/as, para ayudarles a realizar la tarea de manera que éste/a pueda ir directamente a lo que se le pide sin necesidad de estar navegando a ciegas por Internet, aunque no todos los recursos deben proceder necesariamente de esta fuente. Dichos recursos podrán ser utilizados por el grupo entero o por subgrupos que representarán un determinado papel en la obtención de la tarea. En este apartado se puede incluir una guía en la que se explique la forma de administrar el tiempo a lo largo del desarrollo de la Tarea.
- 5. Evaluación:** La evaluación de las WebQuests se caracteriza por tener unas metas claras, una valoración acorde con las tareas y la participación del alumnado en el proceso de evaluación. Una forma de evaluar el trabajo de los/as alumnos/as es mediante una plantilla de evaluación (http://casarezs.tripod.com/sc_wbqst/rubic/memesp.htm). Dependiendo del nivel de los alumnos y del tipo de actividad se hará una descripción de lo que se va a evaluar y de cómo se hará. Si queremos evaluar una WebQuest ya elaborada por otros profesores/as se puede elaborar una plantilla de evaluación basándonos en la ya creada por Bernie Dodge: "Plantilla para evaluar WebQuests", que permite a los profesores calificar una WebQuest determinada y ofrece retroalimentación específica y formativa a quien la diseñó.
- 6. Conclusión:** Por último esta sección proporciona la oportunidad de resumir la experiencia y estimula la reflexión acerca del proceso de tal manera que extienda y generalice lo aprendido.

Se podría incluir un séptimo paso donde incluiríamos la bibliografía, las fuentes y los agradecimientos.

RAZONES PARA USAR WEBQUESTS EN EL AULA DE INGLÉS

Algunas de las ventajas más destacadas de incluir las WebQuests en nuestra programación son:

- El concepto de WebQuest nos permite centrar la atención de los/as alumnos/as en una meta concreta, dándoles la asistencia y recursos necesarios para alcanzarla, mientras usan la lengua extranjera de una manera útil y auténtica.
- Mientras los/as alumnos/as buscan información no sólo estamos fomentando el uso de las cuatro destrezas básicas (*writing, reading, listening and speaking*) en la lengua objeto de estudio sino que además los alumnos se acostumbran a pensar en dicha lengua.
- Se diferencian de cualquier otra actividad que diseñemos para nuestros alumnos/as en que en las WebQuests se desencadena en los mismos un interés intrínseco por usar recursos reales de Internet. Los materiales que encontramos en la red son frecuentemente recursos más actualizados y auténticos que los del libro de texto.
- Los/as alumnos/as no sólo cotejan y organizan la información que han encontrado en la Web sino que orientan sus tareas hacia una meta específica que se les ha dado con anterioridad, normalmente asociada con uno o más roles que los adultos desempeñan en la vida real. Esto significa que jugamos con los centros de interés de los alumnos/as puesto que entramos en su mundo de experiencias.
- Partiendo del hecho de que los/as alumnos/as tienen que elaborar estrategias de aprendizaje, el nivel de autonomía y de producción creativa tiende a incrementarse. Los/as alumnos/as adquieren un rol más activo e interactivo en el aprendizaje de la segunda lengua.
- Es necesario recordar que los teóricos resaltan la importancia del juego y el ambiente lúdico en el aprendizaje de una segunda lengua puesto que mantiene el interés y la motivación del alumnado. Esto se consigue fácilmente con el uso de las WebQuests.

CONCLUSIÓN

Las WebQuests ofrecen buenas oportunidades para el aprendizaje de la lengua basado en Internet ya que suministran (a los/as alumnos/as) exposición con material auténtico, contenido significativo y posibilidades de comunicación real en la lengua extranjera (Stocks, 2002:1).

BIBLIOGRAFÍA

- www.isabelperez.com
- <http://education.nmsu.edu/webquest/example.html>
- www.ardecol.ac-grenoble.fr/english/falcon/falchome.htm
- www.aula21.net/tallerwq/index.htm
- www.aula21.net/tercera/estructura.htm
- www.webquest.org/index.php
- <http://webquest.sdsu.edu/designsteps/index.html>

Alicia Montes Baena

UTILIZACIÓN DE WEBQUEST EN LA ENSEÑANZA

Ángel Salado Montes

Introducción.

La idea de la Webquest fue desarrollada por Bernie Dodge y Tom March en la Universidad Estatal de San Diego (USA) en 1995, con la intención de sacar más partido al tiempo que los estudiantes invertían en obtener información. Ambos profesores se interesaron fundamentalmente en el diseño, implementación y evaluación de ambientes de aprendizaje basados en la red Internet.

Una Webquest es una actividad orientada a la investigación en la que la mayor parte de la información que se debe usar está en la Web, cuyo objetivo es rentabilizar el tiempo de los estudiantes, centrándose en el tratamiento de la información más que en su búsqueda y reforzar los procesos intelectuales en los niveles de análisis, síntesis y evaluación.

Las Webquest ofrecen un buen modelo para los docentes que buscan la manera de integrar Internet en el trabajo normal de aula.

¿Qué son realmente las webquest?

Una de las actividades más frecuentes de los estudiantes es la búsqueda de información en Internet. Para ello utilizan buscadores del tipo google, yahoo, altavista, terra, msn, etc. Esta búsqueda puede suponer la pérdida de mucho tiempo para el alumno debido a la dispersión de la información (existen más de quinientos cincuenta millones de páginas en internet según el informe Bergman 2000).

Las Webquest son actividades estructuradas y guiadas que proporcionan a los alumnos y alumnas una tarea bien definida, así como los recursos que les permitan realizarla. Son, por tanto, una estrategia didáctica en la que los alumnos, de una forma guiada, son los que realmente construyen el conocimiento que más tarde aprenderán.

En lugar de perder horas en busca de la información, los alumnos y alumnas trabajan, interpretan y explotan la información que el profesor les facilita a través de la visita a determinadas páginas Web de la Red. Investigar en la Web mediante Webquest es sencillo y de simple aplicación, lo que permite que cualquier persona sin importar su conocimiento de la Red Internet participe en esta actividad. En definitiva, en una Webquest, el profesor o profesora debe sugerir un tema de exploración e indicar algunas páginas Web donde el alumno/a irá a buscar la información que necesita.

Tipos de Webquest.

Existen tres tipos de Webquest:

- MiniQuest: consiste en una versión reducida a solo tres pasos: Escenario, Tarea y Producto. Los alumnos y alumnas la realizan completamente en el transcurso de una sola sesión y son las más recomendadas para iniciarse en el estudio de Webquest tanto para estudiantes como para profesores.
- Webquest a corto plazo: La meta educacional de una Webquest a corto plazo es la adquisición e integración del conocimiento de un determinado contenido de una o varias materias y se diseña para ser realizada en dos o tres sesiones.
- Webquest a largo plazo: se diseña para ser realizada en varias sesiones e implica un mayor número de tareas, más profundas y elaboradas. Se suele finalizar con la realización de una presentación en PowerPoint.

Estructura de una Webquest.

Se espera que una Webquest tenga al menos las siguientes partes: una **Introducción** clara que proporcione la información necesaria para iniciar la actividad; una **Tarea** central interesante y concreta; una colección de **Recursos** (sitios web fundamentalmente) donde encontrar la información necesaria; una descripción paso a paso del **Proceso** que se utilizará para la tarea, pautas para organizar la información adquirida (preguntas que deben ser contestadas, etc.). Ésta será la parte fundamental para los alumnos; la **Evaluación** del trabajo de los alumnos y como cierre una **Conclusión**, que repase lo que han aprendido los alumnos y cómo puede ser aplicado en otros temas.

- Introducción:

Provee a los alumnos y alumnas de la información básica, les orienta sobre lo que les espera y les motiva a través de una variedad de recursos. La meta de la introducción es hacer la actividad atractiva y divertida provocando el interés del alumnado y manteniéndolo a lo largo de la actividad.

Los proyectos deben contarse haciendo que los temas sean atractivos, visualmente interesantes, relevantes para el alumnado, importantes por sus implicaciones globales, urgentes porque necesitan una pronta solución o divertidos ya que ellos pueden desempeñar un papel importante en la solución de la tarea.

- Tarea:

En éste apartado se proporciona al alumno una descripción formal de algo realizable e interesante que ha de llevar a cabo al final de la Webquest. Esto podría ser un producto tal, como una exposición escrita, una cinta de vídeo, construir una página Web, una presentación con PowerPoint, o tal vez una presentación verbal en la que pueda ser capaz de explicar un tema específico, un trabajo de creación, o cualquier otra actividad que requiera que el alumno procese y transforme información que ha recogido.

La tarea se puede centrar en preguntas a responder, resúmenes para crear, problemas para solucionar, posiciones para ser formuladas y defendidas, etc.

- Proceso:

En éste apartado se sugieren los pasos que los alumnos y alumnas deben seguir para completar la tarea, y que pueden incluir estrategias para dividir la tarea en subtareas, descripción de los papeles o perspectivas que los estudiantes deben adoptar, etc. El profesor puede también añadir orientaciones sobre el aprendizaje.

La descripción del proceso debe ser breve y clara.

- Recursos:

Consisten en una lista de sitios Web que el profesor ha localizado para ayudar a los alumnos y alumnas a completar la tarea. Estos son seleccionados previamente para que el alumnado pueda enfocar su atención en el tema en lugar de navegar a la deriva. No necesariamente todos los recursos deben estar en Internet, se pueden aprovechar tanto el libro de texto como cualquier otra publicación que tengan a su alcance en el departamento correspondiente o en la biblioteca del centro.

- Evaluación:

La evaluación es una adición nueva en este modelo de trabajo en el aula. Se dan a conocer, al alumnado participante en la actividad, todos los parámetros a evaluar, éstos deben ser justos, claros, consistentes y específicos para el conjunto de tareas.

- Conclusión:

Esta última sección proporciona la oportunidad de resumir la experiencia y estimula la reflexión acerca del proceso, de tal manera que extienda y generalice lo aprendido por el alumnado.

Aquí el profesor o profesora puede animar al alumnado participante para que sugiera algunas formas diferentes de hacer las cosas o exprese las dificultades surgidas a lo largo del proceso, con el fin de mejorar la actividad.

Bibliografía y referencias Web.

- Materiales del curso "Internet, aula abierta".
- Materiales del curso "Alfabetización en tecnologías de la información y la comunicación".
- www.aula21.net/Wqfacil/
- www.phpwebquest.org/wq2/
- www.aula21.net/tallerwq/fundamentos/ejemplos.htm

Ángel Salado Montes

LAS ACTIVIDADES FUERA DEL AULA: ELEMENTO BÁSICO DE CUALQUIER PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO

Antonio Jesús Lagares Lagares

Podría suponer un buen comienzo citar las palabras que F. Xavier Hernández Cardona introduce en su libro de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia: *"a menudo y en general, se aprende e interioriza más a partir de las piernas que del cerebro"*. Es esta una reflexión más que una simple frase dicha con intención que resume y concluye las líneas que ahora escribo, y es que, sacar a los alumnos de su aula y del centro escolar es ponerlos en contacto directo con la realidad y dotarlos de un plus añadido de motivación que, por más que duela, tan de menos se sigue echando en las aulas, en particular, y en los centros, en general. Pero vayamos por parte, analizando en primer lugar las ventajas y desventajas de las salidas de aula:

El trabajo de campo presenta unas **ventajas** incuestionables:

- Posibilita el contacto directo con un determinado tipo de fuentes.
- Posibilita un trabajo procedimental intenso.
- Facilita la adquisición de contenidos conceptuales y actitudinales.
- Es enormemente motivadora para los alumnos.
- Sitúa a los chavales frente a casos reales.
- Contribuyen a la creación de un adecuado clima de grupo.
- Y si están bien diseñadas, facilitan en gran medida el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, también presenta **inconvenientes**:

- Puede significar un descuadramiento de la estructura horaria.
- Sólo puede abordarse a partir de condiciones de seguridad con respecto a los alumnos.
- Un grupo no acostumbrado a trabajar fuera del aula o conflictivo puede presentar problemas de disciplina, al confundir una actividad de enseñanza con un acto lúdico.

En cualquier caso, son tan beneficiosas y tan nimios los inconvenientes que han de considerarse las salidas fuera del aula como un elemento básico de cualquier planteamiento metodológico. Es por todo ello que este tipo de actividades deben ser planificadas y tenidas en cuenta a la hora de realizar la programación anual de aula, y ello con objeto de saber dónde vamos a ir y qué vamos a hacer; para facilitar este tipo de actos también contaremos con un material apropiado: guías de observación, fichas, cuestionario, etc. y con el apoyo de un monitor para realizar una visita guiada. No obstante, el profesor no ha de delegar su responsabilidad en la tarea educativa coordinándose con el monitor o guía, o tomando la iniciativa individual en la guía de la visita ya que es él quien sabe cuales son las necesidades y límites de sus alumnos, el enfoque que se le quiere dar, o su relación con los contenidos tratados en clase. Así se ha de huir de la visión que sitúa a las salidas del aula como mera actividad improvisada y lúdica realizando una planificación en tres niveles que permitirá su aprovechamiento educativo.

Por consiguiente las actividades fuera del aula exigen ser **diseñadas en tres momentos básicos**:

1. *Actividades iniciales.* Se han de realizar, en un primer momento, actividades que se trabajarán en el aula para familiarizar al alumno con el tema objeto de estudio y atraer su atención. También servirán para conectar los contenidos de la visita con los contenidos trabajados en clase.
2. *Actividades durante la visita.* Han de responder a los objetivos antes indicados de profundización o afianzamiento de determinados objetos de estudio. Para ello resulta de gran interés que los chavales cuenten con un cuaderno destinado específicamente a la visita en el que junto a las informaciones precisas se les plantee las actividades que deben efectuar (llegados a este punto hay que señalar que determinados museos, centros, etc. poseen cuadernos destinados a los alumnos elaborados por gabinetes pedagógicos, tampoco hay que descartar que sea el propio profesor el que diseñe y elabora el cuaderno).
3. *Actividades finales,* realizadas de nuevo en el aula, tras la visita. Tienen un objetivo bastante claro. La revisión de los conocimientos adquiridos así como obtener conclusiones sobre los contenidos trabajados, conectándolos de nuevo con aquellos en los que la visita se insertaba.

Como ejemplo de la realización de actividades fuera del aula sirva esta misma destinada a un curso que está abordando el análisis de la Prehistoria. Para ello se programa la visita con los alumnos a las salas de Prehistoria del Museo Arqueológico Provincial correspondiente. Para ello, se podría emplear la guía didáctica que los Gabinetes Pedagógicos de Bellas Artes han elaborado sobre este tema. **De manera**

previa a la salida, en el aula se proyectan diapositivas sobre arte paleolítico, en concreto dedicadas al arte rupestre, a huesos grabados, Venus paleolíticas, propulsores, objetos de adorno, útiles, etc. A lo largo de la proyección el profesor pide a los alumnos que expliquen lo que ven y vayan planteándose cuestiones sobre técnicas de elaboración, significado, interés cultural, etc. A continuación el profesor, entrega a los distintos alumnos una guía didáctica del Museo que van a visitar y un cuaderno de actividades que efectuarán por grupos de tres alumnos en el transcurso de la propia visita, al mismo tiempo se suministra información básica sobre el periodo. Dado el contenido de la guía parece adecuado programar la visita correspondiente en un momento inmediatamente posterior al desarrollo de los contenidos que se van a ver en el Museo. **Durante el transcurso de la vista**, el profesor efectúa algunas breves explicaciones sobre los fondos del museo y algunos de los principales restos que se exponen en él, mientras los alumnos van resolviendo las cuestiones planteadas en el cuaderno de actividades, que deberán entregar al profesor al inicio de la próxima sesión lectiva. Por último, **de nuevo en el aula**, y recogidos los citados cuadernos de actividades, el profesor plantea a los alumnos una síntesis sobre los contenidos trabajados en la unidad, solicitándose que efectúen una trama conceptual que sintetice las ideas básicas. A continuación, promueve la realización de un debate que permita la obtención de conclusiones sobre la Prehistoria y la visita al Museo. En su transcurso, algunos alumnos intervienen para expresar sus opiniones, ya no completamente coincidente con las que manifestaron al principio de la unidad. La sesión será finalizada reflexionando sobre las características básicas de la sociedad que han analizado tratando de asentar sobre el grupo-clase las líneas maestras que caracterizan la prehistoria.

Conclusión. Las salidas de aula para conocer o analizar un determinado objeto de estudio o para poner en práctica contenidos adquiridos, suponen el contacto y la vivencia directa con la misma realidad, de este modo, se convierten en un elemento fundamental en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Empero, este tipo de actividades no pueden convertirse en la continuación de los modelos transmisivos de enseñanza, dando lugar a la típica clase magistral en que un profesor, guía o experto explica a un grupo de alumnos desinteresados y faltos de comprensión. Para evitar ello debemos evitar que los alumnos participen como simples espectadores en la actividad, implicándolos directa y activamente en su desarrollo. Es por ello, que se hace necesaria una triple planificación o secuencia de la misma en tres momentos diferenciados: antes, durante y tras la salida. Por último, recordar, que este tipo de actividades, al igual que cualquier otra, requieren ser evaluadas por el profesor.

Bibliografía.

- Caballero Oliver, Juan Diego (2000): *Didáctica de las Ciencias Sociales para profesores de Educación Secundaria*.
- Grupo 13-16 (1989): *Taller de historia. Proyecto curricular de Ciencias Sociales*.
- Hernández Cardona, F. Xavier (2002): *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*.
- Trepast, C.A. (1995): *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*.

Antonio Jesús Lagares Lagares

“CONVERSACIÓN TELEFÓNICA”: HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Antonio Jesús Muñoz García

1. INTRODUCCIÓN.

Conversación telefónica: hablar por teléfono móvil con una amiga de la misma edad, originaria y residente en Granada capital, de forma coloquial/informal.

2. OBJETIVOS.

• Objetivos Generales.

- Mejorar la capacidad de descifrar mensajes orales.
- Reconocimiento de los rasgos propios del habla andaluza, así como la distinción entre rasgos correctos e incorrectos de la misma.
- Uso del nivel de formalidad correcto para varios tipos de conversación telefónica.
- Creación y análisis de modelos escritos de conversaciones telefónicas.
- Grabación y análisis de diálogos telefónicos, así como su posterior análisis para mejorar los posibles errores.

• Objetivos Específicos.

- Uso adecuado del imperativo.
- Diferencia entre vosotros y ustedes.
- Aprender a deletrear palabras que pudieran resultar desconocidas.
- Reconocer las distintas partes de un teléfono móvil.
- Repasar conocimientos adquiridos anteriormente: el abecedario.

3. CONTENIDOS.

a) Lingüísticos.

Nivel léxico-semántico: se desarrollará un vocabulario específico relacionado con el tema (irá implícito en la unidad).

Nivel Gramatical:

- Usos del imperativo. El contenido morfológico del imperativo, opuesto al de las demás formas verbales, se designa con el término de apelación. La apelación resulta a veces sugerida por otras formas verbales: ¡Vendrás a la fuerza!, ¡Levantemos el corazón! Pero en estos casos, la modalidad apelativa no se expresa por el verbo, sino por el contorno peculiar de la entonación, que representamos en la escritura con los signos ¡!.

Aparte de la obligatoria entonación apelativa (y, por tanto, el estilo directo), el imperativo está restringido por tres condiciones: debe tener sujeto gramatical de segunda persona (singular o plural); ha de situarse en perspectiva temporal de presente, y su oración tiene que ser afirmativa (nunca negativa). Cuando alguna de estas tres condiciones no se cumple, aunque persista la intención apelativa, aparecen formas verbales del llamado subjuntivo: Cantemos, Salgan; No cantes, No comáis.

- Diferencia entre “vosotros” y “ustedes”. En el uso oral, y a veces en el escrito en zonas de Andalucía occidental, Canarias e Hispanoamérica se ha neutralizado la oposición vosotros/ustedes. La pérdida de “vosotros” lleva al uso del verbo en tercera persona del plural conjugado según “ustedes” (ustedes coméis). En Andalucía occidental se produce una alteración todavía mayor, ya que, al emplear verbos pronominales, la única forma pronominal utilizada es “se”, tanto si se combina con la tercera persona, como si se combina con la segunda persona del verbo (“¿os vais ustedes?”).

- Elementos relacionados con la función fática (iniciar, mantener y finalizar la conversación):

1. Igualdad de condiciones (“proceso de liberación”).
2. Función de reconocimiento (grado de dignidad y confianza de un interlocutor en otro).

3. Saludos asimétricos: los que responden de una misma manera al saludo (o inicio de una conversación), como por ejemplo "¡Buenos días!", "Buenas", "Hola". Saludos no asimétricos. Los que no responden de una misma manera al saludo ("¿Qué tal?", "¿Cómo estás?").
4. Asegurarse de la claridad de la exposición con el uso de formas adecuadas ("¿entiendes?", "¿vale?", "¿sabes?").
5. Mostrar actitud de acuerdo o desacuerdo ("vale", "pero"...).
6. Signos de extrañeza o duda ("¿cómo?", "¿qué?", "¿eh?").
7. Clausura o cierre de la conversación ("adiós", "hasta luego", "nos vemos").
8. En estratos socioculturales bajos se utiliza frecuentemente la desinencia -emos en lugar de -amos en la primera persona del plural ("ayer juguemos"). La extensión de este fenómeno está atestiguada tanto en zonas peninsulares como hispanoamericanas.
9. Usos incorrectos de las formas empleadas para expresar mandato. Al ser el mandato afirmativo, referido a varias personas a las que no hablamos de usted (imperativo, segunda persona del plural), o cambiamos el infinitivo por el imperativo (cambiamos la "d" por la "r", como en "comed" y "comer"). En algunas partes de Andalucía se usa el pronombre "se" en lugar de "os". En los casos en los que un mandato es negativo, y el imperativo se convierte en presente de subjuntivo (en "Cómetelo", la forma correcta sería "no te lo comas"). Mandato en zonas más restringidas; como por ejemplo la confusión entre vosotros y ustedes (pronombre "os" por el pronombre "se").
10. Usos incorrectos en el uso oral y a veces escrito en varias zonas de Andalucía occidental, Canarias e Hispanoamérica al haber neutralizado la oposición vosotros/ustedes. La pérdida de "vosotros" lleva al uso de verbos en tercera persona del plural conjugados según "ustedes" ("ustedes comen").

Nivel fónico: características del habla andaluza:

1. Neutralización de los fonemas lateral y mediopalatal l / y. Se le conoce como "yeísmo", y está condicionado por el grado de rehilamiento (y, y, z).
2. La "aspiración":
 - ↳ f → h → Ø Como por ejemplo "facer" por "hacer". Se aspiraba la "f" inicial. En Andalucía esa aspiración de la "h" es arcaica. Es un fenómeno que va perdiéndose de Oeste a Este, y conservado en niveles socioculturales bajos.
 - ↳ -s (final o implosiva). Este fenómeno va aumentando de Sur a Norte. La aspiración de la "s" implosiva llega hasta actualmente Zamora; no tiene una valoración sociocultural baja, sino que es aceptada.
 - ↳ -s → h-. Establece diferencias de vocalismo y consonantismo: tiende a que las vocales se abran más, lo que está considerado vulgar. Este rasgo es muy característico de Granada.
 - ↳ -sb → hb → f. Esta variación está considerada como vulgar (de un nivel sociocultural muy bajo). Por ejemplo, "resbalar" varía hasta /refalá/.
 - ↳ sd → hd → Ø, como en la variación de "desde" en /dedde/.
 - ↳ sg → hg → h ("disgusto" → /dihusto/).
 - ↳ st → ht → tt → t ("vinisteis" → /vinitei/ → /viniti/).
 - ↳ Aspiración de g-, -g-, j- y -j-. Este fenómeno se da principalmente en la parte occidental de Andalucía (y es inexistente en la zona oriental).
 - ↳ También suelen perderse la "s" inicial o interior ("sabes" → /habeh/), lo que se considera una vulgaridad.
3. Neutralización del fonema apico-alveolar sordo y del fonema interdental fricativo sordo: s/Ø, (casa/caØa). En Andalucía, en la zona costera, la confusión está en la Ø (ceceo), mientras que la parte interior tiende al seseo. Si tenemos en cuenta la norma lingüística, lo correcto sería la distinción s/Ø, mientras que el ceceo y el seseo son variedades fonéticas. Se permitió un tiempo el seseo, pero no el ceceo (por considerarlo vulgar).
4. Confusión entre r/l (archifonemas): se neutralizan en el habla vulgar (niveles socioculturales bajos), tanto en posición implosiva como en posición final. Es una variedad que se da en todo el mundo hispánico de nivel socio-cultural bajo.
5. Pérdida de la "d" final e intervocálica y, a su vez, alargamiento de la vocal final (dado → /dao/).

b) Culturales.

Dentro de la tipología de la comunicación oral se pueden distinguir niveles de lengua y modalidades de habla:

1. Niveles de lengua: se corresponderían con las variedades diatópica (lugar al que pertenecemos) y diastrática (del contexto sociocultural).
2. Junto a estas, pero considerada como modalidad del habla, está la variedad diafásica, que se da a través de distintas fases: tiene que ver con la situación, con lo externo a lo puramente lingüístico. El ambiente lleva a considerar dos tipos de usos en la variedad diafásica: una formal y una informal. Éstas dependen de las diferencias de poder, edad, cultura, situación académica, etc.

c) Discursivos y estratégicos.

1. Principio de cooperación: ponerse de acuerdo al hablar de un mismo tema.
2. Principio de cortesía: para mantener y presentar nuestra imagen y no amenazar la de los demás.
3. Respeto y cambio de turno entre los interlocutores.
4. La entonación: signo de indicio, información y formalidad.
5. Intercambio: diálogo o interacción.
6. Abundancias explicativas: el emisor nunca cree haberse explicado suficientemente bien, y esto produce que se den muchos rodeos.
7. Redundancia: se produce con poca competencia comunicativa o al querer poner énfasis en algo en particular.

4. PROCEDIMIENTO

- Enfoque estructural/funcional.
- Actividades:

1ª) Según los siguientes términos y su definición, rellena los espacios de la ilustración con la palabra correspondiente.

Materiales: el profesor aporta una copia de la ilustración para cada alumno.

- ↳ Nivel de batería: cantidad de energía de la que el teléfono móvil dispone.
- ↳ Nivel de cobertura: extensión territorial que abarca el servicio telefónico.
- ↳ Volumen: intensidad del sonido.
- ↳ Tecla: cada una de las piezas móviles que contiene una letra o signo que, por la presión de los dedos, pone en acción un mecanismo.
- ↳ Cargador: aparato que suministra energía a la batería del teléfono móvil.

2ª) Rellena los espacios en blanco según el término adecuado.

Materiales: Cada alumno traerá un diccionario para consultar las palabras desconocidas. El profesor repartirá una fotocopia a cada alumno; en una cara estarán escritos los términos correspondientes y en otra el texto para rellenar los espacios en blanco.

Términos:

- ↳ Prefijo.
- ↳ Descolgó.
- ↳ Ruido.
- ↳ Comunicando.
- ↳ Línea.
- ↳ Encendió.
- ↳ Colgar.
- ↳ Cobertura.
- ↳ Llamada.

Texto:

María _____ su teléfono móvil y marcó el _____ para realizar una _____ a su amiga Paula, pero estaba _____. Al cabo de un rato lo intentó de nuevo, y pudo hablar con ella porque la _____ estaba libre. Paula _____ su teléfono móvil, pero había mucho _____, y apenas tenía _____. Por tanto, María decidió _____ su teléfono y llamar a Paula más tarde.

3ª) Escucha la siguiente conversación y contesta a las siguientes preguntas.

Materiales: un radiocasete y una cinta que aportará el profesor.

Preguntas:

- ↳ ¿Cómo se llama cada chica?
- ↳ ¿Para qué llama la estudiante extranjera a su compañera?
- ↳ ¿Dónde han quedado?
- ↳ ¿A qué hora han quedado?

4ª) A partir de la conversación, di qué clase de palabras son las siguientes y su función:

Materiales: una copia escrita de la conversación para cada alumno.

- ↳ ¿Diga?: verbo en imperativo; función fática (iniciar la conversación).
- ↳ ¡Hola Marta!:
- ↳ ¡Claro!:
- ↳ ¿Sabes?:
- ↳ Vale:
- ↳ Bueno:
- ↳ Adiós:
- ↳ Hasta luego:

5ª) Tras volver a escuchar la conversación de los dos anteriores ejercicios, dos alumnos realizarán un "roleplay". Para ello uno de ellos asumirá el papel de la estudiante extranjera que llama a su compañera para explicarle que no puede acudir a la cita acordada. El otro alumno asume el papel de su compañera, e intenta citarse otro día.

Materiales: un radiocasete y una cinta que aportará el profesor.

6ª) Lee las siguientes oraciones y contesta a las siguientes preguntas:

Materiales: una fotocopia que aportará el profesor.

1. He encontrao tu gafa.
- ¿Qué rasgos del andaluz encuentras en esta frase? Nómbralos.
2. ¿Oye?, ¿estás ahí? ¡Contesta!.
- ¿Qué verbo o verbos están en imperativo? ¿Qué función realizan?
3. Ustedes tenéis que comprar leche.
- ¿Qué rasgo del andaluz se puede observar en esta frase, y cómo afecta al resto de la oración?
4. Me he comido un bocadillo de calamale rápidamente porque me tengo que ir a Huerva.
- ¿Qué rasgos incorrectos del andaluz se pueden apreciar? Coméntalos.
5. He comprao un kilo de seresa.
- Menciona los rasgos del habla andaluza patentes en esta oración.

7ª) Deduce partiendo de las siguientes conversaciones el tipo de relación existente entre los hablantes y el nivel de formalidad de la conversación.

Materiales: una fotocopia que aportará el profesor.

Primera conversación.

- Buenas tardes, Hotel Los Condes, ¿en qué puedo ayudarle?
- Buenas tardes, me gustaría informarme sobre el alojamiento durante dos noches, el precio, etc.

-
- Bueno, muchas gracias, adiós.
 - A usted, hasta pronto.

Segunda conversación.

- ¿Sí?
- ¡Hola Mónica!, soy Jesús.
- ¡Hola!
- Queee, ¿vas a salir esta noche o no? Hemos quedado todo el mundo a las 12 en El Monaguillo.
- Sí, sí, saldré. Allí estaré, ¿OK?
- Vale, ¡adiós!

Tercera conversación.

- ¿María?
- No, soy su padre, María está en la ducha. ¿Quién la llama?
- Alberto; ¿puede decirle que me llame cuando pueda?
- Sí, claro.
- Muchas gracias, hasta luego.
- Hasta luego.

- 8ª) **Por parejas, inventad dos diálogos; uno en nivel coloquial informal, y otro en nivel formal.**
- 9ª) **Por tríos, grabad una conversación, buscadle los rasgos fónicos y gramaticales del habla (correctos e incorrectos) y exponedlos en clase.**

Antonio Jesús Muñoz García

YO, OPOSITOR, ME COMPROMETO A...

Cristina Velasco Gómez-Pantoja

Si quieres aprender, enseña.
Cicerón

Parece obvio que en el periodo de preparación de las oposiciones a secundaria el objetivo principal de los opositores sea sentar las bases teóricas y pedagógicas para lograr ser un buen profesor. Ese es, al menos, nuestro propósito. Por eso planteamos este trabajo en forma de *declaración de intenciones*, en el que intentaremos hacer una aproximación al tipo de profesor que queremos ser.

Partimos de la premisa de que un *buen profesor* es aquel que sabe, ante todo, adaptarse a las circunstancias. Su metodología, sus actividades y hasta su actitud en clase deben ser flexibles y responder a las necesidades y expectativas de los alumnos, verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe conocer los intereses, las aptitudes y las motivaciones de sus estudiantes y adecuar su actividad para lograr un aprendizaje más significativo.

Además, el profesor ideal debe tener ciertas habilidades personales que le permitan *congeniar* con los alumnos y crear un buen clima de clase. En este sentido, debe ser un buen comunicador y, aunque parezca una obviedad, tener una serie de capacidades *físicas* que le permitan desarrollar convenientemente su función: entre otros aspectos, debe hablar con claridad, controlar la velocidad de su discurso y el tono de su voz para que sea comprensible. Es también dinámico, motivador y hasta un poco *showman* para lograr captar el interés y la atención de los estudiantes, aunque, eso sí, sin perder nunca de vista que ellos son los verdaderos protagonistas de su aprendizaje. El buen profesor debe ser cada vez más *prescindible*; debe *facilitar* la autonomía de sus estudiantes y hacerlos conscientes de su responsabilidad en el propio proceso de aprendizaje.

Es fundamental también sentir empatía hacia los alumnos; comprender que cada estudiante es único, se acerca al conocimiento y desarrolla las competencias de forma distinta, lo que implica además ser paciente y tolerante ante los más que posibles *fracasos*. Todas estas cualidades no tienen por qué estar reñidas, desde nuestro punto de vista, con el sentido de *autoridad* o de disciplina, pues consideramos que es fundamental para conseguir un buen ambiente en el aula. No se trata de que el profesor imponga una serie de normas de conducta, sino más bien de que se negocien algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes; hacerlos partícipes y responsables de las decisiones que se toman en clase.

Nuestro profesor ideal debe estar bien preparado; tener una buena formación académica y pedagógica. En nuestro caso particular, enseñar una lengua, por mucho que se preste más atención a los aspectos comunicativos, supone también hacer hincapié en el conocimiento explícito de la forma, y por eso es fundamental que el profesor ayude a los estudiantes a reflexionar sobre la lengua, sus usos y excepciones, y sepa cómo enseñarla. Si pensamos en las Aulas Temporales de Apoyo Lingüístico, este aspecto es, si cabe, todavía más importante. En muchas ocasiones el único requisito que se exige a un profesor de ATAL es hablar español o ser nativo, con lo que se acaba confundiendo lo que es *hablar* un idioma o comunicarse efectivamente en él con *saber enseñarlo*.

Muchos son los debates en torno a si el profesor ideal de ATAL (y, por extensión, de cualquier segunda lengua) debe o no ser nativo. Desde nuestra perspectiva, lo realmente importante es que esté adecuadamente formado y capacitado para dar clases. Efectivamente, el profesor nativo presenta una serie de ventajas frente al no nativo en su conocimiento implícito de la lengua, y en el hecho de poder proporcionar a los alumnos un *input* natural y poco artificioso. Sin embargo, si no le otorga la suficiente importancia a su formación lingüística y pedagógica, será incapaz de transmitir conocimiento de la lengua a sus alumnos y se limitará a ser *ejemplo real de habla*. El profesor no nativo, en cambio, tiene un conocimiento explícito de la forma de la segunda lengua y, además, puede compartir la lengua materna con el estudiante. Estos dos aspectos, que, en un principio, son positivos, pueden resultar contraproducentes si el profesor centra el proceso de enseñanza-aprendizaje en una instrucción exclusivamente formal en la que recurra constantemente a la lengua que comparte con el alumno. Por otro lado, el *input* que proporciona el profesor no nativo puede resultar más *cercano* o alcanzable, lo que puede colaborar en la motivación de los alumnos. En cualquier caso, esto no significa que deba descuidarse la corrección y la adecuación en el discurso.

El buen docente debe *actualizar* sus conocimientos (el famoso *reciclaje profesional*); preocuparse por estar *al día* en métodos, materiales, actividades fuera del aula y recursos didácticos (Internet, aplicaciones educativas, laboratorios de idiomas, intercambios y trabajo cooperativo con otros centros...) que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la metodología que sigue, es muy participativa y siempre tiene en cuenta las distintas *culturas de aprendizaje* de los estudiantes. Presenta actividades muy variadas y no se limita a seguir el libro de texto, sino que incluye los intereses y las necesidades de los alumnos en su programación de aula. Presta también atención, como ya hemos expuesto, a la autonomía del alumno y favorece su aprendizaje con el tratamiento de distintas estrategias para el conocimiento de la materia. Nuestro profesor ideal no limita exclusivamente su horario a impartir *clases de lengua y comunicación*, sino que enseña a los estudiantes técnicas de trabajo y los hace reflexionar sobre su propio estilo y proceso de aprendizaje.

Todo profesor debe tener en cuenta el grupo de alumnos al que se dirige y, en el caso específico de los profesores de lengua, cuál es su nivel de interlengua (o sus niveles, puesto que no hay homogeneidad total en los grupos de estudiantes) para adecuar su discurso y proporcionar un *input* comprensible (*I+1*), que sirva de modelo a los aprendices. Ya hemos comentado que el buen profesor se guía por un método participativo y, en este sentido, queremos destacar la importancia que tiene que el profesor controle su *TTT* (*Teacher Talking Time*). Con *controlar el tiempo de habla* no queremos decir que el *input* no sea importante; más bien al contrario. Lo que queremos destacar es la importancia del *output* de los estudiantes; el buen profesor debe otorgarles suficiente *STT* (*Student Talking Time*) e incentivar su participación en clase. No obstante, también debe tener en cuenta que no todos los alumnos se muestran igual de dispuestos a la hora de hablar *en pública*, con lo que necesita idear otras formas para *controlar* el *output* de estos estudiantes sin aumentar su grado de ansiedad o frustración (entrevistas personales y escuchas *clandestinas* en trabajos por parejas o en grupo, por ejemplo).

No hay que olvidar tampoco que la actividad de nuestro profesor ideal está condicionada por la *subordinación* a un currículum oficial, con lo que muchos de los aspectos que hemos tratado en nuestra exposición pueden ser matizados e incluso difíciles de poner en práctica. Así, si nuestro profesor trabaja en un instituto donde da clase a unos doscientos alumnos y está sujeto a un calendario oficial o a una serie de exámenes de obligatoria realización, tendrá que plantearse una metodología que le permita alcanzar los requisitos académicos exigidos por la programación sin dedicar toda la actividad de clase a la explicación de los contenidos y sin dejar a un lado el adecuado desarrollo de la competencia comunicativa de sus alumnos.

La última cualidad, y no por eso la menos importante, que creemos que debe tener un buen profesor es la capacidad para improvisar en clase. Con esto no queremos decir que no sea necesario preparar lo que se va a hacer en el aula con antelación; el profesor debe tener en cuenta que, por mucho que haya considerado las características del grupo y sus posibles dificultades, las respuestas de los alumnos ante las actividades que planteamos son siempre impredecibles. Por eso es necesaria la *improvisación*, entendida como resolución ante los posibles *conflictos* que surjan durante la clase. Alguien dijo una vez que el buen profesor es *una mezcla entre Julio Iglesias, Richard Gere y Dany de Vito*. No conocemos a ninguno de estos personajes, pero a todos les presuponemos cierta habilidad para la improvisación por su trabajo de cara al público. Es esta misma habilidad la que creemos que debe desarrollar el buen profesor.

En definitiva, nuestro profesor ideal se caracteriza por ser flexible y adaptarse a las distintas circunstancias. Además es dinámico, se preocupa por enseñar bien y favorece el autoaprendizaje de los estudiantes hasta llegar a ser casi prescindible. Solo queda comprobar si seremos nosotros capaces de hacer todo esto.

Referencias web:

- Sobre las culturas de aprendizaje:
http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/trujillo2.htm (11/12/06, 12:24 h).
- Sobre el "Teacher Talking Time":
<http://www.tesol-spain.org/newsletter/hughdellar.html> (8/12/06, 19:04 h). Hugh Dellar, *Putting our words to work: Rethinking Teacher Talking Time*.
- Sobre la clase de idiomas:
<http://bremen.cervantes.es/Cultura/RevistaBremen/RevBremen/buenaclaseidiomas.pdf> (8/12/06, 19:15 h). Antje Retzlaff, *Una buena clase de idiomas*.

Cristina Velasco Gómez-Pantoja

IMPORTANCIA DE ATENDER A LA DIVERSIDAD EN UNIDADES DIDÁCTICAS ORIENTACIÓN PARA UN CASO CONCRETO

Elena Bonilla Silva

La siguiente exposición tiene como objetivo presentar un esbozo de **Unidad Didáctica** referente al área de Lengua Castellana y Literatura, elaborada atendiendo a diversos aspectos posibles de la **diversidad en un aula**. Se profundiza en los apartados referentes a objetivos y contenidos (cómo deben plantearse al estar destinados a niveles distintos), y se orienta, simplemente, en cuanto a la metodología, actividades y evaluación.

La diversidad, como sabemos, puede deberse a distintos factores interrelacionados entre sí, hasta el punto de que cada uno de ellos puede ser causa, y a la vez consecuencia, de otros. Así, por ejemplo, de manera general, al alumnado de un nivel de 1º de Bachillerato (16-17 años) se le suponen ya adquiridas y asimiladas las capacidades de expresión, tanto escrita como oral. También, más concretamente en el área de nuestra unidad, se le suponen ciertos conocimientos (básicos y esquemáticos, al menos) de literatura (época de desarrollo de diversos movimientos literarios y características principales de los mismos).

Sin embargo, la realidad, la mayoría de las veces, no se corresponde con los presupuestos básicos mínimos e iniciales deseados y esperados, de manera que un alumno que *promociona* pasar de curso no siempre lo hace con determinados contenidos asimilados; en otras ocasiones no puede, ni siquiera, *promocionar*.

¿A qué puede deberse? Los motivos pueden ser muy variados, desde falta de **motivación**, falta de un **ambiente familiar** propicio o falta de **apoyo**, pasando por carencia de capacidad de **concentración** e incluso por desconocimiento del **idioma**, en el caso más concreto de los inmigrantes.

En esta última circunstancia queremos detenernos algo más, pues de sobra es por todos conocida la llegada a España, en aumento, de familias procedentes de diversas zonas geográficas de todo el mundo (África, Europa y América del Sur, sobre todo). Parece claro que niños y adolescentes de otras culturas y cuya lengua materna en muchos casos ni siquiera procede del mismo tronco común, tengan dificultades de comprensión, las cuales, sin embargo, irán subsanándose gracias a las relaciones interpersonales. Por ello, es muy importante que estas personas hagan pronto amigos y amigas con los que sientan la necesidad de comunicarse.

Por todo ello, el docente, en su práctica diaria, debe valorar hasta qué punto se producen tales supuestas desigualdades de nivel entre alumnos españoles y alumnos extranjeros. Asimismo, en el grupo general de alumnado o grupo plenario deberá valorar las dificultades concretas de aprendizaje de cada alumno en particular, si las hubiere (problemas de motivación, de apoyo familiar, etc.).

En consecuencia, la Unidad Didáctica que proponemos para intentar atender a la diversidad podría estar elaborada mediante una distribución paralela de los elementos del currículo, de manera que existan unos **CONTENIDOS A** y **OBJETIVOS A** destinados al alumnado de más alto nivel, y unos **CONTENIDOS B** y **OBJETIVOS B** que se aplicarán a alumnos de más bajo nivel, independientemente de los motivos que lo haya motivado.

En cuanto a las actividades, estas serán comunes para ambos niveles, aun sabiendo el docente el grado de profundización correspondiente, y por tanto exigido, a cada nivel.

Debido a todo lo que venimos diciendo, queda claro que el agrupamiento físico que proponemos para desarrollar nuestra Unidad Didáctica es **homogéneo**, pues aunque pueda resultar más incómodo para el docente, por tener que atender a la par necesidades educativas dispares, es el más positivo y el que más frutos dará, sin lugar a dudas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es, por tanto, el más ventajoso para el alumnado, porque ellos se sienten partícipes en el desarrollo de la clase, ya que ven valoradas sus posibilidades particulares, lo que influye muy positivamente en su autoestima.

Sin más preliminares, pasamos a desarrollar el exponer el esbozo de Unidad Didáctica que nos incumbe, ideada para dos sesiones de una hora cada una, y cuyo título es: *¿QUÉ ES Y PARA QUÉ SIRVE LA LITERATURA?*

INTRODUCCIÓN A LA UNIDAD. En los últimos tiempos, a pesar de que el acceso a los libros es prácticamente total para todos, el hábito de la lectura ha descendido muy considerablemente. Existe la necesidad de fomentar este hábito lector, pues es ello lo que nos hace personas más independientes, ya que la lectura nos ayuda a comprender mejor cualquier documento que tengamos la necesidad de leer o elaborar. Por supuesto, no olvidaremos la capacidad de la lectura de hacernos soñar con mundos imposibles y de hacernos olvidar los problemas que en nuestra sociedad nos inundan.

OBJETIVO GENERAL DE ESTA UNIDAD DIDÁCTICA. Comprender que el Hombre siempre tuvo necesidad de contar las cosas que ocurrían, así como otras que soñaba o imaginaba. Esa necesidad se sigue manteniendo hoy, por lo que vamos a intentar explicarla, reflexionando sobre los diversos modos formales de contar (géneros literarios), temas y épocas literarias. Abordaremos el tema de forma crítica, apoyándonos en textos.

FASE INICIAL. Consideramos que sería oportuno, por parte del docente, llevar a cabo una fase previa a la exposición de contenidos, que constaría de dos partes: una de motivación y otra de exploración de ideas previas.

FASE DE DESARROLLO: en este apartado incorporamos de modo amplio y extendido tanto la información educativa que pretendemos aportar a nuestros alumnos (**CONTENIDOS**) como las capacidades que, a partir de tales contenidos, pretendemos que desarrollen o perfeccionen (**OBJETIVOS**).

Los contenidos y objetivos en cuestión están organizados, como ya explicamos, en dos **niveles**, y a su vez, en cada nivel, los hemos jerarquizado en función de su complejidad. Existe un **equilibrio** entre los objetivos que se evaluarán y los contenidos incorporados a cada nivel.

Además, hay que destacar que contenidos y objetivos tienen una proyección **interdisciplinar**, es decir, están orientados no sólo al conocimiento y práctica de la Lengua y la Literatura españolas sino también al conocimiento de otras disciplinas (Historia, Sociedad, Psicología, etc.) que puedan estar relacionadas con la nuestra en particular.

NIVEL A (Más elemental)

CONTENIDOS

- Significado actual del término *Literatura*. Características generales.
- Relación entre la sociedad y la lectura.
- Objetivos perseguidos por un autor literario.
- El circuito de la comunicación literaria: autor y lector.
- Introducción a los géneros literarios: narrativa, poesía y teatro.

OBJETIVOS

- Entender y comprender el concepto de Literatura.
- Reflexionar sobre la necesidad de escribir (escritores) y de leer (lectores).
- Relacionar el contexto histórico y social de una obra literaria con la época en la que se escribió, de manera que el alumno entienda que cada autor escribe movido por la época que le tocó vivir.
- Identificar y explicar las características principales de los tres géneros literarios estudiados (narrativa, poesía y teatro).
- Leer comprensivamente ciertos textos literarios y afrontar con resultados positivos ciertas preguntas relativas al texto.
- Tomar conciencia del valor de la lectura para el desarrollo de las capacidades intelectuales (expresión oral y escrita), la personalidad y las habilidades sociales (conocimiento de la historia, formas de vivir pasadas, mundos lejanos, otras culturas...).

NIVEL B (Más avanzado)

CONTENIDOS

- Estudio diacrónico del significado del término *Literatura*.
- Análisis del uso de la lengua en literatura: el lenguaje literario.
- Estudio crítico de artículos que versan sobre el tema de la escritura y la lectura.
- La concepción poética de Gabriel Celaya.

OBJETIVOS

- Obtener una visión global e histórica del continuo cambio del significado de los términos a lo largo del tiempo, y más en particular del de Literatura.
- Argumentar de forma crítica y reflexionada el contraste (semejanzas y diferencias) de dos o más textos de igual o distinto género literario.

METODOLOGÍA: ACTIVIDADES Y MATERIALES: la **metodología** que proponemos en nuestra Unidad Didáctica está orientada a lograr un **aprendizaje significativo**. Así, el alumno notará que existe un conflicto entre los conocimientos previos y los que el profesor le ha expuesto, lo que dará lugar a un proceso de búsqueda de información para, posteriormente, poder recapitular y sintetizar los

conocimientos ya adquiridos. Finalmente, estará preparado para la asimilación plena de tales contenidos mediante actividades de ampliación, que a la vez le llevarán a resolver otros problemas, no necesariamente del área de Lengua Castellana y Literatura, gracias al nivel de generalización alcanzado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las **actividades** más adecuadas serán aquellas que pongan en marcha diversos mecanismos de aprendizaje del alumno. Así, este deberá enfrentarse a actividades de tipo conceptual, actitudinal y procedimental.

En cuanto a los **materiales** requeridos para la elaboración de las actividades, estos deben especificarse para evitar contratiempos al respecto.

EVALUACIÓN: nuestro punto de partida para llevar a cabo la evaluación del alumnado será el conocimiento previo que tenían del tema que hemos tratado. Así, serán más reales y justos los datos en torno al nivel de aprendizaje alcanzado. Puesto que la Unidad se ha elaborado atendiendo a la diversidad, en la evaluación haremos lo propio.

Debemos tener en cuenta, básicamente, el nivel de implicación en el aula por parte del alumnado, es decir, se valorará muy positivamente la participación así como el haber llevado al día el cuaderno de trabajo.

Lo más importante es que intentaremos observar individualmente el proceso paulatino de asimilación de conocimientos alcanzados.

Elena Bonilla Silva

LA POESÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Elisa Muñoz Rodríguez

¿Es posible abordar la poesía en Educación Infantil?

La poesía es para el niño y la niña de estas edades un juego de palabras y un juego rítmico. Además, la poesía les ayuda a desarrollar capacidades como la imaginación y la creatividad, el sentido estético, etc.

Podemos plantearnos la consecución de multitud de objetivos a través de la poesía, veamos algunos de ellos:

- Desarrollar las capacidades sensoriomotrices, cognitivo- lingüística, sociales y afectivas.
- Favorecer la percepción del ritmo.
- Enriquecer el vocabulario infantil.
- Favorecer la memoria.
- Desarrollar la capacidad de atención.
- Comprender la diversidad del mundo que le rodea.
- Abrir el camino a la simbolización.
- Despertar la imaginación y la fantasía.
- Desarrollar el sentido estético y del humor.
- Desarrollar la capacidad de anticipación y la resolución de problemas.

Y podríamos seguir enumerando objetivos que se pueden conseguir a través del trabajo de la poesía en clase. Es por ello que podemos afirmar que:

La poesía en la Educación Infantil debería ocupar un lugar importante ya que sabemos que todos los niños y las niñas disfrutan con ella y, además, son capaces de hacer poesía.

Se puede comenzar, en un principio, por crear pareados con sus nombres, por ejemplo, y, poco a poco, serán capaces de inventar poemas más ricos.

También podemos crear en el aula espacios como rincones (Biblioteca, el rincón de los poetas) o talleres poéticos.

Sería muy conveniente incluir o insertar la poesía en diversos momentos de la jornada escolar. Por ejemplo en la asamblea, en los momentos de juego, en las fiestas que celebramos (día de la Paz, día de Andalucía), en el patio o durante las entradas y salidas.

También es posible integrarlas en las Unidades Didácticas que estemos trabajando o realizar unidades didácticas donde el centro de interés sea la poesía. Por ejemplo investigando algún poeta significativo o que guste al grupo.

En fin, numerosas son las razones y las formas de trabajar la poesía en educación Infantil, pero lo más importante es que las niñas y los niños logren percibir a través de los cinco sentidos todas las emociones y sentimientos transmitidos a través de la poesía y que logren, a su vez, expresarse y comunicar a través de ella todo su mundo interior.

Elisa Muñoz Rodríguez

¿CÓMO AFRONTAR LA MUERTE EN EL AULA?

Eva Campos Salas

A menudo en nuestra labor diaria como educadores nos encontramos con diversas manifestaciones de conducta y emociones por parte de nuestros alumnos que debemos tener en cuenta, ya que lo que aparentemente puede ser un simple episodio de ira, tristeza o apatía quizás sea la manifestación de un problema emocional más profundo.

La manifestación de los problemas emocionales varía de un individuo a otro de acuerdo a sus características individuales y a su historia personal, tomando en cuenta los factores genéticos y ambientales, así como también la intensidad y magnitud de la situación. Estos indicadores son los que permiten a los especialistas (psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos) poder definir el grado de un problema.

Los adolescentes con problemas emocionales serios, como puede ser el caso de la muerte de un ser querido, deben recibir apoyo para poder llegar a un aprendizaje adecuado.

Dentro de la Orientación Educativa todavía quedan ámbitos por normalizar y uno de ellos es la muerte, que añade su condición de tabú social y educativo. Pero, ¿por qué la muerte? En primer lugar porque la preparación para la muerte tiene mucho que ver con la formación de las personas, y ha sido, es y será una pretensión educativa de primera magnitud. Y en segundo lugar, porque la muerte golpea también en las escuelas, y es preciso reflexionar sobre el modo de responder a situaciones concretas de pérdidas significativas, para acompañar y favorecer la educación de los menores.

La modificación o el control del comportamiento mediante refuerzos positivos es uno de los métodos más comunes para ayudar a los adolescentes con problemas emocionales o de comportamiento. Pero existen otros métodos que también han sido exitosos y pueden ser usados junto con la modificación de la conducta. Estos programas pueden incluir servicios por parte de un equipo interdisciplinario, integrado por un trabajador social, psicólogo, psicopedagogo, consejero escolar, u otro personal cualificado.

La aflicción y pena por la muerte de un ser querido puede manifestarse en el alumno de diferentes formas. Hay alumnos que empiezan a protagonizar actos de agresividad para afrontar la difícil situación y otros en cambio generan inestabilidad, soledad e indefensión. Sea como sea, no debemos olvidar que los adolescentes deben recibir apoyo basado en sus necesidades individuales, y todas las personas que trabajan con ellos deben estar al tanto del cuidado que están recibiendo. Es importante coordinar todos los servicios entre hogar, escuela, y comunidad terapéutica, manteniendo abiertas las vías de comunicación.

En cuanto al papel como tutor, ante todo debemos mostrarle en todo momento nuestro apoyo incondicional, cariño y ánimos para ayudarle a afrontar y superar la situación, sin mostrarle sentimientos de pena o lástima como si nosotros mismos fuéramos los afectados, ya que cada persona experimenta el duelo de forma distinta y lo que quizás sirva a algunos puede resultar inútil para el alumno. Sabemos que es un camino arduo y que al joven le llevará bastante tiempo empezar a realizar de nuevo su vida con normalidad, de este modo lo que debemos hacer es no dejar de escucharlo, ser comprensivos, tolerantes, estar disponibles a sus demandas de apoyo y más que palabras se trataría de realizar acciones, demostrarles que estamos ahí y que seguiremos a su lado.

Como tutores entre otras actitudes de comportamiento hacia nuestro alumno afectado podemos destacar las siguientes:

- *Coordinación.* Lo primero es coordinarse todos (padres-centro-profesionales), para desarrollar una atención compartida y prevista.
- *Objetividad.* Es muy importante actuar sin proyectar los sentimientos propios en los del adolescente, y que, desde la flexibilidad y la pretensión de neutralidad, se puedan aproximar los contenidos del mensaje al fenómeno, más que al propio dolor, sentimientos o creencias.
- *Expresión y escucha.* Tenemos que permitirle y animarle a la expresión de los sentimientos de dolor y tristeza por la pérdida del ser amado, sin salir huyendo ante la expresión de los mismos. Es decir, hablar con el adolescente de sus temores y angustias.
- *Respeto.* Es cierto que el clima de seguridad emocional es necesario, pero la sobreprotección puede producir efectos menos deseados y bloquear la elaboración del proceso en el alumno. Muchas veces se puede sobreproteger al adolescente pensando más en uno mismo que en lo que es más conveniente para su desarrollo. Una actitud respetuosa es una actitud no-egocéntrica.
- *Comunicación.* Debemos contribuir a que el apoyo y la comunicación efectiva de la familia sean los instrumentos más efectivos que faciliten la recuperación por la pérdida del ser amado.
- *Actividades.* Es muy importante animarle a la realización de actividades necesarias para la promoción, mantenimiento de la salud y prevención de enfermedades, como por ejemplo, alentarle a realizar alguna actividad física, escuchar música, leer, pasear, ir al

cine, salir con los amigos, realizar tareas que le agraden, etc. Pero tampoco sin empeñarse en ello porque quizás lo que más necesita es que lo escuchen y no mantenerse ocupado en cosas para olvidar.

Por otro lado, podemos concretar una propuesta educativa ante la muerte, desprejuiciada y lo más respetuosa posible con el alumno afectado, intentando no atascarse en predeterminismos, modas e incluso culturas, realizándola por tanto en función del interés y de las necesidades educativas del adolescente relacionadas con su entorno cotidiano.

Las decisiones y compromisos deberán concretarse en los distintos documentos de planificación e intervención educativa. Una forma de articular la educación para la muerte desde aquellos documentos podría ser encontrando su vinculación con los temas transversales, descubriendo que los atraviesa significativamente a todos, en un plano diferente al de las áreas curriculares prescritas.

Lógicamente, estos acuerdos deberían quedar reflejados en el proyecto educativo de centro, si son adoptados por todos los miembros de la comunidad educativa. Y, en cualquier caso, deberían concretarse por cada equipo educativo en los proyectos curriculares de etapa, y/o por cada tutor en las programaciones de aula y, en su caso, en las adaptaciones curriculares individuales.

Entre las pautas de diseño y actuación podemos destacar las siguientes:

- Emplear preferentemente los mismos contenidos educativos de las áreas curriculares.
- Propiciar la mayor coordinación posible con la familia.
- Cultivar valores docentes como la naturalidad, la serenidad, la propia seguridad emotivo-cognoscitiva o profesional.
- Partir de los intereses y de las necesidades educativas del niño.
- Pretender el desarrollo de su seguridad emocional.
- Respetar su psicogénesis y estimular sus aprendizajes.
- Desarrollar propuestas metodológicas variadas y lúdicas.
- Programar actividades para determinadas situaciones y objetivos.

La adolescencia suele ser ya de por sí una etapa difícil y es frecuente que se espere del alumno que actúe como un adulto, pero seguramente este necesite ayuda y como tutores a través de la observación debemos estar atentos a los signos que indiquen un comportamiento inoportuno o preocupante como por ejemplo, síntomas de depresión, impaciencia, baja autoestima, negación del dolor, alardes de fuerza y madurez, fracaso escolar o indiferencia hacia las actividades extraescolares, deterioro de las relaciones familiares o con los amigos o conductas de riesgo como abuso del alcohol y otras drogas, peleas, etc.

La presencia prolongada de alguno o varios de estos signos pueden indicar la necesidad de pedir ayuda profesional que valore la situación, facilite la aceptación de la muerte y asesore al adolescente y su familia en el proceso de duelo.

Nuestro papel ante este tipo de situaciones es fundamental en el desarrollo integral del alumno, por lo que no debemos evitar la situación evadiendo lo que ocurre o pasándole la responsabilidad a terceros. Bajo mi punto de vista creo que en la Educación Secundaria no se le da la suficiente importancia al duelo en los jóvenes, ni a la educación ante la muerte y quizás tratando estos puntos desde la enseñanza, ya sea como temas transversales o como parte de la acción tutorial, podríamos ayudar a sobrellevar este tipo de circunstancias dolorosas para todos, tanto en la etapa de la adolescencia como posteriormente en la vida adulta.

Eva Campos Salas

LA GUERRA DE VIETNAM

Federico Maestre González

En el siguiente artículo analizaremos la denominada Guerra de Vietnam, con el fin de que nuestro trabajo sirva para orientar, a modo de ejemplo, a los profesores de Geografía e Historia en la utilización de la transversal educación para la paz, apoyándose para ello en los conflictos bélicos que se traten en las diferentes unidades didácticas de nuestra área. Comencemos pues.

En el conflicto bélico que analizaremos a continuación podemos distinguir tres fases, denominadas del siguiente modo: La Guerra de Indochina o Primera Guerra de Vietnam (1946-1954), La Segunda Guerra de Vietnam o Guerra de Vietnam propiamente dicha (1959-1973) y La Guerra Civil (1973-1975). Los Estados Unidos tuvieron una implicación directa en el periodo que abarca desde 1964 a 1973, convirtiéndose a la postre en el mayor fracaso del coloso norteamericano en la Guerra Fría.

La Guerra de Indochina se puede considerar como el antecedente del enfrentamiento que desembocaría en la Guerra de Vietnam. Este primer conflicto lo libraron Francia y el grupo comunista Vietminh, fundado y dirigido por el líder revolucionario Ho Chi Minh y que culminó con la retirada gala simbolizada en la caída de Dienbienphu el 7 de mayo de 1954. Los Estados Unidos financiaron más del 80 por 100 del esfuerzo bélico francés debido a que, con su presidente Eisenhower al frente, pensaban que Indochina era la clave del sudeste asiático, así fieles al dogma de la "Teoría del Dominó", se afirmaba que con la caída del bastión indochino sus países vecinos también sucumbirían ante los regímenes comunistas, como si de una hilera de fichas de dominó se tratase y ello en plena Guerra Fría no podía tolerarse.

"El día 8 de mayo de 1954, bajo la presidencia de Gran Bretaña y la Unión Soviética, se inician las conversaciones en Ginebra, para poner fin a la guerra de liberación de Vietnam" (María Teresa **LARGO ALONSO**, *La Guerra de Vietnam*. Madrid 2002. Cit, p.37.). La Conferencia de Ginebra desemboca en un armisticio firmado el 20 de julio de 1954 por el que la península de Indochina queda dividida en los Estados de Laos, Camboya, "Vietnam del Norte, o la República Democrática de Vietnam, con su capital en Hanoi, presidida por Ho Chi Minh, el dirigente comunista que había capitaneado victoriosamente el movimiento de independencia contra los franceses. Por debajo del paralelo 17º, se estableció un Vietnam del Sur anticomunista apoyado por Occidente, con su capital en Saigón" (**R.PALMER Y J.COLTON**, *Historia Contemporánea*. Madrid 1980. Cit, pp.725-726). Esta división se presenta temporal ya que se celebrarían elecciones en 1956 para su posterior unificación. Cuando todo indicaba que se habían marcado las pautas idóneas para la pacificación de la zona, Ngo Dinh Diem, presidente de Vietnam del Sur comunicaba la negación de su gobierno a la celebración de la jornada electoral ante los indicios de la victoria comunista en las urnas. Estados Unidos apoyó la decisión.

En 1957 simpatizantes comunistas del sur constituyeron el Vietcong, estos activistas comenzaron a realizar sabotajes contra el gobierno de Diem y su aliado norteamericano en 1959 dando inicio a la Guerra de Vietnam. El 20 de diciembre de 1960 el Vietcong crea su propio brazo político llamado Frente Nacional de Liberación (FNL). Ese mismo año Vietnam del Norte confirmó sus intenciones de tomar Vietnam del Sur para librarlos del bloque de Occidente. Como respuesta a todo ello Estados Unidos firmó un acuerdo de cooperación con Vietnam del Sur para ayudarles a mantener su Independencia, que tuvo como consecuencia la llegada a Saigón de los primeros marines. Los primeros años de los sesenta traen la extensión del control del Vietcong sobre las zonas rurales de Vietnam del Sur.

La confianza depositada en el gobierno de Diem no responde a las expectativas de los estadounidenses, ante un gobierno autoritario y corrupto los Estados Unidos deciden intervenir. Generales sudvietnamitas planean un golpe de Estado con el beneplácito de la CIA, "la Casa Blanca no desea un asesinato, sino un derrocamiento. Sin embargo, teniendo en cuenta los preparativos militares, la conspiración puede tener sorpresas" (André **KASPI**, *Kennedy, ou les mille jours d'un president*. L'Hospitalet 2003. Cit, p.182.) El 1 de noviembre de 1963 Diem, su hermano y su asesor político son ejecutados, haciéndose cargo del poder una junta militar.

En el verano de 1964 sucedió el denominado "Incidente del golfo de Tonkín", en el que un supuesto ataque de lanchas torpederas vietnamitas al buque norteamericano US Maddox, dieron la justificación necesaria al presidente estadounidense para pedir al Congreso la venia de intervención en el sudeste asiático. Hoy día se duda de la autenticidad de los ataques y se cree que fue tan sólo una excusa para tomar partido directo en la lucha, al modo del acorazado Maine en Cuba a finales de la centuria anterior. "La Resolución del golfo de Tonkín no era una declaración de guerra, pero dio a Johnson una autoridad casi ilimitada para librarla. A comienzos de 1965 ordenó ataques aéreos masivos sobre Vietnam del Norte, en su inicio como represalia" (Maldwyn **A. JONES**, *Historia de los Estados Unidos, 1607-1992*. Madrid 2001. Cit, p.510.), se trataba sin duda de "un cheque en blanco concedido por el Congreso para utilizar la fuerza militar". (Julián B. **RUIZ RIVERA**, *Historia de las Américas, vol.IV*, coordinada por Navarro García, Madrid 1991.Cit, p.519.)

Con la operación "Rolling Thunder" comenzaba la escalada bélica, por el contrario el Vietcong se daba cuenta que con la intervención norteamericana el camino a seguir para ganar la guerra era la guerrilla.

En octubre de 1966 representantes de Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda, Tailandia, Corea del Sur y Filipinas, todos ellos habían enviado tropas a Vietnam, se reunieron en Manila y se comprometieron a retirarse en un plazo de seis meses si Vietnam del Norte cesaba sus ataques, pero la oferta fue rechazada. Durante la intervención norteamericana las tropas de Vietnam del Sur lucharon

principalmente contra la guerrilla del Vietcong, cuyos miembros no eran fácilmente distinguibles de la población no combatiente, mientras que los aliados de Manila lo hicieron contra el ejército norvietnamita.

En 1968 parecía que Estados Unidos comenzaba a dominar la situación, pero la "ofensiva del Tet" de 31 de enero de 1968 "constituye un punto de inflexión decisivo en el desarrollo de la guerra, ya que su coincidencia con un año electoral americano obliga al presidente Johnson a buscar una salida negociada al conflicto, iniciándose un largo proceso negociador plagado de interrupciones que no concluirá hasta 1973" (María Teresa **LARGO ALONSO**, *Op. Cit.* p.60.) El Tet fue una derrota militar del Vietcong pero fue peor el fracaso que le produjo a los Estados Unidos ante su opinión pública, así las manifestaciones universitarias antibélicas fueron sonadas, encabezadas por el "movimiento hippie", en el seno del propio Congreso se cuestionaba el derecho a intervenir de los Estados Unidos en una guerra civil, si con ello no se estaban distrayendo la atención a los problemas internos o incluso "si los bombardeos aéreos, que llegaban hasta unos quince kilómetros de la frontera china, podían provocar una intervención china directa y el estallido de una tercera guerra mundial" (**R.PALMER Y J.COLTON**, *Op. Cit.* p.728), por si todo ello fuera poco "la publicación de *Papeles del Pentágono* por Daniel Ellsberg, erosionó aun más la moral cívica y militar" (Julián B. **RUIZ RIVERA**, *Op. Cit.* p.521).

Richard Nixon una vez accede al poder, convencido de que no se podía ganar la guerra pone en práctica una política de "vietnamización", es decir, retirar por fases las tropas estadounidenses para restringir el enfrentamiento entre vietnamitas del Norte y del Sur. A partir del 8 de octubre de 1972 se celebraron reuniones secretas en París entre Henry Kissinger, Consejero de Seguridad Nacional de Nixon y a la postre Secretario de Estado, y Le Duc Tho, delegado norvietnamita, que se rompieron el 16 de noviembre, consecuencia de ello Nixon ordenó en aquella Navidad la ofensiva aérea más contundente del conflicto. El 23 de enero de 1973 el presidente estadounidense anuncia que se había alcanzado un acuerdo para el alto al fuego y a fines del mes de marzo de ese mismo año se habían retirado las tropas estadounidenses. Vietnam daba paso en la actualidad política de los Estados Unidos al escándalo Watergate o a las conversaciones SALT.

Con la retirada de los estadounidenses, las fuerzas norvietnamitas que continuaba recibiendo apoyo de la URSS y de la República Popular China, "entraron en Saigón, el 30 de abril de 1975, dieron a la capital el nuevo nombre de Ciudad de Ho Chi Minh en honor del dirigente comunista que había muerto en 1969" (**R.PALMER Y J.COLTON**, *Op. Cit.* p.729.) La Guerra de Vietnam había terminado.

La reunificación de Vietnam se llevó a cabo el 2 de julio de 1976, consecuencia de ello Laos y Camboya también sucumbieron a la hegemonía comunista y "aunque Vietnam y Estados Unidos restablecieron relaciones diplomáticas el 12 de julio de 1995, las huellas de la guerra tardarán generaciones en borrarse" (Felipe **SAHAGUN**, *Historia de un conflicto* en www.el-mundo.es).

La Guerra de Vietnam, la primera televisada en directo, dejó profundas consecuencias en la sociedad de la Unión, probablemente más dividida que nunca desde la Guerra de Secesión, como el llamado "síndrome Vietnam", el New York Times la califica como una guerra sin sentido.

En cuanto a la lucha propiamente dicha hay que destacar los episodios de Hamburger Hill, el asedio Khe Sanh y el aterrador relato de My Lai. Cayeron 895.000 personas, se produjeron innovaciones militares, a destacar el empleo del helicóptero para el traslado de tropas y el devastador herbicida llamado "agente naranja". Vietnam ha sido plasmada por la industria cinematográfica en numerosos largometrajes como son los casos por ejemplo de *Platoon* o *Nacido el 4 de julio*, ambas de Oliver Stone, *Apocalypse Now* de Francis Ford Coppola o *La chaqueta metálica* de Stanley Kubrick.

Federico Maestre González

LE MOYEN-ÂGE, EST-IL VRAIMENT UNE ÉPOQUE OBSCURE?

Francisco J. Durán Aguilera

INTRODUCTION:

Dans cet article, nous allons réfléchir à propos du Moyen-Âge, et plus concrètement sur les topiques et préjugés négatifs qui ont existé tout au long de l'histoire en littérature.

Nous allons tout d'abord définir le concept de Moyen-Âge, pour montrer ensuite les préjugés les plus courants sur cette époque.

Moyen-Âge vient du latin "media aetas", il s'agit d'un mot dont la formation a une connotation négative, une époque d'obscurité, de passage entre l'Époque Classique et la Renaissance.

Le Moyen-Âge se déroule entre la fin du V siècle et la fin du XV. Cette période commence avec la chute de l'Empire Romain d'Occident et finit avec la date de l'invention de l'imprimerie(1475) ou avec la découverte de l'Amérique (1492).

Vers la fin du XV, les voyages de Colon et de Vasco de Gama vont changer la mentalité des gens sur le monde, C'est le temps des guerres d'Italie; la France entre en contact avec l'Italie, avec la Renaissance. Cela suppose un changement de mentalité progressif. À partir de 1550 le Moyen-Âge va être méprisé, l'oeuvre littéraire et artistique va être refusée, on commence à parler du Moyen-Âge comme une époque intermédiaire, cette idée de refus sera maintenue pendant 250 ans, cela va créer des préjugés qui vont exister jusqu'à nos jours. Le Moyen-Âge est donc considéré comme une âge obscure, barbare, avec absence de liberté...c'est surtout à l'aide des écrivains de la Pléiade que l'idée de mépris s'installe définitivement.

Au début de XIX, ce refus du Moyen-Âge va heureusement changer. Par exemple, Chateaubriand va consacrer une partie du Génie du Christianisme aux cathédrales gothiques; Victor Hugo va définir le Moyen-Âge comme une mer de poésie; les Romantiques vont montrer un nouveau regard sur cette époque-là, il y a même un mouvement d'érudition qui étudie les oeuvres littéraires du Moyen-Âge de façon méthodique.

LES PRÉJUGÉS DU MOYEN-ÂGE:

1) Le Moyen-Âge est considéré comme une **période unitaire**. Cependant du point de vue historique nous avons trois phases:

- Haut Moyen-Âge (V-XI siècle) où se développe le régime féodal et la chevalerie.
- L'Épanouissement (XII-XIII siècle), époque de grandes oeuvres littéraires. Le XIII est le siècle de St. Louis, une époque très littéraire.
- Déclin (XIV-XV siècle) marqué par l'usure de la Guerre des cent ans.

Nous avons également, du point de vue littéraire trois périodes:

- Époque archaïque, le Moyen-Âge littéraire commence avec le premier texte conservé en ancien français appelé la Séquence ou cantilène de sainte Eulalie, probablement écrite entre 881 et 882 (fin du IX siècle)
- Époque classique, où nous trouvons deux périodes, le siècle héroïque (XII siècle) avec l'essor de la chanson de geste; et le siècle courtois (XIII) avec la littérature courtoise qui a pour thème principal le culte de l'amour unique, parfait et souvent malheureux.
- Époque rhétorique, comprenant deux parties; le siècle didactique (XIV) où nous trouvons des traités didactiques de tout genre, en vers ou en prose ; et le siècle bourgeois (XV). La littérature bourgeoise et satirique s'oppose à l'esprit féodal, chevaleresque ou courtois par son esprit de satire, de raillerie et de gaieté populaire, les exemples les plus connus le Roman de Renard et les Fabliaux.

2) Le deuxième préjugé est **la création collective**. Lorsque nous parlons du Moyen-Âge, nous avons tendance à dire que les textes sont anonymes, et nous associons anonyme à collectif. Mais cela est faux, la foule ne crée pas, il y a toujours un créateur derrière une oeuvre, au Moyen-Âge il n'y avait pas de conscience d'auteur, c'est la raison pour laquelle les textes sont anonymes. Dès le moment qu'une oeuvre était écrite, elle devenait le patrimoine de la communauté, le remaniement de l'oeuvre était permis. Par exemple, dans la Chanson de Roland, nous avons un manuscrit O (Oxford), mais il y en a d'autres. Le O est le plus ancien, les autres sont des manipulations, ce remaniement était très courant à l'époque, les copistes changeaient ce qu'ils voulaient, le texte n'était jamais fini.

- 3) On a très souvent parlé de la **barbarie** du Moyen- Âge. Cela n'est pas vrai parce que le XII et XIII siècle est une période d'énorme raffinement (Guillaume IX, Jaufré Rudel, Conon de Béthune, Rutebeuf, Jean Bodel,...)
- 4) Le dernier préjugé est **la naïveté** du Moyen- Âge, il serait possible d'accepter ce dernier préjugé si on compare cette époque avec le XX et le début de XXI siècle. Mais si nous tenons compte de la mentalité du Moyen-Âge, avec la technique et la réalité de l'époque, nous pouvons conclure que ce topos est faux. La sensation de naïveté vient également de la langue qui était très archaïque, mais cela est absurde car la langue de l'époque avait suivi l'évolution naturelle à partir du latin vulgaire, évolution naturelle qui arrive jusqu'à nos jours.

CONCLUSION

À mon avis, le Moyen-Âge n'est absolument pas une époque obscure, au contraire, il s'agit d'une époque assez riche. C'est vrai qu'une faible proportion de la population de l'Europe vivait dans les villes (95% étaient des paysans). Les paysans placés au bas de l'échelle sociale ont très peu de droits et vivent dans la misère et la saleté, un quotidien difficile qui n'avait pas l'air de changer. Mais en réalité, la finesse et le raffinement étaient recherchés, on faisait son possible pour améliorer ce quotidien peu reluisant.

BIBLIOGRAPHIE :

- [Anthologie de la littérature française XI-XVI siècles](#). Larousse 1994.
- [Introduction à la littérature française du Moyen Âge](#), Livre de Poche, 1990
- <http://fr.wikipedia.org/wiki/Accueil>

Francisco J. Durán Aguilera

LOS PROYECTOS DE CONSTRUCCIÓN EN TECNOLOGÍA

Francisco Javier Reyes Rodríguez

La asignatura de Tecnología ofrece la posibilidad de realizar tareas prácticas que, a priori, suelen ser llamativas para el alumnado. A veces los profesores de esta asignatura no le sacan partido a esta posibilidad, a pesar de que brindaría una gran atracción para los alumnos, una manera intuitiva de adquirir conocimientos y desarrollar otro tipo de destrezas.

No cabe duda que los proyectos de construcción activan la motivación de los alumnos, influyendo ésta de manera positiva en el desarrollo de su aprendizaje. El temario de tecnología es un amplio abanico donde se enfrentan temas tan distintos como la madera y la electricidad que se asocian fácilmente en proyectos de construcción en las distintas unidades didácticas.

En una unidad didáctica sobre circuitos de corriente continua, podríamos realizar un proyecto de construcción de un mini-ventilador. Independientemente del circuito en serie que formarían la batería, el interruptor y el motor con aspas; trabajaríamos la madera en la construcción de una estructura para colocar el motor en una posición elevada y optimizar el trabajo.

En el desarrollo de estos proyectos el alumno aprende gran cantidad de conceptos y procedimientos, que deben estar perfectamente identificados como objetivos conceptuales y procedimentales en la unidad didáctica que corresponda.

Entre ellos podemos hacer mención al conocimiento y manejo de herramientas, planificación de tareas, ejecución de actividades, conocimiento del entorno, análisis de objetos, desarrollo de técnicas de ejecución, etc. Los proyectos de construcción posibilitan, además, la adquisición de aspectos aptitudinales, tales como la planificación, el orden, la limpieza, la seguridad, el trabajo en grupo, etc.

Una de las herramientas que puede emplear el alumno en los proyectos de construcción es el metro. Con este instrumento de medida, el estudiante va a trabajar temas alternativos como las escalas, ya que se emplea el dibujo como representación del proyecto de construcción.

Así, por ejemplo, si un grupo de alumnos participan en un proyecto de construcción de una estantería para discos compactos, representarían el dibujo a escala de la estantería en sus cuadernos de clase con la madera que posteriormente van a trabajar empleando el metro y las unidades de escala para plasmar correctamente la teoría a la práctica.

Un aspecto motivacional a destacar es el tipo de proyecto de construcción que se les plantee a los alumnos, así pues en el ejemplo anterior, el hecho de hacer referencia a que la estantería puede emplearse para que ordenen sus propios discos compactos, puede despertar la curiosidad del alumno, ver la funcionalidad de la tarea y conseguir una mayor implicación del mismo en el desarrollo global del aula.

En definitiva, los proyectos de construcción en el aula, especialmente para alumnos de secundaria despiertan su curiosidad, favorecen su aprendizaje, desarrollan su imaginación, activan su motivación y mejoran los aspectos relacionales entre los compañeros.

Cabe destacar el desarrollo de la imaginación en los adolescentes y los pre-adolescentes, ya que supone un hecho importante en sus vidas, es primordial que el alumno desarrolle su imaginación porque eso conlleva un incremento en su autoconfianza y permite desarrollar en él destrezas tales como "el ser capaz de...".

El desarrollo de proyectos de construcción en tecnología fundamentados con una buena base teórica y planteados con unos objetivos generales y concretos para cada caso, pueden ser una herramienta de clase tremendamente eficaz en la educación de los futuros profesionales.

Francisco Javier Reyes Rodríguez

RATIONALISM AND THE SATIRICAL ALLEGORY OF SWIFT'S STRULDBRUGGS IN GULLIVER'S TRAVELS

Inmaculada Adán Cordoncillo

In the episode of the Immortals, Jonathan Swift's ideas are metamorphosed into grotesque creatures, in order both to attack what he considered were man's most conspicuous vices, as far as it was consonant with the *Scriblerus project*, and to censure a group of his contemporaries whom he believed to be particularly depraved in their exaltation of reason: the moderns, especially the Deists and rationalists, whose love of reason -- probably deriving from the rationalism of the seventeenth and eighteenth centuries -- is criticized by Swift.

In book III Swift's target is somewhat abstract: *pride in reason*. Swift opposed excessive pride in reason. Disbelief, he said, is the consequence of presumptuous pride in reasoning, and immorality is the consequence of disbelief. So thus, according to Swift, rationalism verges on Deism; Deism on atheism, and atheism on immorality. Along the lines of this appreciation, Gulliver, who assumes that experience brings both wisdom and morality, may be considered to be an implicit allegory or mouthpiece for the belief of the free-thinkers or Deists, who, in accordance with the views of **J. Leeds Barroll**, advocate the idea that human efforts in themselves, without the help of religion or revelation, could lead to progress, to wisdom, and to virtue.

Gulliver vents the human dream of immortality, sure that immortality will confer immense experience and, therefore, immense wisdom. He, hearing of the Immortals, cries out "*as in a Rapture*", exclaiming upon the wisdom and happiness which they must have achieved. Then, Gulliver assumes without hesitation that the Immortals will be virtuous, wise, and venerated by others. He is, thus, calling to tell his hearers how he would plan his life if he were a Struldbrugg, so as to bring the greatest possible benefit to himself and his country. Conversely, Swift counteracts Gulliver's naive dream by presenting the Struldbruggs as a counter-image.

Those contemporaries of Swift who believed in progress emphasized the incremental, cumulative quality of the individual's capacity of reasoning and knowledge, and it should be explicitly manifested by **Fontenelle**, whose image of "*the universal maturing man*", who grows increasingly wise and skilled as time passes, is wittingly/wittily derided by Swift in his episode of the *Struldbruggs*. Following this strand of thought, in this chapter, Swift also satirizes the theory that "*experience is the best teacher*."

He discredits man's accumulated experience, as accumulated experience does not make the Struldbruggs either happy or wise. Moreover, in her article "*Pride, Progress, and Swift's Struldbruggs*," **Roberta Sarfatt Borkat** claims that this episode was a satire on the deceptive self-assurance of the non-orthodox in the human power to become "*enlightened*." Bearing in mind that Swift's view is orthodox, as he regards man in the general Christian tradition, in Borkat's

opinion: "*The Struldbruggs stand as a climax to the satire on pride in the intellect, pride in progress, pride in unaided human abilities*" (129). Subsequently, in presenting Gulliver's fantasies about what he would achieve as an Immortal, Swift was commenting on the distortion of Reason attached to the philosophizing of the free-thinkers or Deists, which, according to Swift, is congruent with the immoral propensity of men "*to apply the God-given gift of Reason foolishly and obsessively*."

In order to bring in a reading that assumes some allusion to a Christian homiletic tradition, it becomes essential to focus on the *Struldbruggs* as the very epitome of the *reductio ad absurdum* of Gulliver's desire for immortality. As a matter of fact, the senile *Struldbruggs* stand for a double satire on this belief, serving not only as ironic examples contrary to Gulliver's expectations, but also as an ironic remark upon Fontenelle's image -- a remark consistent with the satire on man's pride, in terms of "*general satire*", and the pride of the Moderns, if we make an attempt to unravel its private, disguised *Scriblerian* meaning and specific allegorical interpretation.

It is true that the *Struldbruggs* have immortality, but they do grow old. They degenerate: their memories fail; they become senile; they are the walking dead, alive in body but dead in mind. As they age, they grow melancholy, and senile; they become peevish; they decay and are weak, and forgetful. In their later years, they are chiefly moved by envy of the passions of the young and the death of the old. These creatures lack hope, kindness, generosity, affection, simplicity, honesty and innocence.

The *Struldbruggs* are not at all like Gulliver imagines them to be. Behind the disguise of his narrative, Swift is satirizing the pettiness of human nature in general. Men, he believed, were generally ridiculous, and petty; greedy, and proud. In fact, the Immortals, though free from the fear of death, are yet as full of fears as any other men, however long they may live. For them, the prospect of endless life does not call forth visions of endless improvement in wisdom and virtue. So thus, we will realize, at last, that humanity is always the same and that there is no escape from our vices and trivialities.

Swift's theory is that man's reason is never to be exalted, since enthusiasm for reason only swells up man's proud rationalism. In this sense, we should lend force to **Robert P. Fitzgerald's** assertion that "*even the laudable desire to use human Reason for virtuous*

achievement should not become obsessive or an end in itself." Fitzgerald highlights the idea that Swift is using "immortal" in its common metaphoric sense, taking to be metaphorical what Swift takes to be a literal concern with immortality. However, from my own point of view, as shown by **Maurice J. Quinlan** in "*Swift's Use of Literalization as a Rhetorical Device*", both lines of appreciation should be considered to be concomitant with one another, as Swift uses the literalization of the image of the abiding Struldbruggs as a powerful rhetorical tactic by turning "*the metaphorical immortality of those who have fame into literal immortality.*"

Laying stress upon the fun of Gulliver's naiveté and the deflation or disillusionment of his dreams, rather than upon the Struldbruggs, we should be dealing with the idealistic, or utopian figure of the young or inexperienced coming to understand the realities of the world. "*The actual spectacle of the Struldbruggs is a shock*" (Borkat, p. 133). This shock of recognition is one of Swift's most valuable satiric tools, and brings Gulliver back to reality. Paradoxically, by means of the distortion of Fontenelle's image, Swift has subtly added a qualitative twist to Gulliver's gullibility, which is considered to be a major turning point in Gulliver's individual development, as well as a "*Brobdignagian*" step forward to his incremental maturing process.

Inmaculada Adán Cordoncillo

LA UTILIDAD DEL CUENTO EN EL AULA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA ANTE EL NUEVO REAL DECRETO 1631/2006, DE 29 DE DICIEMBRE

Isaac García Guerrero

I

El nuevo Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, en su Anexo I considera las competencias básicas como “aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”, más adelante enuncia las que considera las ocho competencias básicas, entre las que se encuentran: la competencia en comunicación lingüística y la competencia cultural y artística.

La primera de estas competencias es la que “se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta”. Por su parte la competencia cultural y artística “supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos”.

Ya en su Anexo II, al hablar de la asignatura de Lengua castellana y literatura considera cuatro bloques de contenidos curriculares. De ellos el que más nos interesa en este caso es el llamado de Educación literaria.

Bueno, pues en este nuevo Real Decreto la educación literaria cambia de orientación. Si bien se está a la espera de lo que será el desarrollo en la práctica de dicho decreto, sí podemos intuir lo que será un cambio de orientación en el campo de la enseñanza dentro del aula de Lengua castellana y literatura. Si hasta ahora preponderaba una enseñanza de corte clásico, donde los puntos fundamentales estaban centrados en los nombres y las fechas, es decir, lo que se ha llamado la Historia de la Literatura, ahora se orienta la enseñanza hacia las competencias, y éstas desarrollas en torno al texto como instrumento.

Como ejemplo vale echa un vistazo al “Bloque 3. Educación literaria” en el Tercer Curso (3º E.S.O.), donde se enuncia: “Lectura de obras y fragmentos adecuados a la edad, [...], Lectura comentada y recitado de poemas [...], Lectura comentada y dramatizada de obras teatrales[...], Composición de textos de intención literaria y elaboración de trabajos sencillos[...], Desarrollo de la autonomía lectora”. Como vemos en este bloque, no hay una sola actividad que no considere al texto como instrumento o media para alcanzar el fin que pretende.

Este cambio de orientación no es nada nuevo ni exclusivo de la educación literaria, ya que en el campo de la lengua se produjo con anterioridad. Si hasta los años 50 el estudio lingüístico se venía centrando en el plano de la oración, será a partir de esta fecha cuando se trascienda al del enunciado y el texto, ya que ahora se centra la atención en el segundo elemento de la dicotomía saussureana (lengua / habla). En términos científicos aparecerá la lingüística textual, con autores como Petöfi, van Dijk o Halliday, hasta llegar a la Pragmática actual.

Si nos fijamos, lo que se pretende conseguir es la aproximación a los productos lingüísticos humanos desde dos perspectivas, la lingüística y la literaria, que convergen en un mismo punto, para así conseguir una visión más totalizadora y amplia que contribuirá a desarrollar la competencia comunicativa y textual de nuestros alumnos.

II

A expensas del desarrollo real que sufra el nuevo decreto en la práctica, se nos antoja útil reflexionar y proponer un tipo de texto que nos puede ser muy útil dentro del aula. No es otro que el cuento o la narración breve, y todas sus derivaciones.

A lo largo de la historia las narraciones han servido para recrear la historia de los pueblos, desde una función de memoria de los antepasados, hasta un sistema de enseñanza (no podemos olvidar los “exiemplos” de *El Conde Lucanor* de Don Juan Manuel); es por su utilidad que la propia historia literaria nos lo indica.

Dentro de la tradición encontramos dos derivaciones: los cuentos populares y las fábulas. Ambos tipos por su brevedad y legibilidad son de gran utilidad para el aula, ya que sus contenidos didácticos nos los hacen muy útiles, sobre todo en edades tempranas, y es que se hace fundamental elegir bien los textos, adecuados a las capacidades de nuestros alumnos, pues una excesiva dificultad conceptual o de lenguaje puede nublar el fin perseguido.

En este sentido, conforme nos adentremos en el bachillerato podremos cambiar estos textos por otros de autores contemporáneos, incluso hacer una incursión en otros que puedan tener un contenido más filosófico o reflexivo. En este sentido no se pueden olvidar las *Cartas marruecas* de José Cadalso, en lo clásico, y porque toca al currículo, hasta llegar a autores contemporáneos como García Hortelano, Javier Marías, Roberto Bolaño, y tantos otros, que en algunos cuentos se plantean temas reflexivos. Además, conforme más nos acercamos en el tiempo a nosotros se tratan más temas transversales en los escritos. Me explico, encontrar por ejemplo un texto que trate el tema de la violencia de género, lo podemos encontrar en textos recientes con más probabilidad que en un texto compuesto en el siglo XVII, aunque el juego que se le saque en clase a cada texto dependerá siempre del enfoque del docente, y en concreto si es un comentario guiado, de que se hagan las preguntas adecuadas formuladas de forma clara y concisa.

La utilidad de estos textos estriba en que son textos reales, que pueden ser usados en su integridad, es decir, sin mutilar un texto más extenso, lo que hace que el texto elegido transmita una unidad de sentido completa. También al haber muchos tipos de estos textos ("exiemplos", fábulas, cuentos tradicionales, narraciones cortas, microrrelatos, etc.) podemos encontrar uno para cada fin que se nos antoje.

En principio, dos son las finalidades principales que se nos antojan: -el tratamiento de las tipologías textuales (descripción, narración, etc.), pues aunque son cortos, las incluyen; - y el tratamiento de los contenidos transversales (recordemos que las fábulas, por ejemplo, son eminentemente didácticas y morales).

Por lo demás, dependerá de cada docente elegir bien los textos para que se ajusten al marco de la clase, y es que ya podemos encontrar muchas colecciones que adaptan textos clásicos y que adjuntan actividades orientativas tanto para la lectura, como para el trabajo. Quizá sea esta la puerta que necesiten nuestros alumnos para entrar de manera definitiva en el mundo de la lectura.

Isaac García Guerrero

U.D. THANKSGIVING, THANKS SQUANTO

Isabel Fernández Naranjo

INTRODUCCIÓN

TÍTULO: "THANKSGIVING, THANKS SQUANTO"

TEMA: Respeto por el origen e historia de otras culturas.

NIVEL: 4º de ESO

JUSTIFICACIÓN:

Este tema trata sobre la importancia que tuvieron las colonias británicas en la consolidación de Estados Unidos como nación. Ya que el día de Acción de Gracias o Thanksgiving es una de las festividades más importantes que se celebran en Estados Unidos, he decidido profundizar un poco en los orígenes de esta festividad. Los Indios Americanos ayudaron mucho a los Peregrinos en sus primeros años en el nuevo continente. Entre ellos, un nombre que es verdaderamente bien conocido es el de "Squanto". Squanto fue un Indio que enseñó a los Peregrinos a cultivar algunos cereales y a sobrevivir en la tierra salvaje a la que llegaron. Por este motivo, he titulado a esta unidad "Thanksgiving, Thanks Squanto", cuya traducción puede ser algo así como: "Acción de Gracias, Gracias a Squanto", ya que fue gracias a Squanto que los Peregrinos pudieron celebrar su primer día de Acción de Gracias, y que esta tradición se extendiera en las nuevas colonias americanas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

En esta unidad intentaremos alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Leer un texto.
- Comprender el contexto del texto.
- Aprender vocabulario específico sobre la cena del Día de Acción de Gracias, "Thanksgiving Dinner".
- Escribir e-mails a otros estudiantes en Estados Unidos para intercambiar información sobre la cultura andaluza y la americana.
- Escribir una composición describiendo a Squanto.

CONTENIDOS

Estos objetivos se especifican en el currículo para Lenguas Extranjeras divididos en tres campos de conocimientos tales como:

HABILIDADES COMUNICATIVAS

Conceptos:

- Describir personas y acontecimientos.
- Expresar opiniones sobre las celebraciones americanas y las andaluzas.

Procedimientos:

- Inferir información del título del texto.
- Producir un texto narrativo.
- Interaccionar con otros estudiantes.

Actitudes:

- Interés en comunicarse en un idioma extranjero.
- Aceptar los errores como parte importante del proceso de aprendizaje.

REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

Funciones del Lenguaje y Contenidos Gramaticales:

- Revisión del Presente Simple y Presente Continuo.

Vocabulario:

- Aprender vocabulario sobre la celebración de Thanksgiving.

Fonética:

- Pronunciar las palabras y expresiones en inglés correctamente..
- Dar la entonación correcta a palabras y expresiones..

Procedimientos:

- Usar las reglas gramaticales correctamente.
- Tratar los errores de forma adecuada.

Actitudes:

- Reconocer la importancia de prestarle atención a los errores como fuente de información en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Actitud de curiosidad por conocer cómo funciona la lengua inglesa.
- Interés por saber sobre las celebraciones americanas.

ASPECTOS SOCIOCULTURALES

Conceptos:

- Origen histórico de las colonias americanas.
- Aprender sobre la celebración de Thanksgiving.
- Hablar sobre las celebraciones andaluzas.

Procedimientos:

- Contrastar peregrinaciones andaluzas y americanas.
- Entrar en contacto con estudiantes americanos..

Actitudes:

- Interés por conocer celebraciones americanas.
- Actitud de respeto hacia los orígenes americanos y las tradiciones que derivaron de ellos.
- Animar a la relación de amistad entre personas de otras culturas.
- Valorar el idioma extranjero como vehículo de comunicación con personas de cultura americana.

TEMA TRANSVERSAL

Con este tema se intenta transmitir a los alumnos una actitud de curiosidad y respeto hacia las celebraciones americanas, tratando a la vez el tema de "Educación para la Paz".

ACTIVIDADES

1ª SESIÓN

Pre-Reading: (Antes de leer) (5 minutos)

What do you think Thanksgiving means?
Who or what do you think Squanto is?

Esta actividad servirá como Evaluación Inicial, ya que me permitirá saber el nivel que tienen los alumnos en gramática y pronunciación. También puede considerarse como repaso del Present Simple y Present Continuous.

READING: (LECTURA)(15 min.)

While Reading: (Mientras se lee)

First Reading: los estudiantes leerán el texto en silencio, individualmente, y luego subrayarán las palabras que no entiendan. Después se les explicarán estas palabras en inglés, pero si no acaban de comprenderlo, se les facilitará su significado en español.

Second Reading: Pediré a varios estudiantes que lean un párrafo a cada uno en voz alta. De esta forma podré corregirles los errores de pronunciación que puedan cometer.

THANKSGIVING

Thanksgiving is a very important American festivity and it is celebrated on the last Thursday of November. However, schools and many shops and offices are closed for four days: Thursday, Friday, Saturday and Sunday.

Thanksgiving is a special day for families to be together and to Thank God for all they have. Americans travel great distances to be with their families on this occasion.

Why is Thanksgiving such an important day? The tradition started with the Pilgrims, the founders of America. The Pilgrims left Great Britain in 1620 because of religious persecution. They wanted to start a new life in America and practise their religion and freedom.

One hundred men, women and children left Britain on a small ship called the Mayflower. Their sea voyage was very difficult. Many pilgrims died during the voyage. They arrived on the north-east coast of north America in December 1620 and founded Plymouth. The area was a wilderness. It was almost winter and they had no homes and little food. They immediately built small homes, but it was too late to cultivate crops.

The winter was very cold and harsh. Almost half of the Pilgrims died because their living conditions were very bad. The friendly Wampanoag Indians helped them during the long winter. In the spring the Pilgrims met an Indian called Squanto. He explained how to grow corn, hunt and live in the wilderness. Soon the Pilgrims and the Indians became good friends. The pilgrims worked hard and cultivated crops. The summer harvest was excellent. By November 1621 everyone had food at home.

Governor William Bradford, the Pilgrim leader, decided to celebrate with a dinner for the pilgrims and the Indians. He wanted to give thanks to God. This was the first Thanksgiving dinner and it lasted for three days!

Today the traditional Thanksgiving meal is similar to the first. People eat roast turkey, sweet potatoes, corn, cranberry sauce and pumpkin pie. Most families start the meal with a prayer.

Después de Leer : After Reading: (10 min.)

READING COMPREHENSION:

En parejas, tendrán que decidir si las siguientes preguntas sobre el texto anterior son Verdaderas o Falsas. Después les preguntaré oralmente para comprobarlas.

1. Are the following sentences True or False? Correct the false ones.

- a) Thanksgiving is celebrated on the last Thursday of November
- b) Americans travel great distances to be with their families on Thanksgiving Day.
- c) The tradition started in Great Britain.
- d) The pilgrims were the founders of America.
- e) Their first winter was very cold but they had lots of food.
- f) Squanto helped the Pilgrims to build the first houses.
- g) The first Thanksgiving was in November 1621.

VOCABULARIO: UNSCRAMBLE AND MATCH (ORDENA Y RELACIONA) (10 min.)

Los estudiantes harán este ejercicio de forma individual. Tiene que ordenar las palabras y luego relacionarlas con su significado. La corrección se hará de forma oral.

2. Unscramble the anagrams and then match them with their meanings.

- a. REAFMOYWL
- b. LESWRIDENS
- c. MSIPLGIR
- d. ARHSH
- e. UNSTOQA
- f. OSRPC
- g. OLHPTUYM

- 1. Land that is not cultivated, where wild animals live.
- 2. Very unpleasant.
- 3. The Pilgrims' ship.
- 4. Fruit, vegetables and corn.
- 5. The founders of America.
- 6. A friendly Indian.
- 7. The colony founded by the Pilgrims.

HOMEWORK (Tarea): WRITING (Composición)

Una vez que los estudiantes han aprendido quien era Squanto, van a escribir una pequeña composición. Se tendrán que transformar en el mismo y tendrán que describirse, tanto físicamente así también como era su personalidad, sus ideas, comportamiento, etc.

2ª SESIÓN

CORRECTION OF HOMEWORK: (Corrección de la tarea) (15 MIN.)

Algunos de los estudiantes leerán su composición delante de la clase. Luego corregiré los posibles errores de gramática y pronunciación. Después, recogeré las composiciones para corregirlas con más detenimiento.

CULTURAL EXCHANGE: INTERCAMBIO CULTURAL

Después de eso, los alumnos formarán grupos de dos o tres para ir al aula de informática. Una vez allí se conectarán a Internet para ponerse en contacto con estudiantes de un instituto americano en Massachusetts. Los estudiantes españoles preguntarán a los americanos cómo celebran ellos con sus familias Thanksgiving, y en cambio, los estudiantes españoles les hablarán a los americanos de nuestras típicas peregrinaciones o Romerías y cómo las celebramos en Andalucía.

SPEAKING: (Charla)

Después de haber recopilado toda la información necesaria, los grupos explicarán al resto de sus compañeros lo que sus amigos americanos o key-pals les han contado sobre esta festividad. Por supuesto, la lengua de comunicación será el inglés.

Bibliografía Recomendada:

Clemen, Gina D.B. *British and American Festivities*. 1999. Barcelona Vicens Vives. The Black Cat.

Isabel Fernández Naranjo

DIAGNÓSTICO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Isabel María Barba Sánchez
Pedro Justo Moreno Ruiz

Diagnosticar las necesidades de formación del profesorado es eje prioritario de diferentes estamentos. En el centro son los equipos directivos quienes lideran esa función en donde los departamentos y equipos de orientación juegan un papel de primer orden. Entre los elementos externos no podemos olvidar al servicio de inspección que debe favorecer el proceso y, por supuesto, los equipos de asesores de formación de los centros del profesorado.

La necesidad de un diagnóstico para el desarrollo de la formación docente en cualquier centro educativo es imprescindible si tendemos al logro de mayores cotas de calidad. Cada profesional (orientadores/as, equipos directivos, inspectores/as o asesores/as de formación) en su ámbito de actuación tiene como objeto colaborar en la realización de una planificación bien ajustada y coherente teniendo en cuenta las necesidades e intereses formativos del docente y del propio sistema educativo en su centro o zona. Además es importante ajustar y optimizar los recursos.

En coherencia con el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, las líneas prioritarias deben adecuarse al contexto y partir de los resultados obtenidos en los procesos de detección de necesidades. Las tareas realizadas en este sentido arrojan luz y conocimiento sobre los siguientes aspectos, entre otros, necesarios para el trabajo:

- Información acerca de los problemas relevantes que se dan en cada centro además de revelar los grandes núcleos de intereses del profesorado.
- Indicaciones sobre la posibilidad de aplicar esfuerzos y recursos allí donde más falta hacen, donde mayores garantías de éxito y aprovechamiento pueda obtenerse o donde se ha juzgado pertinente en un proceso de toma de decisiones democrático.
- Conclusiones para establecer criterios y objetivos.
- Orientaciones acerca de los diferentes campos del diseño de las acciones formativas, en orden a asegurar la concurrencia tras su convocatoria.

Visto lo anterior, nos centraremos con el presente artículo en el diagnóstico de la formación docente de una zona concreta, el ámbito de influencia del CEP de Castilleja de la Cuesta, que hemos estudiado y al que hacemos algunas propuestas.

JUSTIFICACIÓN DEL DIAGNÓSTICO.

La justificación del diagnóstico tuvo su evidencia instrumental en dicho CEP en la elaboración en el año 2003 (puesta en práctica en mayo del 2004) del Plan Global para el Diagnóstico y la Detección de Necesidades Formativas. Instrumento que aún siendo bueno, se ha ido mejorando y completando hasta la versión actual.

Tenemos claro que el motivo de cualquier análisis reflexivo del profesorado, como este diagnóstico, ha de ser su aula y su alumnado. Es el referente último hacia el que mire todo el proceso de mejora de la calidad de la formación del profesorado y la intervención de quienes la persiguen: asesores/as, orientadores/as, inspección y equipos directivos principalmente.

El propio CEP especifica una serie de referentes en el último Plan de Actuación al que hemos tenido acceso y que se basa en el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado:

- Diferentes modelos de prácticas educativas o enfoques de enseñanza que desarrolla el profesorado de la zona y su posible repercusión en el alumnado.
- Diferentes niveles de formación, experiencia profesional e implicación del profesorado de la zona, así como grupos/colectivos con mayor nivel de desarrollo profesional, y su posible contribución a la formación de otros/as compañeros/as.
- Aportaciones realizadas por el profesorado a través de comunicaciones o ponencias en congresos, foros, jornadas, etc.
- Materiales educativos que hayan sido elaborados por el profesorado de la zona y el interés de los mismos.
- Existencia de proyectos educativos encaminados a la innovación, mejora a través de la autoevaluación y apertura de los centros de la zona a su entorno.
- Colaboración entre centros educativos de la zona y la implicación real del profesorado.
- Experiencia y tradición del profesorado de la zona en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica docente: grupos de trabajo sobre la temática, creación de páginas Webs, producción de materiales en soporte informático, etc.
- La aplicación real en el aula y en la práctica docente de las actuaciones realizadas por el CEP para potenciar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

- La experiencia del profesorado de la zona en la utilización de una lengua distinta de la materna como vehículo de comunicación con el alumnado: existencia de grupos de trabajo relacionados con esta temática, producción de materiales,...
 - Existencia de directores/as comprometidos/as con una educación de calidad y en igualdad que puedan colaborar en la tutela y asesoramiento de otros directores/as en proceso de formación.
 - Existencia de experiencias del profesorado de la zona en la aplicación de programas de "emprendedores" o similares.
- Al ya completo listado hemos querido hacer un par de aportaciones como referentes:
- Existencia de proyectos de participación en los Programas Europeos y en los acordados con el Ministerio de Educación y Ciencia.
 - Colaboraciones posibles con Instituciones afines para el desarrollo de las actuaciones formativas tales como:
 - Área de educación de la Diputación Provincial y Ayuntamientos de la zona, especialmente sus Concejalías o Delegaciones de Educación.
 - Otras Consejerías de la Junta de Andalucía, principalmente las de Empleo, Salud y Para la Igualdad y Bienestar Social.
 - ONG, Asociaciones, Fundaciones y grupos organizados de la zona en el campo de la prevención de las drogodependencias, defensa del patrimonio cultural, consumo, medio ambiente, de mujeres, etc.

PROCEDIMIENTOS.

Atendiendo a los procedimientos para la recogida y análisis de la información ya hemos citado el Plan Global para el Diagnóstico y Detección de Necesidades Formativas de la Zona en donde el CEP viene invirtiendo muchos y productivos esfuerzos. A grandes rasgos el procedimiento se desarrollaría desde distintos estamentos y analizando diversas fuentes e informaciones.

- *Desde el Sistema Educativo:*
 - Necesidades del propio sistema educativo manifestadas en las Instrucciones de la Dirección General y demás documentos que desarrollan la normativa y emitidas por la autoridad educativa competente.
- *Desde los Centros Educativos:*
 - Informes de evaluación de los centros emitidos por el Servicio de Inspección Educativa.
 - Informes y propuestas de los Equipos Directivos y los Departamentos y Equipos de Orientación.
 - Estudio del contenido de los Planes de Formación elaborados por los propios centros.
 - Demandas concretas de los centros educativos, ciclos, departamentos o del profesorado.
- *Desde el Centro del Profesorado:*
 - Informes de de los/as asesores/as fundamentadas en base a evaluaciones de cursos, de grupos de trabajo y al hilo de la legislación vigente.
 - Datos emanados de los procesos de evaluación cualitativa de los seis Centros del Profesorado de la provincia de Sevilla.
- *Desde los Grupos de Formación:*
 - Análisis de las Memorias de los centros y de los grupos de trabajo, planes y programas.
 - Los derivados de las reflexiones y comunicación directa de los y las coordinadores/as de Grupos de Trabajo, de las actividades formativas, y de los Proyectos de Innovación e Investigación, Mejora y demás Planes de la Consejería.
- *Desde otros sectores:*
 - Aportaciones de otros sectores de la administración educativa con competencia en este campo.
 - Propuestas y sugerencias de responsables de programas y asociaciones de carácter educativo.

Para la recogida de toda esa información y cualquier otra que resulte útil es importante utilizar cuestionarios (cualitativos y cuantitativos), entrevistas, registros de observaciones, autoevaluación grupal, análisis de productos, elaboración de informes o diarios, etc. La selección de la información va unida a su clasificación por temáticas, prioridades, posibilidades y dificultades de ejecución. Será en el intercambio colaborativo de los distintos profesionales implicados (orientadores/as, equipos directivos, inspección y asesores/as), cuando se pondrán en contacto las que tengan similares contenidos y posibilidades de satisfacción. Se analizarán y priorizarán las demandas realizadas y se devolverán a los centros escolares para negociar las acciones que finalmente se desarrollarían a lo largo del curso.

EL DIAGNÓSTICO EN SÍ.

Ya estamos en disposición de hacer apuntes al diagnóstico del desarrollo de la formación en la zona del Aljarafe. Tarea realmente compleja. Para hacerlo de modo aceptable requeriríamos de una información extensa relativa a los centros de la zona. También consideramos muy importante saber cuáles son los Grupos de Trabajo que están en funcionamiento, la Formación en Centros, los Proyectos de Innovación, los Proyectos Europeos. Y, por supuesto, los distintos Planes que tiene en marcha la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en nuestra zona. Nos hemos atrevido a dar algunas pinceladas con el ánimo de que este artículo pueda suscitar posibles mejoras. Señalar que son sólo apreciaciones personales fundamentadas en la lectura de documentos del propio Centro del Profesorado, de las opiniones que apuntaron compañeros/as docentes, orientadores/as de distintos centros de la zona y nuestra propia visión de todo ello:

- El escenario geográfico de la zona lo conforman 38 localidades situadas al oeste de la capital hispalense. Abarca la comarca del Aljarafe, parte de las marismas del Guadalquivir y algunas otras poblaciones como Hinojos (Huelva), Gerena, El Castillo de las Guardas y El Ronquillo. Es una zona en expansión con bastantes centros: 150 públicos y otros 17 concertados.
- Se dan grandes diferencias en los más de 4400 docentes que configuran la zona, con una edad media 45-48 años. Podríamos dividir nuestra geografía docente, artificialmente, en sectores circulares concéntricos tomando como eje la localidad de Castilleja de la Cuesta. El profesorado es más estable, de mayor edad y también con más experiencia laboral en las zonas más cercanas al foco: Castilleja, Gines o Bormujos por ejemplo. Esas características se van perdiendo en municipios de la segunda franja metropolitana tales como Umbrete, Bollullos de la Mitación o Almensilla y es mucho menor en las más distantes tales como Gerena, El Castillo de las Guardas o Villamanrique de la Condesa en el otro extremo con contextos más ruralizados.
- En las zonas más distantes de Castilleja de la Cuesta existe una mayor movilidad de plantillas. Lo que unido a residir fuera de la localidad de destino pudiera provocar un sentimiento de desarraigo social y laboral, descontextualización y menor implicación, con la probable pérdida de compromiso con el centro. A su vez en estas zonas más alejadas se constata que suele haber un profesorado joven y dinámico con deseos y ganas de innovar y experimentar frente a otro, habitualmente de mayor edad, que se deja llevar más por la inercia y la estabilidad en que se encuentran anclado. Aunque esto no es una constante, claro está. Por tanto, el profesorado de la zona es diverso en cuanto a sus distintos niveles de formación y compromiso con la escuela y los logros alcanzados.
- El profesorado de Infantil y Primaria está muy feminizado y algo menos en Secundaria. No ocurre así en los puestos de responsabilidad que están más masculinizados.
- En cuanto al desarrollo profesional, sí hay algo que lo defina es la *diversidad*. Es relativamente joven en comparación con el de la capital, pero ya maduro. Hay un grupo importante de profesorado que tradicionalmente viene trabajando en procesos de reflexión, innovación y cambio, y que dan a la zona un gran prestigio. Hay otro número importante de un nivel "medio" de desarrollo que, a pesar de las vicisitudes por las que la enseñanza y los centros han pasado durante estos años, se mantienen y desarrollan procesos de formación sencillos y muy contextualizados. Y hay otro sector que vive de espaldas a la formación docente y los procesos de mejora.
- Podemos hablar de la existencia de diversos grupos profesionales: líderes y motores; miembros de equipos activos; asistentes asiduos a las acciones formativas que se realizan por distintas instituciones, pero pasivos; asistentes esporádicos a esas acciones y los más indiferentes. Del primer grupo, de los líderes y motores, surgen los colaboradores y ponentes experimentados y cercanos de algunas acciones formativas que esta zona viene desarrollando principalmente el Centro del Profesorado y también algunos Ayuntamientos, así como los coordinadores de redes de intercambio y acciones innovadoras y de cambio y mejora. El segundo colectivo lo forman miembros de grupos de trabajo, formaciones en centro, proyectos de innovación y planes de autoevaluación y mejora. El resto de colectivos se perciben como necesitados de estimulación para que se incorporen a estos primeros grupos.
- Disparidad de pensamientos e intereses del profesorado por ideario sociopolítico, situación laboral, experiencia docente, actitud y expectativas con respecto a su perfeccionamiento, grado de implicación y disponibilidad. Hemos constatado que resulta determinante la peculiaridad de la etapa educativa en la que imparte clases y el nivel de desarrollo profesional.
- Éstas son las grandes áreas preferenciales de formación de los docentes de los distintos niveles educativos: Aplicación didáctica de las TICs, convivencia escolar y educación en valores, dirección de centros, plurilingüismo, orientación educativa y atención a la diversidad, igualdad de género, desarrollo personal y profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Centro del Profesorado de Castilleja de la Cuesta: "Plan de Actuación del Curso 2005/2006".
- Decreto 110/2003 de 22 de abril, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación.
- Orden de 9 de junio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos de la organización y el funcionamiento del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.
- Orden de 9 de junio de 2003, por el que se aprueba el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

Isabel María Barba Sánchez
Pedro Justo Moreno Ruiz

ASÍ FUNCIONA NUESTRA MEMORIA: CLAVES PARA RECORDAR

Isabel Rebollo González

La hipótesis de la especificidad de codificación fue un intento de respuesta ante las diferencias encontradas entre recuerdo y reconocimiento, pues parece más fácil recordar que reconocer guiados por claves (exámenes de desarrollo vs tipo test). Postula que ambas tareas implican a los mismos procesos, y que la única diferencia entre ambas está en la especificidad de las claves que se ofrecen para la recuperación. Esta hipótesis fue propuesta por Tulving y Osler (1968) (J.M^a Ruiz Vargas, *psicología de la memoria* 1.995, Alianza). Los procesos de recuperación son fijos e iguales para distintas tareas y siempre implican el acceso a la información almacenada en la memoria por medio de alguna clave de recuperación. En *recuerdo libre* la única clave ofrecida al sujeto es el contexto; por tanto su naturaleza es bastante inespecífica. En *recuerdo con claves*, el experimentador ofrece algún otro tipo de clave que suele estar de alguna forma relacionada con la palabra a recordar, por lo que la clave es más específica. Finalmente, en *reconocimiento*, la clave ofrecida al sujeto es la misma información que tiene que recordar y por tanto su especificidad es máxima.

Sin embargo, la efectividad de las claves de recuperación no depende sólo de su especificidad, sino también de la congruencia entre las operaciones realizadas durante la codificación y la recuperación. Ninguna clave de recuperación, aun estando muy fuertemente asociada al ítem a recordar puede ser efectiva a no ser que ese ítem fuese codificado específicamente con respecto a esa clave en el momento de estudio. Como ejemplo, pensar en la experiencia de reconocer la cara de una persona que se encuentra en la misma reunión que nosotros y no saber de qué la conocemos. Podríamos pensar que la mejor clave de recuperación es la presencia de esa misma persona; sin embargo fuera del contexto en el que habitual, posiblemente no seamos capaces de recordar nada de ella. Si alguien nos dice que es el dueño de una tienda, recordaremos toda la información sobre él. La tienda fue la clave de estudio o forma habitual de codificación y la clave más efectiva para recuperar lo que sabemos de ella.

Los apoyos a estas hipótesis provinieron de experimentos realizados por Tulving (Tulving y Osler, 1968; Thompson y Tulving, 1970 y 1973; Watking y Tulving, 1975). Thompson y Tulving (1970) realizaron experimentos en los que variaron el tipo de clave de recuperación ofrecida a los sujetos, que estudiaban 3 listas de 24 pares de palabras, la palabra a recordar y una clave de estudio débilmente asociada (barniz-silla). Los resultados mostraron que la probabilidad de recuerdo era mucho mayor cuando se le presentaba a los sujetos las mismas claves que durante el estudio aunque estas estuvieran más débilmente asociadas con la palabra a recordar.

Por tanto, nos proponemos replicar uno de los experimentos de Tulving, para comprobar con nuestros medios, la validez de la hipótesis "especificidad de codificación".

1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

- Comprobar a partir de nuestros resultados, si son congruentes con la hipótesis de la especificidad de codificación.
- Si la hipótesis es verdadera, siguiendo lo señalado por Tulving, esperamos encontrar una mayor calidad del recuerdo, expresado por el número de palabras recordadas, en el grupo experimental 1, ya que posee las mismas claves en la fase de codificación que en la fase de recuerdo.
- Esperamos que no exista una diferencia significativa entre los grupos 2 (sin clave en codificación y sin clave en recuerdo) y 4 (sin clave en la codificación y con claves en el recuerdo), ya que si es cierto lo que señala la hipótesis de la especificidad de la codificación, el presentar palabras asociadas a las estudiadas en la fase de recuerdo, sin ser previamente asociadas a éstas en la fase de codificación, no serán claves efectivas para el recuerdo.
- Asimismo, espero encontrar un ligero mayor recuerdo en el grupo 3, con respecto a los grupos 2 y 4, ya que aunque no posee las claves en la fase de recuperación, a mi juicio, como las ha tenido en la fase de codificación, el estudio de las palabras ha sido más fácil, y por tanto el recuerdo también lo será.

2. DISEÑO

- Para ello vamos a usar un diseño 2 x 2, dos categorías de codificación y dos categorías de recuperación. Vamos a usar una muestra de 20 sujetos experimentales de similares edades (todos adultos jóvenes) y nivel sociocultural (todos eran universitarios, licenciados o diplomados).
- Dichos sujetos fueron distribuidos en los siguientes cuatro grupos (grupo 1, grupo 2, grupo 3, y grupo 4), de 5 personas cada uno, de la siguiente manera según tuvieran o no claves en la etapa de codificación (aprendizaje) y en la de recuperación (recuerdo):
 - GRUPO 1: con clave en la codificación y en la recuperación.
 - GRUPO 2: sin clave en la codificación y con clave en la recuperación.
 - GRUPO 3: con clave en la codificación y sin clave en la recuperación.
 - GRUPO 4: sin clave en la codificación y sin clave en la recuperación.

3. PROCEDIMIENTO

En primer lugar señalar que la prueba tanto en su fase de codificación como de recuerdo ha sido pasada a cada sujeto individualmente, por lo que la variable extraña de intercambio de información entre los sujetos, ha sido totalmente controlada mediante este procedimiento.

La mayor dificultad, ha sido dónde encontrar 20 sujetos experimentales, una vez solventado, no he tenido grandes problemas con el proceso.

Fase 1: Codificación.

Grupos 1 y 3: Cada sujeto de los grupos 1 y 3 recibió una hoja con 24 palabras para memorizar (Lista A –palabras escritas con mayúsculas/clave-). A estos sujetos se les indicaba que debían memorizar las palabras escribas con mayúsculas, con el fin de recordarlas más tarde. También se les decía que prestaran atención a las palabras escritas en minúscula ya que podían serles útiles en el recuerdo. Disponían de un minuto y medio, transcurrido ese tiempo se les retiraba la hoja presentada (Lista A).

Grupos 2 y 4: Cada sujeto de los Grupos 2 y 4 recibió una hoja con 24 palabras que debían memorizar (lista B). A estos sujetos se les indicaba que debían memorizar tales palabras con el fin de recordarlas más adelante. Disponían de un minuto y medio, transcurrido este tiempo se les retiraba la hoja presentada (Lista B).

Fase 2: Recuperación.

Grupos 1 y 2: Cada sujeto de los Grupos 1 y 2 recibían la Lista C (hoja con las palabras escritas en minúscula) y se le indicaba que escribiera en los espacios en blanco las palabras previamente memorizadas (palabras escritas en mayúscula). Si les resultaba de ayuda podían fijarse en la palabras escritas en minúscula presentes en la hoja y emparejarlas con ellas. Disponían de 3 minutos, pues transcurrido este tiempo, se les retiraba la hoja con sus anotaciones. El orden del recuerdo es irrelevante.

Grupos 3 y 4. Cada sujeto de los Grupos 3 y 4 recibió la Lista D y se le indicaba que escribiera en los espacios en blanco las palabras previamente memorizadas (palabras escritas en mayúsculas). Disponían de tres minutos, pues transcurrido este tiempo, se les retiraba la hoja con sus anotaciones. El orden del recuerdo es irrelevante.

Los sujetos sabían que estaban realizando un experimento de memoria y en todo momento se mostraron interesados por la tarea y colaboradores.

BIBLIOGRAFÍA

- Ruiz Vargas J.M. (1995): Psicología de la memoria. Alianza.
- Roger H. Bruning, Gregory J. Scharaw, Royce R. Ronning (2002). Alianza.
- Tulving, E (1976), Episodic and semantic memory. En Tulving y W.Donelson (Eds.): Organization of memory. Nueva York: Academic Press.

Isabel Rebollo González

ASUMIR LA DIRECCIÓN Y NO MORIR EN EL INTENTO

Iván David Castillo Salinas

La función directiva es una tarea compleja. La prueba la encontramos en la escasez de candidatos o candidatas en la mayor parte de los centros y en el hecho de que muchos, incluso antes de que su mandato haya finalizado, sientan deseos de abandonar el cargo.

Y es que dirigir un centro requiere un compromiso casi a jornada completa, pues el cargo, al menos correctamente desempeñado, exige numerosas horas de trabajo que, además de no estar incluidas en el sueldo, restan tiempo para la vida personal. Además, el director/a deberá estar disponible para resolver cualquier contratiempo que se produzca en cualquier momento del día y del año. Supone también una gran responsabilidad, pues coordinar (o gobernar, según el tipo de dirección) un grupo humano con personalidades, intereses y necesidades distintas e incluso opuestas requiere un esfuerzo constante, grandes dotes de liderazgo y formación en resolución de conflictos, aspectos que suelen brillar por su ausencia. Esto último sumado al estrés que provoca todo lo anterior, puede despertar sentimientos de incompetencia, fracaso, cansancio, desencanto, etc. Más aun si entre el profesorado existen recelos hacia su labor o su persona.

Pero los únicos problemas con que cuenta el director o directora no proceden del profesorado. Podríamos decir que se encuentra "entre tres aguas". Por una parte, los profesores y profesoras del centro, con quienes debe mantener buenas relaciones por varios motivos (son sus compañeros, de ello depende el buen clima del centro, la dirección es un cargo provisional, etc). El director/a se encuentra además con el problema añadido de la herencia institucional. Tradicionalmente, esta figura era concebida como un ente autoritario que ejercía el poder casi de manera despótica y con la que casi la única relación posible era la obediencia. Afortunadamente, hoy día las cosas han cambiado, pero esa idea sigue perdurando en la mente de muchos docentes y equipos directivos. Sería difícil hacerles ver, como bien dice Santos Guerra que... *"El que director coordina un equipo de profesionales. No es el que manda, es el que ayuda y hace posible"* (1994, p.172).

Surgirán, pues, numerosas actitudes distantes o de aceptación de decisiones sin el acuerdo del claustro, ya sea por la actitud impositiva del director o directora o porque el profesorado lo conciba como un ente superior al que no se le pueden discutir las decisiones. Pero de cualquier manera, los recelos personales, la indignación y los sentimientos de resignación e impotencia estarán presentes en los profesionales de la educación cargados con estos prejuicios.

El alumnado, por su parte, representados en sus padres o madres y también por sí mismos en los cursos superiores, demandarán que se satisfagan sus intereses. Un director de un centro marginal de Infantil y Primaria en ejercicio que comentaba hace unos días lo siguiente: *"Muchas veces los padres te llegan a desquiciar más que los niños. Te insisten en cosas que son realmente imposibles y por más que les explicas no te entienden. Lo niños, al menos, aunque a veces no lo entiendan, aceptan que tu llevas la razón, pero a un adulto ¿cómo consigues convencerlo?"*

En zonas elitistas, los directores y directoras deben también lidiar con padres y madres empeñados en que sus hijos reciban un exceso de atención o incluso preferencias, indicándole incluso a ellos y al profesorado cómo debe realizar su trabajo. La situación se hace aun más complicada cuando se trata de un centro privado, pues el progenitor puede amenazar con retirar a su hijo del centro si no se satisfacen sus demandas. Santos Guerra reflexionaba así sobre este tema: *"No deberían –los padres y madres- desacreditar a los maestros, criticarlos con dureza delante de los niños, pensar que son "sirvientes" que se pagan y que por ese dinero (por otra parte tan escaso) deberían, como sea, aprobarlos"* (1999, p.100)

En el caso de los alumnos, las complicaciones van aumentando conforme lo hace la edad de éstos. Los niños y niñas pequeños suelen sentir indiferencia o incluso miedo hacia el director o directora, pero a medida que maduran, van perdiendo ese temor. Deja entonces de ser una figura inaccesible y casi mítica para convertirse en el blanco de sus la mayor parte de sus quejas. También es, en ocasiones, a quién se dirigen a la hora de pedir consejo o resolver algún problema. Todo depende del talante del director. Pero, de cualquier manera, los sentimientos de incompetencia, agobio, e incluso, soledad se convierten en algo habitual.

Puede surgir también algún roce con la Administración, sobre todo en relación a las cuestiones burocráticas que restan tiempo de dedicación a las realmente pedagógicas. Algunos, no obstante, se refugian en las primeras para no asumir las segundas. Esto suelen justificarlo en su escasa preparación o en la predicción de que el profesorado no colaboraría (Santos Guerra, 1994). Este desinterés y apatía respecto a las tareas verdaderamente ricas podría paliarse, a mi entender, prestando un poco más de atención a la formación de los directores.

El director o directora se encuentra así en un equilibrio de fuerzas: debe esforzarse por mantener lo más contenta posibles a cada una de las partes o intentar, cuando no sea posible, mitigar en parte su descontento. Se encontrará, pues, en un estado de tensión permanente y de frustración en las ocasiones en que reciba críticas inevitables por parte de alguno de los sectores, pues, de no ser así, las recibiría por parte de otro. Las numerosas responsabilidades que se derivan del cargo pueden llevarle a dudar sobre cuál es la decisión acertada

incluso después de haberla tomado, consciente siempre de las consecuencias que un error puede conllevar tanto para él como para el centro.

La situación extrema se daría en el caso de que su elección se hubiera producido en contra de su voluntad ante la ausencia de candidatos. Su trabajo, seguramente, estaría basado en "la ley del mínimo esfuerzo" y sus intereses se centraría principalmente en cumplir las prescripciones legales y a que el tiempo en que debe desempeñar el cargo pase lo más rápido y tranquilo posible.

Sin embargo, aunque todos los directores coincidan en que la tarea directiva despierta más sentimientos negativos que positivos, existen también algunos positivos. Los directores/as democráticos/as suelen sentirse muy motivados con el trato humano y con las funciones pedagógicas. Asimismo, ser el máximo representante de una institución y dirigirla con mayor o menor acierto es motivo de orgullo para la inmensa mayoría de ellos y ellas. Más aun, si recibe muestras de reconocimiento por parte de alguno de los sectores. Los incentivos económicos también suponen un gran aliciente, siendo, en algunos casos, tan valioso que compensa el resto de inconvenientes.

Podemos concluir, por tanto, que la función directiva es una tarea poco grata que despierta sentimiento relacionados con inseguridad, tensión, monotonía ingratitud o incompetencia, pero que pueden verse compensadas para quienes asumen el cargo por voluntad propia con la satisfacción de coordinar una institución y un equipo humano, ver desarrolladas sus concepciones pedagógicas y, a veces casi en exclusiva, los incentivos económicos.

Referencias bibliográficas

- SANTOS, M. A. (1994) Entre bastidores: El lado oculto de la organización escolar. Aljibe, Málaga.
- SANTOS, M. A. (1999) Yo te educó, tú me educas. Sarriá, Málaga.

Iván David Castillo Salinas

CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR A LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNADO

Javier Giménez Iturralde

Actualmente, la educación física escolar supone un concepto mucho más amplio y valioso de lo que antiguamente se conocía por "gimnasia" o "gimnástica". Sin embargo, todavía hoy en día siguen confundiendo estos términos, lo que suele llevar al encasillamiento, la desvalorización y la dificultad de evolución de este área educativa.

El proceso de reconocimiento de la educación física a lo largo del tiempo, como elemento fundamental en la formación y desarrollo integral del alumnado, se presenta como un procedimiento arduo y excesivamente lento, aunque continuo. Poco a poco, las instituciones competentes en materia educativa, los distintos profesionales de la enseñanza, padres, madres e incluso el propio alumnado, se percatan de las distintas posibilidades educativas de la educación física escolar, valorando cada vez más la actividad física y el deporte como elementos formadores.

Como destaca Torres (1999) *"la educación física es un factor clave en el proceso de socialización de la persona y contribuye a su calidad de vida"*.

En este sentido, en muy pocos años, la educación física ha conseguido importantes transformaciones que han hecho de ella una disciplina capaz de aportar a los alumnos/as un significativo bagaje propiciador de su formación personal y social (Gutiérrez, 2003). Entre estas transformaciones, podemos destacar algunas de las más relevantes:

- Se orienta cada vez más hacia objetivos relacionados con la salud.
- Se relaciona íntimamente con la formación en valores.
- Se aporta gran importancia a la mejora de las relaciones sociales.
- Se considera un elemento favorecedor de la calidad de vida y la ocupación activa del tiempo de ocio.
- Se revaloriza el conocimiento de la cultura deportiva y de la práctica física.

Estos elementos, y algunos más, se tenían antiguamente en el olvido. Sin embargo, la educación física evoluciona con los cambios socioculturales y tecnológicos, adaptándose a las nuevas tendencias e intentando aportar aprendizajes significativos y útiles a los alumnos/as, facilitando así que puedan desenvolverse con naturalidad, soltura y eficiencia en la vida en sociedad.

De todo esto, surgen inexorablemente diversas preguntas en la mente del docente de educación física, en su afán por enfocar la práctica diaria hacia la formación plena y satisfactoria de sus alumnos/as, entre ellas: ¿Cómo contribuye la educación física a la formación integral del alumnado? ¿Cómo se justifica la presencia de este área en el Sistema Educativo actual? ¿Cuál es el papel y la utilidad de la educación física?

Según Blázquez (2001), *"si la escuela ha tomado la determinación de introducir la educación física en el conjunto de materias a impartir, es porque considera que debe cumplir una función utilitaria y/o ideológica"*.

Partiendo de este supuesto, intentaremos a continuación profundizar en las aportaciones más relevantes que conlleva su puesta en práctica de forma coherente, planificada y adaptada, así como su utilidad, finalidad y contribución a la formación integral del alumnado. Así pues, siguiendo a autores como Blázquez (2001), Gutiérrez (2003), Torres (1999) y Junta de Andalucía (1992, 2002a, 2002b), podemos señalar que la educación física...

1. Mejora el **estado físico** y la **salud**, fomentando la adquisición de un **estilo de vida saludable**.
2. Desarrolla en el alumnado **destrezas, habilidades y capacidades** que contribuyen de forma armónica al desarrollo personal y a una mejora en la calidad de vida.
3. Mejora las **relaciones interpersonales** y la formación de la personalidad en todos sus aspectos.
4. Contribuye a la **formación en los valores** principales que rigen la vida en sociedad.
5. Enseña a utilizar y disfrutar el **tiempo de ocio**.
6. Favorece la **iniciación deportiva** y el gusto por la **práctica de actividad física**.
7. Mejora la **expresividad**, la **desinhibición** y la capacidad de **comunicación** con los demás.
8. Nos permite conocer, disfrutar y respetar el **Medio Natural** que nos rodea.
9. Es un medio adecuado para liberar tensiones (**función catártica**) y disfrutar del propio cuerpo y movimiento (**función hedonista**).
10. Favorece la progresiva **autonomía** del alumnado.
11. Ajusta y mejora el **autoconcepto** y la **autoestima**.
12. Mejora la participación activa, íntegra y educa en la **inserción social**.

13. Contempla la **implicación cognitiva** del alumnado en las prácticas, desarrollando estrategias y habilidades intelectuales.
14. Orienta futuros **itinerarios formativos**, tanto profesionalizadores como de estudios universitarios, relacionados con conocimientos de carácter docente, deportivo, artístico, de gestión o turístico.

En este sentido, cada vez se tiene más en consideración el papel que cumple la educación física desde el punto de vista de la formación integral, ya que incide sobre el individuo concebido en su totalidad (cuerpo y mente), contribuyendo a la formación de su personalidad y ayudándole a realizarse física, intelectual y moralmente (VV.AA, 1990).

O como señala Gutiérrez (2003) *“la educación física alcanza su verdadero valor educativo no sólo como factor desencadenante de mejoras biológicas o higiénicas (condición física y salud) y mejoras perceptivas (esquemas), sino también psíquicas (inteligencia, afectividad) y espirituales (morales y éticas). Esta significación de la educación física como educación integral es la que ha venido tomando cuerpo en los últimos tiempos”*.

A pesar de todo lo expuesto anteriormente, no debemos olvidar que la educación física escolar no es un elemento educador por sí misma, sino que dependerá del enfoque y el tratamiento que le aporte el profesor o profesora, así como los contenidos seleccionados, los objetivos formulados y las orientaciones metodológicas utilizadas para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es decir, depende de nosotros, los docentes de educación física, que la esta asignatura contribuya satisfactoriamente a alcanzar las Finalidades Educativas en los centros docentes, que tenga una utilidad clara y justificada, que ayude a la formación plena de nuestros alumnos/as y ,en definitiva, depende de todo ello que el reconocimiento de este área siga evolucionando positivamente.

Referencias bibliográficas:

- Blázquez, D. (2001). La Educación Física. Ed. Inde. Barcelona.
- Gutiérrez, M. (2003). Manual sobre valores en la educación física y el deporte. Ed. Paidós. Barcelona.
- Junta de Andalucía (1992). Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía.
- Junta de Andalucía (2002a). Decreto 148/2002, de 14 de mayo, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria en Andalucía.
- Junta de Andalucía (2002b). Decreto 208/2002, de 23 de julio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al bachillerato en Andalucía.
- Torres, C. (1999). Aula de innovación educativa (82), pp. 28-30.
- VV.AA. (1990). Colección Educación Física Escolar. Ed. Gymnos. Madrid.

Javier Giménez Iturralde

LA RADIO COMO RECURSO DIDÁCTICO

Marcos Rodríguez Pérez

Recuerdo, y espero no olvidar en muchos años, la actividad que un profesor de segundo de E.S.O mandó realizar a sus alumnas y alumnos (entre los cuales yo me encontraba). Se trataba de realizar una grabación en la que se desarrollase un programa de radio cuyo guión fuera realizado por los propios alumnos y alumnas, los cuales deberían ser también los locutores e interlocutores de dicho programa. No se nos especificó, en ningún momento, qué tipo de programas existen, que características tienen, qué elementos los constituyen, ni siquiera se nos especificó un tema o contenido a desarrollar en el guión del programa. Sin embargo, ahí estábamos, mis tres compañeros de grupo y yo, junto con el resto de grupos del aula, elaborando, entusiasmados, toda una programación radiofónica que contenía desde noticias y programas deportivos, hasta musicales, sin dejar de tener en cuenta anuncios publicitarios de marcas ficticias (si "Casa Paquita" existiese nos hubiera estado bien agradecida) ni mesas redondas en las que dialogábamos sobre nuestros profesores. La mayoría de los grupos tuvimos la oportunidad de grabar, con mayor o menor calidad, una cinta de audio con los programas radiofónicos que fueron escuchados en el aula, desgraciadamente, como música de fondo mientras se realizaba una actividad plástica o de dibujo, no recuerdo bien.

Tuvieron que pasar unos cuantos años para darme cuenta de la razón por la cual mis compañeros de grupo y yo nos sentíamos tan motivados en aquel momento con esa actividad: sabíamos que el resto de nuestros compañeros nos iban a escuchar. La "radio" nos daba otro tipo de voz, otro tipo de palabra diferente a la que solíamos tener el resto del tiempo en el aula, lo cual implica un elemento de autoestima. Aún hoy sigo preguntándome cómo se hubiera desarrollado esa actividad si se nos hubieran especificado, brevemente, a modo de orientación, los tipos de programas radiofónicos más utilizados, junto con sus características y elementos principales, y, en lugar de no haber especificado ningún tema o contenido a desarrollar, si se hubiera hecho. Esta pregunta es la que me ha movido a realizar la Unidad Didáctica, que más adelante desarrollo, para intentar mejorar la actividad que un profesor propuso, confiando en que la motivación y autoestima que potenció en mis compañeros y en mí la creación de un programa radiofónico, se produzca también en otros alumnos y alumnas.

Motivación y autoestima es lo que parecen sentir también, gracias a la radio, la decena de chavales, de entre 6 y 17 años, del barrio de El Pozo (Madrid) que hacen "Radio Kalambuco", en la frecuencia de Radio Vallekas, según nos dice el reportaje "Voces desde El Pozo" que EL PAIS SEMANAL del 8 de enero del 06 publica. Se trata de un espacio radiofónico que refleja las inquietudes y da voz propia a chicas y chicos de un barrio en donde el fracaso escolar duplica la media madrileña. Un espacio radiofónico con un objetivo: luchar contra el fracaso escolar y la exclusión, que cuenta con la motivación y con la autoestima que puede producir hablar a través de un micrófono sabiéndose escuchado, como principales aliados para conseguir ese objetivo. Es importante tener en cuenta lo que Fermín Ibáñez, trabajador social y "padre" de "Radio Kalambuco" dice: "La radio les hace tener voz, palabra. En su boca, cualquier hecho adquiere relevancia de primicia".

UNIDAD DIDÁCTICA: "DONDE NO LLEGAN LOS DERECHOS HUMANOS".

1. Objetivos.

- 1- Identificar y analizar los Derechos Humanos como uno de los principales proyectos éticos contemporáneos, tratando de comprender sus aplicaciones originales y las tentativas de solución que proponen sobre los principales problemas morales de nuestra época.
- 2- Iniciar el descubrimiento de principios y valores morales, adquiriendo independencia de criterio y juicio crítico, adoptando, progresivamente hábitos de conducta moral que planifiquen la propia vida y rechazando otros que hacen decaer la dignidad del ser humano.
- 3- Utilizar adecuadamente el procedimiento dialógico y el debate como instrumentos esenciales en el planteamiento de los conflictos y dilemas morales, usando correctamente los conceptos aprendidos.
- 4- Participar de modo racional y constructivo en las actividades de clase, individualmente o en grupo, considerándolas, al mismo tiempo, una forma de compromiso social.

2. Contenidos.

- Conceptuales.
 - 1- Concepto de derechos: definición objetiva y subjetiva.
 - 2- Dignidad, persona y responsabilidad.
 - 3- La Declaración Universal de los Derechos Humanos: orígenes y límites.
 - 4- Características de algunos de los tipos de programas radiofónicos que existen y de los elementos que los componen.

- Procedimentales.
 - 1- Análisis de textos y situaciones.
 - 2- Identificación de problemas éticos.
 - 3- Búsqueda de información y organización de la misma a través del material proporcionado.
 - 4- Presentación y comunicación de conocimientos, haciendo uso adecuado de los conceptos tanto en debates como en escritos.
 - 5- Breve grabación o representación de un programa de radio en pequeños grupos.
 - 6- Confección del cuaderno de trabajo.

- Actitudinales.
 - 1- Valorar la importancia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
 - 2- Actitud participativa y valorativa en las actividades de grupo y de clase.
 - 3- Valoración del esfuerzo y rigor intelectual.
 - 4- Apreciación de las perspectivas y puntos de vista ajenos.

3. Metodología.

a) Entrega del material motivador.

El docente entregará, una vez esté el alumnado dividido en pequeños grupos, un mismo material motivador (textos, fotos, artículos de revista o prensa, etc...) para cada uno de estos grupos, que pongan de manifiesto la violación de los Derechos Humanos que se da, en la actualidad, en diversas partes del mundo, así como la necesidad de proteger los Derechos Humanos de esas violaciones.

b) Realización de preguntas que el material haya suscitado.

A continuación, se le pedirá a cada grupo, aunque cada alumno/a deberá escribirlo en su cuaderno de trabajo, que propongan un número determinado de preguntas o dudas (cuatro o cinco) que el material haya suscitado en ellas/os y que estén relacionadas con el título de la Unidad Didáctica.

Las preguntas o dudas que cada grupo haya realizado serán expuestas al gran grupo por medio del portavoz de cada grupo. El docente escribirá en la pizarra las preguntas o dudas de cada grupo que, junto con el gran grupo, estimen más importantes.

Las preguntas escritas en la pizarra por el docente, serán copiadas en el cuaderno de trabajo por cada alumno/a.

A continuación, se le pedirá a cada alumno/a que respondan, **siguiendo su propia opinión**, de manera individual y fuera del horario escolar, a las preguntas que han sido escritas, debiendo ser incluidas, estas respuestas, en el cuaderno de trabajo.

c) Responder a las preguntas.

A continuación, se la pedirá a cada grupo que respondan, a partir del material aportado por el docente, del material del aula (libros de texto, hemeroteca de aula, etc...) y por medio de Internet (si se tratase de un centro T.I.C.) a las preguntas que fueron escritas, debiendo ser incluidas, estas respuestas, en el cuaderno de trabajo.

d) Elección de tipos de programas y realización del guión.

Una vez elaboradas las repuestas, el docente plantea la actividad consistente en que cada grupo realice, en base a esas respuestas, uno o varios tipos de programas radiofónicos que deberán ser grabados, en la medida de lo posible.

En este momento, el docente dará unas breves nociones de las características de algunos de los tipos de programas radiofónicos que existen (noticias, reportajes, mesas redondas, entrevistas, musicales, deportivos, etc...) y de los elementos que los componen (presentador/a, reportero/a, invitada/o, moderador/a, etc...).

Cada alumna/o deberá incluir en su cuaderno de trabajo el guión del programa en el que participe.

Si algunos de los grupos no dispusieran de medios técnicos para la grabación del programa radiofónico, se realizará, en la tercera y/o cuarta sesión de clase, su simulación en el aula.

e) Audición de los programas y/o simulaciones y debate en gran grupo.

En la última fase de esta actividad se expondrán las simulaciones en el aula y/o se escucharán las grabaciones de los programas realizados por el alumnado.

Después de esto, se dará paso a un debate general en el aula guiado por preguntas que el docente habrá elaborado previamente. Estas preguntas deberán ser respondidas en el Cuaderno de Trabajo por cada alumno/a individualmente, durante la exposición de la simulación de los programas y/o durante la audición de los mismos.

Por último, cada alumna/o, individualmente y fuera del horario escolar, deberá hacer una valoración personal del trabajo realizado, por medio de preguntas realizadas por el docente, cuyas respuestas deberán ser incluidas en el Cuaderno de Trabajo.

4. Temporalización.

Esta Unidad Didáctica ha sido proyectada para el alumnado de 4º de E.S.O y su duración es de cuatro sesiones de clase, (de 50 min. cada una, aproximadamente) debiéndose utilizar, además, cierto tiempo fuera del horario escolar para responder a preguntas y para realizar la grabación de los programas de radio y/o la preparación de la simulación de los mismos.

a) Entrega del material motivador.

b) Realización de preguntas que dicho material haya suscitado.

Estas dos primeras fases de la Unidad Didáctica se realizarán en la primera sesión de clase.

En los últimos minutos de esta sesión, se le pedirá al alumnado la realización de ejercicios fuera del horario escolar.

c) Responder a las preguntas.

d) Elección de tipos de programas y realización del guión.

Estas dos fases de la Unidad Didáctica se realizarán en la segunda sesión de clase.

La grabación de los programas de radio y/o la preparación de las simulaciones de los mismos, se realizará fuera del horario escolar y en pequeños grupos. Cada programa grabado, como cada programa simulado, no podrá superar un máximo de 15 minutos.

e) Audición de los programas y/o simulaciones y debate en gran grupo.

Esta última fase de la Unidad Didáctica se realizará en la tercera y cuarta sesión de clase.

En los últimos minutos de la cuarta sesión, se le pedirá al alumnado la realización de los ejercicios de valoración personal del trabajo realizado, fuera del horario escolar.

5. Evaluación.

5.1. Criterios de evaluación.

- 1- Conocer y expresar de modo adecuado las principales aportaciones teóricas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- 2- Utilizar el diálogo y la argumentación como medio adecuado para justificar las propias posiciones éticas y para refutar las ajenas.
- 3- Participar de modo democrático y cooperativo en todas las actividades programadas tanto en el aula como fuera de ella.

5.2. Instrumentos de evaluación.

- 1- Técnica de observación directa: con ella se pretende observar la asistencia, actitud y participación del alumnado en clase, así como el desarrollo de las actividades. Estas observaciones quedarán recogidas en el Diario del Profesor/a por medio de escalas de valoración numéricas.
- 2- Análisis del producto de actividades realizadas por cada alumno/a: será realizado por medio de los datos recogidos por el alumno/a en el Cuaderno de Trabajo. En él se analizarán los ejercicios, las aportaciones personales de búsqueda, su aportación al grupo así como la organización, limpieza y claridad.

5.3. Procedimiento de evaluación.

La calificación final de cada alumna/o para esta Unidad Didáctica se hallará sumando la calificación obtenida por cada alumna/o en su Cuaderno de Trabajo (no más de 5 ni menos de 0) más la calificación obtenida por su actitud en el aula y en las actividades grupales (no más de 5 ni menos de 0), recogida en el Diario del Profesor/a.

Marcos Rodríguez Pérez

LAS RELACIONES ENTRE IGUALES DESDE LA INFANCIA HASTA LA ADOLESCENCIA

María Ángeles Bonilla Castro

1. Las relaciones con los iguales de 0 a 2 años.

Los padres no son los únicos agentes de socialización de los niños pequeños. Cada vez desde edades tempranas, niños/as son expuestos al contacto con compañeros/as de las situaciones extrafamiliares en las que participan asiduamente.

1.1. Evolución y características de las interacciones entre iguales.

Los niños se activan en presencia de otros niños y manifiestan interés por los estímulos sociales desde los primeros meses de vida, pero las interacciones entre los bebés dependen totalmente de que los adultos les pongan en contacto y les faciliten la interacción.

A lo largo de los dos primeros años se pueden observar una serie de importantes avances en las interacciones entre iguales. Desde los 6 meses los niños buscan activamente llamar la atención e iniciar la comunicación con los iguales a través de conductas como tocar, vocalizar, mirar, sonreír... A partir de los 9 meses, aumentan la frecuencia y la intencionalidad de las conductas comunicativas entre iguales: niños/as inician voluntariamente interacciones, sonríen mutuamente, imitan las acciones del otro... Las interacciones entre iguales suelen girar en torno a objetos y juguetes que los niños manipulan, se ofrecen o intercambian. Otra característica de las interacciones a esta edad es el juego en paralelo, los niños juegan unos cerca de otros realizando actividades de carácter exploratorio en torno a objetos, pero permaneciendo cada uno centrado en su propia actividad.

Alrededor de los 18 meses aparece el juego simbólico, que consiste en utilizar un objeto o persona para representar algo que no es. Gracias a este tipo de juego, va disminuyendo el juego solitario y afianzándose el juego cooperativo.

Antes de los 2 años los niños se relacionan en grupos muy pequeños, generalmente en parejas, no mostrando preferencias de género en la elección de sus compañeros de juego; pero a partir de esta edad empiezan a jugar en grupos más numerosos y a expresar claras preferencias por jugar con compañeros del mismo sexo.

1.2. ¿Se puede hablar de amistades entre bebés?

En esta etapa los niños conciben a los amigos como compañeros de juego. Sus relaciones se caracterizan por ser inestables, menos duraderas y más cambiantes que en etapas posteriores.

Desde que los niños tienen un año de edad inician más juegos y se implican en interacciones más complejas cuando tratan con iguales conocidos que con desconocidos; además se comportan de forma diferente si las experiencias previas que tuvieron con esos compañeros fueron positivas que si originaron conflictos.

Teniendo en cuenta esto, algunos autores (Howes) defienden que a esta edad los niños ya tienen amigos porque eligen, entre sus compañeros, a los que más les gusta y a los que prefieren para jugar.

2. Las relaciones con los iguales de 2 a 6 años

2.1. ¿Quiénes se hacen amigos?

Existe entre los estudiosos de las relaciones entre iguales una cierta polémica que trata de buscar explicaciones a un hecho distintivo de las relaciones de amistad a todas las edades: el parecido entre sus protagonistas.

Por razones que escapan a su control, niños/as suelen tener contacto con un grupo de iguales bastante homogéneo, de manera que las relaciones se establecen en un primer momento con aquellos que se encuentran próximos; las razones socio-culturales-económicas que hacen que dos familias vivan en un determinada barrio o que elijan determinada centro educativo para sus hijos/as, determina la oferta de potenciales de amigos con que un niño se encuentra.

A partir de ahí, se plantean diferentes tesis que podrían explicar la elección de amigos:

1) Tesis de la selección activa.

Niños/as seleccionan entre sus semejantes a aquellos que perciben como parecidos en los atributos que en cada edad se consideran relevantes (preferencias por juguetes, estilo de juego...)

2) Tesis de la socialización recíproca.

Los parecidos entre los amigos se acentúan como consecuencia de la interacción reiterada entre ambos y de la mayor susceptibilidad a la influencia mutua.

3) Tesis de la complementariedad entre ambas.

Quizá en un primer momento predominan criterios de semejanza como catalizadores de atracción personal; establecida la amistad, habrá un proceso de socialización recíproca que acentuaría los parecidos: cuando más estrechas, recíprocas, estables y duraderas sean las relaciones de amistad, más se acentúa el parecido entre los amigos.

2.2. ¿Cómo se relacionan entre sí los amigos?

Aunque las relaciones entre amigos a estas edades no están tan diferenciadas como lo estarán en años posteriores, ya es posible observar en ellas rasgos que las identifican con claridad. Así, por ejemplo, ya a las 2-3 años empezamos a ver cómo niños/as dirigen hacia los iguales que consideran amigos comportamientos claramente diferentes de los que se dedican a los meros conocidos. En general, las interacciones con un amigo se suelen caracterizar por un mayor número de intercambios sociales positivos, más cooperación, ayuda, consuelo y, en general, más comportamiento prosocial. También se puede observar más implicación: cuando están juntos, suelen exhibir formas de juego más complejas, aunque también con ellos se producen más conflictos que con otros compañeros más neutrales, aunque estos conflictos son menos intensos y, sobre todo, se resuelven de forma distinta y con mejores resultados.

Los seguimientos longitudinales muestran que, durante estos años previos a la primaria, la conducta social con un amigo estable es más competente que la que se exhibe con otro igual: es más fácil entrar en un grupo, el juego social es más complementario y recíproco, también más cooperativo y es más fácil que se impliquen en el juego de ficción

2.3. Los grupos de niños /as y las jerarquías de dominio

A lo largo de estos años, asistimos al surgimiento del grupo de iguales. Desde el momento en que las competencias interactivas de los niños se van haciendo más complejas y les permiten coordinar su conducta con la de más de uno, las relaciones ya no son exclusivamente diádicas. Los grupos a estas edades se estructuran en función del género y de la preferencia por actividades.

Otra de las novedades de los grupos de estas edades es la existencia en su interior de jerarquías de dominio. Los grupos de juego se estructuran en jerarquías de dominio diseñadas sobre la base de quién domina o somete a quién en situaciones de conflicto. La interpretación que se hace de la existencia de estas jerarquías es que cumplen un importante objetivo en la dinámica de los grupos: el de minimizar la agresión. Así, los niños son atacados y que se saben menos fuertes no responden con otro ataque, sino que más bien se someten, retroceden y se alejan del agresor, iniciando en algunos casos gestos de conciliación. En estas edades es habitual que las jerarquías de dominio estén definidas en cierta medida sobre la base de quiénes salen victoriosos en las disputas por objetos.

Naturalmente, los grupos de niños/as, además de jerarquías de dominio, incluyen redes afiliativas, de manera que cada niño/a ocupa un lugar respecto al resto de miembros del grupo en función de la aceptación o no que reciben de los demás.

3. Las relaciones con los iguales en la adolescencia.

A pesar de que en la adolescencia la familia sigue ocupando un lugar preferente como contexto socializador, en la medida en que chicos/as se van desvinculando de sus padres, las relaciones con los compañeros ganan en importancia, intensidad y estabilidad, y el grupo de iguales se convierte en el contexto de socialización más influyente.

Al llegar la adolescencia, estas relaciones gozarán de una mayor estabilidad sin que el alejamiento físico o temporal de los amigos suponga el fin de la relación.

En esta etapa, las relaciones entre amigos se caracterizan por su carácter recíproco. También aumentará sustancialmente la intimidad de estas relaciones, hasta el punto que las amistades íntimas se convertirán en un fenómeno típico de la adolescencia temprana y media que irá perdiendo fuerza durante la adolescencia tardía. El amigo íntimo va ganando importancia sobre otras figuras de apego, hasta el punto de que a partir de la adolescencia media se convertirá en la principal figura de apego. El tipo de vinculación del adolescente con sus amigos se verá muy influenciada por la relación que durante la primera infancia estableció con sus padres.

3.1. La evolución del grupo.

El grupo de amigos va a constituir un contexto fundamental para el desarrollo de los adolescentes. No obstante, este grupo va a experimentar una evolución a lo largo de la adolescencia. Dunphy ha descrito en cuatro etapas la secuencia de evolución del grupo de iguales:

- 1) En una primera etapa, al comienzo de la adolescencia, la agrupación más frecuente es la pandilla formada por miembros del mismo sexo. Suele incluir de 5 a 9 miembros de la misma edad y probablemente del mismo colegio y vecindario. Estos chicos/as forman un grupo bastante cerrado, y se ven e interactúan a diario, planificando actividades para realizar los fines de semana.
- 2) En una segunda fase, aún manteniéndose la separación entre grupos o pandillas de distinto sexo, comienza la interacción entre ellas. Se trata de una interacción entre pandillas unisexuales esporádicas que se da los fines de semana, o en excursiones y fiestas, etc.
- 3) A continuación se forma la pandilla mixta a partir de la agrupación de las pandillas unisexuales. Esta pandilla suele incluir de 15 a 25 miembros de ambos sexos; hay una menor cohesión que en la pandilla unisexual, con una relación entre sus miembros algo menos íntima. Sus contactos no son tan cotidianos, reuniéndose de forma más esporádica que la pandilla unisexual. La pandilla mixta cumple la función de regular y estructurar las relaciones sociales, facilitando además el surgimiento de las relaciones heterosexuales, ya que sirve de claro aprendizaje en la relación con los miembros del otro sexo. También, al ser una agrupación más abierta, favorece la interacción con una mayor variedad de sujetos, lo que aumenta la heterogeneidad de la pandilla y fomenta el desarrollo de autoconcepto y la identidad.
- 4) La última etapa trae consigo la desintegración de la pandilla, que pasa a convertirse en una serie de parejas relaciones entre sí, que cada vez se reúnen con menos frecuencia.

3.2. El inicio de las relaciones de pareja

El aumento del impulso sexual, unido a la imitación de los comportamientos adultos, va a favorecer que chicos/as empiecen a acercarse con interés al otro sexo. En el contexto del grupo es donde chicos/as van a empezar a sostener sus primeras citas.

Las relaciones de pareja durante la adolescencia temprana satisfacen cuatro tipos de necesidades: sexuales, de afiliación, de apego y de dar y recibir apoyo. A medida que va transcurriendo la adolescencia, estas relaciones serán más estables, y la pareja irá ascendiendo en la jerarquía de apego.

4. Conclusión

La amistad es una de esas realidades que están presentes a lo largo del ciclo evolutivo de los humanos pero cuyo contenido y manifestaciones experimentan notables cambios a lo largo del desarrollo.

A pesar de esas diferencias evolutivas, hay un conjunto de rasgos típicos de la amistad y comunes en todas las edades: así, siempre estamos hablando de una relación basada en la reciprocidad, se trata de una relación voluntaria y no obligada, basada en el gusto por estar juntos, una relación en la que el balance coste-beneficio suele ser siempre positivo.

María Ángeles Bonilla Castro

UNIDAD DIDÁCTICA DE INGLÉS "ANIMALS"

María del Carmen Sánchez López

TITLE: ANIMALS

COURSE: Second Cycle, first course.

TIME: The unit has a temporalisation of 15 days. We must take into account that this is flexible depending on our students and the teaching-learning process.

DIDACTIC OBJECTIVES: they are intentions on which the design and activities directed to achieve the important educational aims are based.

- 1) To learn vocabulary about animals.
- 2) Recognise and use the structures : Is it a ...? Yes, it is. No, it isn't, Has it got...? Yes, it has ... It has got a ...
- 3) To learn adjectives: hairy, wet, scary.
- 4) To recognize and use the words: tail, wings, pet.
- 5) To review colours and prepositions.
- 6) To become students familiarized with English sounds through a song.

CONTENTS:

They are considered as a collection of cultural forms which select knowledge around which class activities are organized. Foreign Language contents refer to two different fields: oral and written communication and socio-cultural aspects. Contents are divided in concepts, procedures and attitudes. In our didactic unit the contents are the following:

- 1) Oral and written communication:
 - a) Concepts:
 - Vocabulary related to animals: rabbit, tortoise, fox, flies, mouse, snake, bat, frog.
 - Vocabulary related to animals appearance: hairy, wet, scary.
 - Use of the structures: Its name is..., It has got, Has it got...?
 - b) Procedures:
 - Comprehension of a song
 - Asks and questions: Is it a ...?
 - Looking for specific and general information.
 - Listening to a tale.
 - c) Attitudes:
 - Positive attitude towards English language.
 - Respect to peers work.
 - Participation in the activities.
- 2) Socio-cultural aspects:
 - a) Concepts:
 - Identification of an English song.
 - Typical animals in countries where English is spoken.
 - b) Procedures:
 - Identification of words in a song.
 - Listening to a tale.
 - c) Attitudes:
 - Respect to English songs and culture.

CROSS CURRICULAR ASPECTS: Education for peace and moral and civic education (respecting peers and turn taking) health education (expressive use of their body and movements through the chant) and Environmental education through the final task.

ACTIVITIES:

They will be carried out during 15 days, but the time is flexible and realistic depending on our students' cognitive development and the teaching-learning process. Also, language class is essential; so we start every day with routines.

- Warm up: We do a brainstorming about the animals they know in English.
- Tale: to introduce the didactic unit , we choose a tale because it is motivating, authentic, students practice listening, linguistic and non linguistic strategies, language can be repeated again and again, it contains visual support, it is a meaningful context and it adapts to our students' interests. We tell the tale with different modulations of the voice, different gestures and we use attractive colours to get their attention. Then, we tell the tale and do:
- Pre- listening activities: we show the tale and they look the pictures to make predictions about what is going to happen.
- While- listening activities: during the listening, we give them flashcards about the characters and each time they speak they have to stand up.
- Post- listening: After listening they draw their favourite character and then they colour different pictures. After this, we focus on the activities.

First, we focus on oral comprehension:

- Listen and imitate the animals (Symos says...), listen and point to the animals (teacher says an animals and they point to the right flashcard), listen and colour the farm animals, listen and number, listen to a song (teacher puts the cassette twice).

Then they are ready to produce orally. We propose:

- Guess the animal. Teacher shows little by little the flashcard and they have to guess which is the hidden one.
- Sing the song. Teacher sings the song and then, pupils are divided in 3 groups (dogs, cats and ducks) and they have to sing when their character appears in the song.and they have to sing twice . Then, everybody sing the song.
- Teacher gives flashcards to the students and they play a guessing game.They ask each other: Have you got a pig? And they answer Yes, I have, No, I haven´t.

After this, we focus on writing comprehension: they read different routes and follow the animals, read and draw the different animals, read and order the sentences, read and circle the correct pictures about animal cares.

Finally, they are ready to produce: they have to do a wordsearch about farm animals and they have to write a description similar to the given one by the teacher of their favourite animal.

Then, we do the final task which is an activity proposed at the end of the unit to check the achievement of their knowledge about this topic. The teacher gives each student a paper in which they have drawings of animals. They have to colour the chosen one and cut it. Then, they glue it to a straw and they have the puppets ready to do a role play about animals descriptions.

EVALUATION CRITERIA

- Recognise vocabulary about animals.
- Show interest to English songs and tales.
- Recognise and use messages with the structures: Has it got...? , Is it...?, It has got...
- Identify adjectives: hairy, wet and scary.
- Participate in class , respect rules and turn-taking.

María del Carmen Sánchez López

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CREATIVIDAD

María del Carmen Suárez Vázquez

A qué llamamos creatividad

En primer lugar convendría revisar los errores, los tópicos, los malentendidos, la perversión con que se divulga la falsa idea de creatividad. Diciendo lo que no es, quizás podamos llegar a saber que es la creatividad. No son trabajos rutinarios, miméticos, como actividad vacía y en ocasiones de pésimo gusto. No son trabajos manuales (con todo el valor que estos últimos tienen en su lugar adecuado).

Es cierto que hay que ejercitarse en desarrollar la motricidad, habilidad, memoria y adquisición de técnicas; pero todo esto es mejor aplicarlo a unos mínimos intereses limpios de fórmulas hechas, para que el niño deje su impronta personal y se encuentre ahí, resolviendo por sí mismo.

He aquí una definición de Ortega Olivares, en mi opinión muy completa, de lo que es la creatividad:

"Es el proceso de solución de problemas en el que lo importante no es dar respuesta exacta, sino que los niños piensen en las distintas formas posibles de abordar el problema, en las distintas maneras de enfocarlo y resolverlo y que se sientan libres para hacerlo".

Por ejemplo, cuando pintamos o dibujamos somos nosotros quienes damos las órdenes a seguir a los elementos, conducimos las ideas y les damos la forma en complicidad con los materiales a través de unas técnicas determinadas.

El proceso de comunicación artística pone en marcha una serie de capacidades en el niño/a tales como:

- SENTIR, tanto la realidad externa como la interna. Sin los sentidos no llegaría al cerebro la información básica necesaria para establecer percepciones concretas.
- PERCIBIR, la percepción no es solamente la suma de los estímulos que llegan a los receptores sensoriales, sino que organiza todas las informaciones recibidas formando "perceptos". No es igual "mirar" que "ver". Es necesario ser conscientes de lo que se siente.
- RETENER IMÁGENES mentalmente, para después reconocerlas y utilizarlas posteriormente cuando lo crea conveniente.
- ELABORAR IMÁGENES MENTALES que puedan transcribirse de forma plástica.

Todos estos procesos le sirven al niño para saber "lo que quiere contar"; a continuación tiene que encontrar "una forma de decir", en nuestro caso una forma plástica. Para ello es necesario:

- Poseer la INSTRUMENTALIDAD necesaria, tanto conceptual como práctica, para poderse expresar plásticamente. Es preciso dominar forma y espacio, saber traducir a un lenguaje de líneas, manchas, formas, volúmenes, texturas y colores lo que se quiere contar; conocer los materiales que suelen utilizarse para ello, saber cómo se emplean y poseer la práctica suficiente para que sea un verdadero instrumento al servicio del ser humano.

Cada vez que el creador (niño o adulto) intenta concretar plásticamente sus ideas, tiene que utilizar su creatividad para:

- DELECCIONAR IDEAS, CONCEPTOS. El artista tiene que seleccionar lo que quiere decir o transmitir.
- DELECCIONAR TÉCNICAS, MATERIALES. No da igual seleccionar una que otra, por ejemplo, si utilizamos acuarelas, conseguimos transparencias difíciles de lograr con ceras empastadas o gruesas pinceladas de témpera, y cada una de esas texturas expresan cosas diferentes.
- SELECCIONAR TIPO DE TRAZADOS, COLOR, CLAROS-CURO, TEXTURAS, etc. Esta selección debe hacerse teniendo en cuenta lo que se pretende expresar.
- UTILIZAR LA SENSIBILIDAD ARTÍSTICA PARA REALIZAR LA OBRA, porque no se trata sólo de expresar sino de hacerlo artísticamente.

Para finalizar diremos que esta forma de educación supone la iniciación en el estudio y la práctica de este tipo de manifestaciones artísticas, convirtiéndose en materia prioritaria y fundamental, no sólo como formación básica para el desarrollo personal, sino, también, como preparación para cualquier estudio posterior relacionado con el Arte, o cualesquiera otro en que intervengan estas capacidades.

¿Hay que fomentar la actividad artístico plástica? ¿Cómo?

Sí, porque si estimulamos todos estos procesos, estaremos preparando a los niños/as no sólo para el Arte, sino para cualquier cosa en la que intervenga la creatividad en cuanto a valores formales, sentido del espacio, combinación de colores, de formas, y tantas cosas más. El niño/a que se ha acostumbrado a actuar de forma creativa ante problemas plásticos, también reaccionará creativamente ante cualquier otro suceso que le ocurra, porque se ha vuelto más sensible hacia todo lo que haga.

Podemos clasificar las actividades que se realizan en el aula en tres tipos diferenciados:

1. Actividades encaminadas a vivenciar hechos. Son todas aquellas en las que les hacemos "sentir" (oler, ver, tocar, tomar conciencia de lo que se siente, vivenciar algo, etc.).
2. Actividades encaminadas a adquirir habilidades y destrezas. Suelen ser las más comunes, pero sólo son un medio, no un fin. El hecho de aprender a leer y escribir es importante, pero porque sirve para comunicarnos. En artes plásticas ocurre lo mismo.
3. Actividades creativas de libre expresión. Son aquellas en las que dejamos libre la creatividad del alumno y se ve forzado a emplear lo que ha aprendido en las otras dos.

Estos tres tipos de actividades suelen ir entremezclados. No siempre es bueno dejar a los alumnos libertad total, hay que dejarles toda la libertad de que sean capaces. Cuanto más autónomo y creativo es el alumno, más libertad. Pero si a un alumno que no sabe por dónde empezar le dejamos libertad total, es como si cuando no sabemos hablar en inglés nos dicen: "di en inglés lo que quieras".

María del Carmen Suárez Vázquez

UNIDAD DIDÁCTICA PARA TERCERO E.S.O.

María González Orellana

0. TÍTULO: ENERGÍA

1. INTRODUCCIÓN

Justificación

Se trata de un concepto íntegramente asociado al área de tecnología e interdisciplinado con el área de física.

La energía es definida en los libros de física como la capacidad que tienen los cuerpos para producir trabajo.

El crecimiento energético de una sociedad está ligado al incremento de la producción mundial, que lleva asociado un aumento de la producción de la energía. Debido al impacto ambiental ocasionado por la producción de la energía se hace cada día más necesario la utilización de energías limpias.

Características

La unidad didáctica que se presenta a continuación está diseñada para ser aplicada en un grupo de 3º del segundo ciclo de ESO, compuesto por 25 alumnos/as de entre (16- 17años). Se llevará a cabo en un IES ubicado en la localidad de Arcos de la Frontera (Cádiz). Localidad situada a 60 Km. de la capital gaditana, es la puerta de la comarca de la Sierra de Cádiz y el primer pueblo de la denominada "Ruta de los Pueblos Blancos". La agricultura y la construcción constituyen los sectores más importantes del municipio, dándose una actividad turística cada vez mayor por la belleza del pueblo y su entorno. El nivel educativo de las personas que viven en la zona donde está ubicado el IES, es bajo.

2. PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Eje de globalización o núcleo temático

Fuentes de energía. Producción, transporte y consumo de energía.

Guión temático

- ¿Qué es la energía?
- ¿Qué son las fuentes de energías? ¿Qué fuentes de energías hay?
- ¿Cómo se llaman los lugares dónde se producen la energía eléctrica? ¿Cuáles son?
- ¿Cuáles son los tipos de energía?
- ¿Cómo se distribuye la energía eléctrica?
- ¿Cómo podemos calcular el consumo eléctrico?

Objetivos didácticos

- Conocer los distintos tipos de transformaciones energéticas que se producen en los aparatos que utilizamos cotidianamente.
- Conocer de qué maneras se obtiene la energía, y describir el proceso de transporte y distribución de la energía eléctrica desde los centros de producción hasta los lugares de consumo.
- Identificar las características y el modo de funcionamiento de las distintas centrales eléctricas que existen.
- Conocer las distintas fuentes de energías, mostrando las principales ventajas y desventajas de cada una de ellas.
- Diferenciar los aparatos que consumen una gran cantidad de energía eléctrica de los de bajo consumo.

Contenidos

Conceptos

- Tipos de energía: mecánica, térmica, química, radiante, acústica y eléctrica.
- Transformaciones de la energía.
- Uso de la energía eléctrica: producción, distribución y consumo.
- Tipos de centrales eléctricas: hidroeléctrica, térmica de combustibles fósiles, térmica nuclear, térmica solar, solar fotovoltaica, eólica.

- Otros tipos de centrales eléctricas: mareomotrices, geotérmicas y heliotérmicas, energía de la biomasa.
- Medida del consumo eléctrico.

Procedimientos, destrezas y habilidades

- Interpretación de esquemas sobre el funcionamiento de las centrales eléctricas.
- Identificación de los diferentes tipos de energía y sus transformaciones

Actitudes

- Valoración de la importancia del desarrollo de la electricidad en nuestro modo de vida actual.
- Fomento de hábitos que disminuyan el consumo de la energía eléctrica.
- Interés por conocer las características de un aparato eléctrico que determinen su consumo.
- Interés por conocer el proceso que se sigue en una central eléctrica para generar electricidad.
- Sensibilidad hacia el uso de energías alternativas para generar electricidad.

Contenidos transversales

- Se trata de sensibilizar a los alumnos y alumnas hacia el uso de energías alternativas como forma de generar la electricidad, frente a las fuentes de energías convencionales, como el carbón o el petróleo, más contaminante y perjudiciales para el medio ambiente y los seres vivos. El conocimiento sobre la forma de generar la energía en las distintas centrales capacita a la alumna y alumno a entender la interacción con el mundo exterior.
- Desarrollando en el alumno y alumna la capacidad y disposición para lograr un entorno saludable y una mejora en la calidad de vida, mediante el conocimiento y análisis crítico de la repercusión medioambiental de la actividad tecnológica y el fomento de las actitudes responsables de consumo racional.

Modelo metodológico

Habrá que tener en cuenta uno de los pilares básicos de la enseñanza actual: la adquisición de aprendizajes significativos. Para que este se produzca, es fundamental que el alumnado esté motivado y se implique directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por tanto, se creará un clima apropiado en clase, se tendrá en cuenta las necesidades físicas y psíquicas de los alumnos y alumnas, se estimulará su participación (atendiendo a sus características individuales) y se relacionarán los contenidos con las experiencias y los conocimientos previos que posean.

Sin olvidar que cada situación requiere una actuación particular y concreta, y que existen diversas opciones para alcanzar los objetivos propuestos. Las actividades serán tanto individuales como grupales y atenderán a los distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje y a las necesidades del alumnado.

Organización y gestión del aula

Disposición del espacio

Esta definición metodológica implica la necesidad de trabajar en el Aula-Taller además del aula correspondiente al grupo, de forma que se puedan realizar diferentes tipos de agrupamientos (grandes grupos, pequeños grupos, e individual) y de trabajos diversos.

Temporización y seguimiento

El desarrollo de la unidad tendrá lugar entre el final del segundo trimestre y principios del tercero y ocupará unas 6 secciones de 55 minutos cada una. De todos modos este tiempo será flexible, y se alargará o acortará dependiendo de la marcha y seguimiento del grupo.

Recursos y materiales necesarios

El desarrollo de las clases teórico-prácticas se completará con el libro de texto, así como por apuntes recogidos en el cuaderno de clase del alumno/a. También se dispondrá de una amplia biblioteca de libros y revistas relacionados con la energía. Como recursos didácticos se emplearán además el aula y el aula taller con toda su dotación de máquinas y herramientas, útiles y mobiliario, televisión, proyector, magnetoscopio, DVD, medios informáticos y otros medios audiovisuales.

3. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Comentario de las actividades

Actividades de iniciación- motivación

Durante la semana previa al inicio de la unidad didáctica se le dará a los alumnos información recabada acerca de las distintas clases de energía usadas por el hombre desde nuestros tiempos más remotos hasta nuestros días, con el empleo del fuego, la vela en la navegación, la fuerza de los animales hasta llegar a la Primera Revolución Industrial y la Segunda Revolución Industrial con la máquina de vapor (carbón) y el petróleo.

Actividades de explicitación de conocimientos previos

Antes de comenzar con el grueso de los conceptos es conveniente recabar información sobre los conocimientos previos de los alumnos.

Actividades de reestructuración de ideas

A través de las actividades anteriores pasaremos a la exposición teórica de la unidad, además crearemos un debate abierto donde se planteen las consecuencias más perjudiciales para el medio ambiente con el uso constante de los medios de transportes así como la contaminación que producen las centrales térmicas (realizando un dossier con el funcionamiento de la central térmica de Arcos y qué clases de contaminación produce).

Actividades de desarrollo y aplicación de nuevas ideas

Conforme vayamos desarrollando los contenidos de la unidad iremos planteando actividades, tales como:

Elabora los esquemas básicos de funcionamiento de una central hidráulica y de una central térmica.

Actividades de refuerzo y recuperación

Aquellos alumnos-as que presenten dificultades para alcanzar las capacidades que se pretenden alcanzar en esta unidad se les ofrecerán las siguientes actividades:

Enumera las magnitudes básicas eléctricas, sus unidades y sus símbolos correspondientes.

Actividad de evaluación

Se le propondrá al alumnado una prueba.

Evaluación: métodos o procedimiento, actividades y materiales para evaluar al alumnado y la unidad didáctica en sí misma:

Evaluación diagnóstica: al inicio de la unidad

Esta evaluación se iniciará al comienzo de la unidad didáctica. Será el punto de partida indispensable para organizar y secuenciar de forma ajustada nuestra enseñanza. Para ello nos serviremos de los resultados obtenidos en las actividades de iniciación- motivación y de conocimientos previos.

Evaluación procesual:

El proceso de enseñanza-aprendizaje irá siendo evaluado a partir de las actividades de desarrollo o aplicación de nuevas ideas y de revisión. Anotaremos todas las incidencias en el diario de clase y cuaderno de notas. Se llevará a cabo una observación sistemática del desarrollo de las actividades, en función de los objetivos expuestos en la unidad. Se valorará la participación del alumnado, su actitud positiva y crítica ante el trabajo.

Evaluación de término o sumativa:

Tendrá lugar al final de la unidad didáctica. Con ella detectaremos la situación en la que se encuentra cada alumno,-a en relación con los objetivos propuestos, además de orientar y mejorar la planificación del aprendizaje.

Evaluación de la unidad en sí mismo:

Con esta evaluación se pretende analizar el grado de consecución de los objetivos expuestos al inicio de esta unidad didáctica. El docente estudiará si se han conseguido todos los objetivos o no, el motivo si hubiese de por qué no se han conseguido y, si hubiese que modificar alguna cuestión en lo referente el proceso de enseñanza y al de aprendizaje.

1. Para evaluar el aprendizaje del alumno:
 - Conocer las distintas transformaciones energéticas que tienen lugar en los aparatos eléctricos.
 - Conocer las fuentes de energías renovables y no renovables. Sus ventajas y sus desventajas.
 - Conocer las distintas centrales eléctricas, su funcionamiento y sus características.
 - Describir los procesos de transporte y distribución de la energía eléctrica desde los centros de producción hasta los lugares de consumo.
 - Calcular el consumo eléctrico

2. Para evaluar el proceso de enseñanza se debe responder a:
 - ¿Se han conseguido los objetivos propuestos en la unidad? ¿cuáles no?
 - ¿Se han trabajado todos los contenidos? ¿cuáles no?
 - ¿La metodología ha sido la adecuada?
 - ¿El tipo de agrupamiento se ha ajustado a la dinámica de las actividades? ¿y a las características del alumnado?
 - ¿La disposición del aula ha facilitado la realización de las actividades?
 - ¿Se ha planificado correctamente el tiempo empleado a cada actividad? ¿y a cada sección?
 - ¿Han sido suficientes todas las actividades propuestas? ¿han despertado el interés del alumnado? ¿qué actividades convendrían cambiar o suprimir?
 - ¿Han faltado recursos? ¿cuáles y de qué tipos?
 - ¿Los instrumentos previstos para la evaluación han proporcionado información suficiente?

Anexos:

Para las actividades propuestas en la unidad el alumnado se puede servir de las siguientes WEBS:

- http://www.iespana.es/natureduca/energ_indice.htm
- <http://www.esi.unav.es/asignaturas/ecologia/Hipertexto/07Energ/100Energ%C3%ADa.htm>
- http://www.iespana.es/natureduca/energ_indice.htm

Además del correspondiente libro de texto del alumno,-a y toda aquella bibliografía de la que se pueda servir

María González Orellana

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EL CINE. EJEMPLO DE APLICACIÓN DIDÁCTICA

M^a Jesús Vidarte Cisneros

1. INTRODUCCIÓN

La intolerancia y el racismo son problemas que, por desgracia, están de plena actualidad dentro de nuestra sociedad, sobre todo por la masiva entrada de inmigrantes en nuestro país.

Por esta razón debemos apoyar una educación basada en la interculturalidad, en la aceptación y el reconocimiento del otro, suponiendo un enriquecimiento mutuo y la apertura mental y vital a lo diferente.

La capacidad que posee el cine para formar e informar, de modo simultáneo, en un contexto distendido y motivador junto a su gran potencial lúdico, hace que este medio posea una gran capacidad de transmisión de valores culturales.

A través del cine se puede formar críticamente a las personas, convirtiéndose entonces en un instrumento mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje

Este artículo es un ejemplo de cómo a través de una película en concreto ("El color de la amistad"), puede utilizarse el cine en la práctica educativa, en cada una de las áreas del currículum, favoreciendo que los alumnos/as reflexionen sobre problemas tan actuales como son el racismo, la tolerancia y la desigualdad.

2. DATOS GENERALES DE LA PELÍCULA

• FICHA TÉCNICA

- **Título:** El color de la amistad
- **Año:** 2000
- **Nacionalidad:** Estadounidense
- **Género:** Drama
- **Duración:** 82 minutos
- **Título original:** The colour of friendship
- **Director:** Kevin Hoopes
- **Intérpretes:** Lindsay Haun(Mahree); Shadia Simmons(Piper); Carl Lumbly (Ron Dellums); Penny Jonson(Roscoe Dellums); Anthony Burnett (Brandi Dellums); Travis Davis (Eric Dellums).

Película autorizada para todos los públicos

• ARGUMENTO

"El color de la amistad" es un largometraje que reflexiona sobre las injustas y discriminatorias consecuencias del Apartheid en Sudáfrica.

La película parte del año 1977 y narra la historia de dos adolescentes que desean realizar un intercambio de estudios para vivir nuevas experiencias y conocer otros países. Una de ellas, Mahree es blanca, procede de Sudáfrica y es hija de un policía racista. La otra adolescente, Piper, vive en EE.UU., es de raza negra y es hija de un importante congresista que lucha contra el Apartheid.

Mahree parte hacia EE.UU. donde le esperan Piper y su familia para acogerla en su casa durante unos meses. Ninguna de las dos chicas tiene conocimiento de la raza de la otra. Cada una espera encontrar a una amiga de su misma raza.

El problema se presenta en el momento en que ambas se encuentran y se produce un gran choque entre las ideas y los estereotipos que Mahree tiene sobre los negros y los valores de igualdad e interculturalidad presente en EE.UU.

Progresivamente a través del trato con la familia de acogida, las ideas de Mahree irán cambiando, produciéndose en ella una profunda reflexión sobre los valores inculcados por el gobierno de su país.

Finalmente Mahree, al regresar a su país vuelve convertida en una persona tolerante, a favor de la igualdad de derechos entre seres humanos y conocedora de las injusticias que acontecen en su país.

3. APLICACIÓN EDUCATIVA

La educación intercultural debe de ser una educación para la Paz, una educación en los derechos humanos.

Debemos eliminar la visión crítica de la sociedad hacia otras culturas, para que no se produzca el racismo entre culturas y que se apoya en el pretexto de la defensa de "lo nuestro" ante lo que de los demás nos quieren imponer (extendiéndose "lo otro" como aquellas culturas no europeas", es decir, africanas como refleja en la película, asiáticas, sudamericanas...).

Para conseguir estos objetivos, debemos educar a los niños tanto dentro de la escuela como de la familia, desde corta edad en la tolerancia. Por ello he elegido aplicar una serie de actividades preventivas, relacionadas con el tema de la película, dentro de la Educación Primaria, para que los niños desde pequeños estén libres de prejuicios, conociendo de forma real y completa las características de otros grupos étnicos, así como las ventajas que supone una educación multicultural. Las actividades se adaptarán según el nivel del alumnado ante el que nos encontremos.

Después del visionado de la película, dependiendo de cada área, se llevarán a cabo una serie de actividades. Los **objetivos generales** que se pretenden alcanzar son los siguientes:

- Evitar la desigualdad y la discriminación.
- Proporcionar igualdad de oportunidades educativas tanto para ambos sexos, como para los diferentes grupos que conforman la sociedad.
- Educar en la tolerancia y respeto al prójimo, sea quien sea.
- Fomentar la interrelación y la convivencia con el otro.
- Descubrir nuestras diferencias y las de las de los demás y valorarlas.
- Descubrir actitudes que nos llevan a construir un mundo justo y solidario.
- Criticar la xenofobia y el racismo.

□ ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Objetivos:

- Expresar por escrito u oralmente una opinión personal.
- Adquirir el hábito de argumentar las propias opiniones.
- Ser capaz de participar en las propuestas de debate y discusión y saber defender sus criterios.
- Adquirir manejo y destreza en el uso de enciclopedias y otras fuentes de documentación.
- Comprender textos escritos interpretándolos con una actitud crítica.

Actividades:

1. Realizar un debate en clase, expresando los alumnos sus opiniones sobre la situación de los negros en el país de Mahree.
2. Realizar la búsqueda en enciclopedias, Internet...del significado de las palabras racismo y xenofobia, explicar las diferencias entre ellas.
3. ¿Tienes amigos de otras razas? ¿te has encontrado con situaciones injustas por motivos racistas?. Escribe tu experiencia.
4. Lee el siguiente texto:
"Érase una vez un gusano viajero, que se sentó a descansar a la orilla de un río y se quedó dormido. Trip era un bonito gusano con muchas pintas de colores en su piel. Cuando despertó se encontró rodeado de gusanos verdes que le observaban: "Buenos días, me llamo Trip", les dijo sonriente, entonces uno de ellos le preguntó: ¿De dónde has salido? ¡Eres muy raro! Trip respondió: "Vengo de una pradera muy lejana, no sé porque me encuentras raro, donde yo vivo son todos como yo".
De pronto un gusano se adelantó gritando: "¡Miente, seguro que está enfermo, no nos acerquemos!".
Pero un gusano pequeño y esmirriado del que todos se reían, lo invitó a su casa donde charlaron horas y horas. Por la noche, las manchas d strip brillaban en la oscuridad.
Ocurrió que una noche un bebé gusano desapareció de su casa. Todos estaban muy nerviosos y preocupados porque en la oscuridad resultaba imposible buscar al bebé.
Entonces Trip se ofreció a ayudarles, olvidando la forma en que lo habían tratado al principio y gracias a él encontraron al gusanito.
Finalmente todos se dieron cuenta del error que habían cometido juzgando a Trip sin conocerlo, a partir de entonces todos vivieron en comunidad y felices de que no existieran las diferencias entre ellos".

Responde a las siguientes preguntas:

- ¿Crees que Trip es un gusano raro porque tiene pintas de colores?

- ¿Conoces a alguien que como Trip, siempre está dispuesta a ayudar a pesar de que los demás gusanos no se hayan portado bien con él?
- ¿Crees que merece la pena ser como Trip?

□ REA DE MATEMÁTICAS

Objetivos

- Utilizar el conocimiento matemático para organizar, interpretar e intervenir en situaciones de la realidad.
- Incorporar hábitos y actitudes propias de la actividad matemática.

Actividades:

1. ¿Qué opinas sobre los diferentes trabajos que desempeñan en la película los sudafricanos blancos y negros? ¿te parece justo el reparto de dichos trabajos?
2. El salario del padre de Mahree de profesión policía es de 1298 € mientras que el de Flora la sirvienta negra es de 63 €. Calcula la diferencia entre ambos sueldos, ¿piensas que es adecuada esa diferencia?
3. ¿Cómo piensas que deberían de sentirse los negros sudafricanos al ganar un sueldo tan mínimo?

□ ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL

Objetivos

- Analizar las causas y las consecuencias de los hechos históricos, utilizando una metodología precisa.
- Valorar y tener una actitud crítica hacia las actitudes del entorno social: vecinos, padres, madres, etc.
- Identificar y analizar críticamente los proyectos, valores y problemas de la pluralidad de comunidades sociales a las que pertenece.
- Desarrollar en los alumnos/as actitudes que favorezcan el respeto y conservación del patrimonio natural y la defensa, cuidado y protección del medio ambiente.
- Favorecer la adquisición y valoración de las normas para una alimentación equilibrada y salud corporal.

Actividades

1. Buscar en cualquier fuente de documentación, el significado de la palabra Apartheid y las consecuencias que conllevó este sistema político.
2. Indaga en la vida de personas conocidas que hayan luchado por la igualdad de derechos entre razas y por la paz, como por ejemplo Nelson Mandela.
3. Sitúa en el mapa Sudáfrica, Dundee, EE.UU y Washington, ¿en qué continente se encuentran cada uno? Averigua la situación económica de cada país y compárala.
4. ¿Piensas que la sociedad es justa con los inmigrantes? ¿Por qué? ¿Qué opinión tienen sobre ellos las personas de tu entorno?
5. En la película puedes ver los bellos paisajes sudafricanos. ¿Conoces algún lugar parecido donde la naturaleza sea tan esplendorosa? ¿Qué se puede hacer para conservar lugares así?
6. En la actualidad la comida procedente de EE.UU nos invade, ¿piensas que muchos de los alimentos de este país son saludables?. Elabora una lista de alimentos que favorezcan la salud corporal y una dieta equilibrada.
7. ¿Has ido alguna vez a un restaurante que sirva comida de otro país? ¿te gustó? Redacta qué platos te sirvieron en esa ocasión.

□ ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Objetivos

- Valorar la importancia del compañerismo en la práctica de un deporte colectivo.
- Realizar ejercicios donde la táctica principal sea el trabajo en equipo.
- Conocer juegos propios de otros países.

Actividades

1. Practicar deportes de equipo como pueden ser el baloncesto, voleibol, fútbol.

2. ¿En qué actividades necesitas indispensablemente la ayuda de tus compañeros?. Reflexiona sobre la importancia del trabajo en equipo.
3. El maestro/a explicará diversos juegos propios de otros países que los alumnos/as pondrán en práctica.

□ **ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Objetivos

- Expresar a través del lenguaje visual, plástico y musical
- Respetar y valorar críticamente formas de expresión visual y plástica diferentes a los de su entorno cultural, elaborando juicios razonados y autónomos sobre los mismos.

Actividades

1. Realiza un mural con tus compañeros de clase donde expreses qué significa para ti la amistad y la convivencia con personas de otras razas y culturas.
2. A través de diapositivas los niños/as pueden conocer obras de arte creadas por personas de otras culturas, apreciando y valorando las diferencias entre estas obras y las de nuestro país.
3. Escuchar diferentes estilos de música procedentes de otros países. Apreciar su belleza y las diferencias con la música de nuestro país.

4. BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO BARRIOS, M. (2001): "El alumnado extranjero: Un reto educativo" Madrid. EOS.
- AGUADED GÓMEZ, J.I. (1993): "Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios". Huelva, Grupo Comunicar, Aula de Comunicación I.
- AA. VV: "El cine: arte y espectáculo" en Rafaela Rodríguez Raso, Introducción a los Medios de Comunicación Social. Ediciones Paulinas, Madrid, 1990. Págs. 285-345.
- AMANI, colectivo (1994): "Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos". Madrid, Popular.

M^a Jesús Vidarte Cisneros

EL PATIO DE MI ESCUELA ES PARTICULAR

María José Ruiz Caparrós

El tiempo de recreo es un momento privilegiado de aprendizaje y socialización. Sobre todo, cuando existen patios pensados para desarrollar diversas actividades lúdicas y creativas.

Sabemos que todo conocimiento, acción... se desarrolla en un espacio y en un tiempo. Pero ninguno de estos dos son desde el comienzo tal y como son, es decir, que las estructuras mentales del individuo sufren un proceso de construcción en sus intercambios con el medio. El espacio y el tiempo, como otras nociones, tienen una elaboración paulatina hasta que se acercan a lo que objetivamente son. En los primeros años la construcción del espacio viene dada por las acciones motoras directas que, una vez son interiorizadas, se combinan entre ellas y constituyen sistemas representativos, que llegan a organizarse en operaciones, hasta que por fin van concibiendo el espacio.

La clave para la equilibrada elaboración del espacio siempre está en el saber ver que el punto de partida es el propio niño, y sólo en su placentera interrelación con el medio que le rodea, sin imposiciones para su libre exploración, estará el éxito del dominio espacial y del gusto por el movimiento. Esta exploración placentera y autónoma de cara a la construcción interna del espacio es un objetivo a lo grande, pero si se desciende al polvoriento patio, entonces hay otros objetivos más específicos a conseguir siendo éstos los siguientes:

- Entrar en contacto con la realidad física (formas, tamaño, zonas, tipos de suelo, arboleda...).
- Acercarse intuitivamente al conocimiento físico elemental (juegos de agua y de arena, peso, velocidad, altura, puntería...).
- Apropiarse poco a poco de las cualidades de los objetos, de sus relaciones y propiedades, tanto de los naturales, como del resto.
- Favorecer el control postural y el dominio de los movimientos naturales (marcha, saltos, carreras...), así como la interiorización del esquema corporal (juegos de charcos, sombras, exploración libre...).
- Aprovechar las cualidades del entorno para madurar cualquier aspecto (tengamos o no previsto trabajarlo, por ejemplo: nociones espaciales, habilidades manuales, actividades conocimiento físico, etc.).
- Iniciar la simbolización gráfica a partir de la tierra misma, en la que se señalen caminos, grafías, formas, cerramientos...
- Mantener una actitud de observación, abierta y permisiva ante el diferente modo que cada niño elige de exploración y búsqueda, según sus necesidades individuales (de silencio o de ruido, de juegos rápidos y lentos, de soledad o de compañía...).
- Potenciar el encuentro y la cooperación en los juegos de grupo.
- Atender y dar buena acogida a las investigaciones y ensayos de los niños en contacto con el medio (hacer trampas, tirar objetos al tejado o a los árboles para colgarlos, o para que caigan y cogerlos al vuelo...).

Por otro lado, además de potenciar al máximo el desarrollo de los objetivos anteriores deberíamos de procurar cambiar la idea que tenemos de "patio de recreo" que hemos hecho, como aquel lugar de descanso para el maestro y de desfogue para el niño, es decir, deberíamos de volver a plantearnos la rica posibilidad de hacer en el exterior las actividades diarias, y considerar el tiempo de patio como un privilegiado momento de exploración y acercamiento del niño a su entorno más próximo. Será cuestión también de exigir unos patios coherentes al menos con los alumnos.

Valdría la pena, desde luego, ponerse en ello, inventar un patio nuevo para cada escuela, hasta que fuera a imagen a de lo que allí se cociera y se viviera cada día. Patios de estar por casa, patios amables, de rayas o de lunares... Patios vivos, coloreados, para el juego, el placer y el encuentro.

Bibliografía:

- CRATTY, B. J. (1989): "Desarrollo perceptual y motor en los niños". Madrid: Santillana.
- RUIZ PÉREZ, M.A., (1994): "Conductas motrices y teorías generales del desarrollo humano". Cap. III "Modelos explicativos del Desarrollo Motor Humano". En: "Desarrollo Motor y Actividades Físicas". Madrid: Editorial
- SPARZA, A. y PETRILI, A.: "La psicomotricidad en el jardín de infantes". Barcelona: Paidós.
- WICKSTSTROM, R. L. (1990): "Patrones motores básicos". Madrid: Editorial Alianza.

María José Ruiz Caparrós

VARIETIES OF THE ENGLISH

María Oliva Blasco Macías

This project aims at analysing differences of different English speech, that's, to find and compare how people speak in different countries like United States (Mississippi), England, South of Wales, Manchester...

Pronunciation can be used to distinguish social class, and social status. In Britain, where class structure is strong, people are more acute to vowel enunciation and, often unconsciously, preserve many pronunciations that would otherwise be unnecessary. Thus, in American, where nonessentials are more readily dropped, vowels are not always as sharp as in Britain. You get the impression that vowels are closer to neutral (schwa). One can find some funny examples relating to this. For example, it would be a shock to an American to hear a British man speak about a shark. The pronunciation of the two words differ from each other within the dialects themselves, but when compared to each other the accents have the same pronunciation for these words: shock is pronounced in American English [sha:k] and shark in British English [sha:k], too. Another feature is that Standard British English prefers [ai]-sound in the beginning as in I and Standard American English [i:] as in fever. The word dew can also pronounced in many ways. Britishers speak almost about a "jew" while Americans pronounce it normally as "do" or "diu". Also potato and tomato have different pronunciations in cigarette, American and British accents. In America they say "ay" in them, but British men still love their long [a:]-sounds.

In Britain, the 'o' vowel, [_], in words like *dog, hod, pot*, is pronounced with rounded lips and the tongue back in the mouth. Americans do not have this vowel, instead pronouncing the same words using the 'ah' vowel, [_], with the lips unrounded and the tongue back but more relaxed. This is the same vowel in *card* or *bard*. In some cases in the US the 'o' is pronounced using the 'or' vowel in words like *long* (Central East Coast) and *horrid* (especially in the western US).

The British have the 'a' vowel, [ae] (*cat, hat*) and the 'ah' vowel [_], as do Americans, but often in different places. For example: *laugh, path, grass, plant, dance, branch, demand, sample* have [ae] in American and [_:] in southern British. It should be noted that in America the 'ah' vowel (*father, bard, calm*) is usually shorter and sometimes sounds a little closer to the 'u' vowel in *cup*. So the long, firm [_:] in Britain really stands out in *bath* and *dance* where Americans have the short [ae] mentioned above. Even this southern English accent, with the long 'a' [_:] in words like *father* and *bath*, is not consistent.

The most notable differences in pronunciation between American English and British English discussed here include differences in both word stress patterns and the articulation of single phonemes within words. The difference in word stress can generally be seen in relatively long words, or at least they are more prominent there than in short words. For example, the words *brochure, address, laboratory, garage* and *harassment* have differing stress pattern in American English and British English. They can be seen in the following table, where the stressed syllable is preceded by an apostrophe.

BE	AE
Ciga'rette	'cigarette
'Brochure	bro'chure
Ad'dress (noun)	'address
La'boratory	'laboratory
'Garage	ga'rage

Now, we will say **AE** in relation to American English and **BE** for British English.

These differences in stress patterns are perhaps not as notable as those in the pronunciation of certain phonemes. One characteristic of AE which clearly deviates from BE is the **rhotacisation** of the some vowels, which means "distinct retroflexion of the tongue" or "bunching of the tongue" to make a post-vocalic 'r'. Where BE disregards spelling and uses a simple vowel sound (it is **r**-less), American English uses a vowel sound which is either itself rhotacised or else followed by a lesser or greater amount of 'r' flavouring or colouring (it is **r**-full). In some accents of AE this is not true, but since general AE is concerned here and it does in fact display this characteristic.

	BE	AE
Card	/ ka:d/	/ kard/
Farce	/ fa:s/	/ fars/
Normal	/no:ml/	/ norml/
Tire	/tai?/	/ tair, tai?r/
Hour	/ au?/	/ aur, au?r/
Heart	/ ha :t/	/ hart/

It can clearly be seen that the BE equivalent does not show the 'r' –sound, whereas the AE one does. In addition, these examples also show that the vowel preceding the 'r' –sound in AE becomes shorter than that in BE.

Others characteristics can be found in the treatment of 't' and 'd'. Sometimes the Americans do not pronounce them at all, although in British English one can hear them quite sharply. This is the case with words like *understand* and *intercontinental*, where some of the 't'- and 'd'-letters are after nasal sounds (m, n, ng). Thus in American English these words are often pronounced as if they were spelled '*unnerstann*' and '*innerconninennal*', while British speakers pronounce them with clear 't'- and 'd'-sounds. This is another distinction concerning 't' and 'd': In American English *ladder* and *latter*, *bidder* and *bitter*, *rider* and *writer* can have exactly the same pronunciation, although in British English these words sound noticeably different. Thus, when 't' or 'd' is not in the beginning of a syllable and is between vowels, it is often quite impossible to identify in American English which one it is, 't' or 'd', that has been pronounced, if one does not know the context and the word is such that it can be mistaken to another.

Another characteristic very common in AE is **nasalisation**, it explains as a nasal quality given to vowel sounds preceding a nasal consonant (mainly m, n, or ?). This is often referred to as 'nasal twang', which is 'one of the features of American English which many English people find disagreeable. Examples of nasalisation are as follows:

	<u>BE</u>	<u>AE</u>
Can't	/ ka:nt/	/ k?(n)t/
Ranch	/ ra:n ?/	/ r ?(n)t/
Dance	/ da:ns/	/ d ?(n)s/

The vowel preceding the nasal consonant is short in AE, whereas in BE it is long. The distinction between the nasal vowel and the long vowel is evident in pronunciation.

AE has more allophones for /t/ than BE. One of these occurs in AE when 'a single alveolar stop becomes a **voiced tap** of the tongue-tip, [ʔ], between two vowels, of which the second vowel is unstressed'. This phenomenon occurs in words such as:

	<u>BE</u>	<u>AE</u>
Better	/ `bet?(r)/	/ `be??/
City	/ `siti/	/ `si?i/
Little	/ `litl/	/ `li?l/
Writer	/ `rait?(r)/	/ `rai??/

There are also differences between BE and AE in the use of /j/. There is significant variation concerning whether speakers of AE use the /j/ glide or not in certain words. BE generally does use it, which can be seen in the following examples:

	<u>BE</u>	<u>AE</u>
Tune	/ tju:n/	/ tjun, tun/
Student	/ `stju:d ?t/	/ `stjud ?t, `stud ?t/
New	/ nju:/	/ nju, nu/
Endure	/ in `dju?/	/ in `djur, in `dur/
Tuesday	/ * `tju:zdi/	/ * `tjuzdi, * `tuzdi/
Assume	/ ? `sju:m/	/ ? `sjum, ? `sum/

According to the duration of words American Standard English can be considered 'longer' than British English. If one pays special attention to this, one can notice that the duration of stressed vowels is in general shorter in a British speaker's mouth than in an American's.

This is also the case with the duration of nasal vowels. This means that vowels after nasal sounds (m, n, ng) are for a longer time pronounced through the nose in American accent than in British accent.

María Oliva Blasco Macías

LOS PODERES DEL ESTADO

María Reyes Calle Rodríguez

CONSIDERACIONES GENERALES (I)

Según el Art. 16 de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, de 1789: "Toda sociedad en la que la garantía de los derechos no está asegurada ni la separación de los poderes establecida no tiene Constitución".

DIFERENTES CONCEPCIONES DE LA DIVISIÓN DEL PODER

1. **Locke .**

Locke se ocupa del problema de la división del poder, para él el poder legislativo es aquel que tiene el derecho de decidir como emplear la fuerza de la sociedad política para la conservación de la sociedad y de sus miembros. Dado que las leyes, cuya ampliación es constante y su vigencia continua, requieren poco tiempo para ser creadas, no es necesario que el poder legislativo esté siempre actuando. Pero, dado que las leyes requieren una ejecución y observancia continua es necesaria la existencia de un poder que esté siempre en funcionamiento; por esto se llega a menudo a separar el poder legislativo del poder ejecutivo. Y existe otro poder que se podría llamar federativo que se encarga de las relaciones con las comunidades extrañas (guerras, alianzas, tratados, etc.).

La teoría de Locke se inserta en la experiencia constitucional inglesa, que se subdivide en dos fases: en la primera, el poder monárquico se ve progresivamente limitado por el parlamento; en la segunda, el poder del parlamento prevalece decididamente sobre el monárquico.

2. **Montesquieu.**

Montesquieu recoge una formulación de la teoría de la división del poder:

En todo estado existen tres poderes: el poder legislativo, el ejecutivo de las cosas que dependen del derecho de gentes y el ejecutivo de las cosas que dependen del derecho civil.

Por el legislativo, el Príncipe o el Magistrado hacen leyes para un cierto tiempo o para siempre y enmienda o deroga las que ya estaban hechas. Por el segundo hace la paz o la guerra, envía o recibe embajadores, organiza la defensa, etc. Por el tercero castiga los delitos o juzga las controversias entre particulares.

A continuación dice que la condición de la libertad política es un gobierno organizado de tal modo que ningún ciudadano pueda temer a otro. Cuando el poder legislativo está unido al ejecutivo no existe libertad porque se puede temer que quien haga una ley tiránica la ejecute tiránicamente; tampoco existe libertad cuando el poder judicial no está separado de los otros dos poderes, todo estaría perdido si una persona o un grupo ejercitase los tres poderes.

La separación de poderes garantiza el cumplimiento de la ley. La preeminencia de la ley hace que el ejecutivo se encuentre subordinado al legislativo pero debe ser subjetivamente independiente, de otro modo se llegaría a la tiranía del gobierno o a la de la asamblea.

3. **Rousseau.**

En Rousseau la separación de poderes se concilia con el dogma de la unidad política del Estado, no porque falte al ejecutivo y al judicial autonomía e independencia sino porque el vínculo de la ley les impide alejarse más allá de ciertos límites prefijados por la voluntad general.

En su obra "El contrato social", la soberanía es inalienable indivisible y crítica a los autores que no pudiendo dividir la soberanía en un principio, la dividen en su objeto, en fuerza y voluntad, en poder legislativo y ejecutivo, en derecho a establecer los impuestos, a impartir justicia y a declarar la guerra, en administración interna y en poder de negociar con los países extranjeros. Ahora bien, siempre que se crea que se divide la soberanía, uno se engaña.

EVOLUCIÓN POSTERIOR EN EL DERECHO POSITIVO.

La expresión separación de poderes, fue empleada, al parecer por primera vez en la constitución francesa de 1791.

El principio en el constitucionalismo americano es recogido de modo expreso en la Declaración de Derechos de Virginia o en la Massachusetts, después aparece en la constitución de los EE.UU de 1787, de forma implícita, sin mencionarlo, y lo plasma

enérgicamente: el poder legislativo se atribuye a un congreso bicameral, el poder ejecutivo a un Presidente elegido por el Pueblo a lo que se añade un sistema de tribunales independientes compuestos por magistrados.

En España aparece el principio en una constitución de 1812.

LA DIVISIÓN DEL PODER EN EL ESTADO ACTUAL.

Nuestra constitución sólo emplea el término "Poder" para denominar el Poder Judicial; "función" para referirse a la función controladora del Gobierno, "potestad" para referirse a la potestad legislativa de las cortes, "función" para la función ejecutiva y "potestad" para referirse a la reglamentaria.

Nuestra constitución incorpora las transformaciones que ha sufrido el Estado desde su fase liberal hasta asumir la revolución democrática y la revolución social.

Tres son los poderes independientes en los que se divide el Estado:

- **Legislativo.** Elabora las leyes. Sus integrantes son elegidos por el pueblo por sufragio universal.
- **Ejecutivo.** Ejerce la acción de gobierno y ejecuta y promulga las leyes aprobadas por el Legislativo.
- **Judicial.** Administra la justicia con arreglo a las leyes.

LOS PODERES DEL ESTADO: EL PODER LEGISLATIVO (II)

El poder legislativo se atribuye a las **Cortes Generales**, que, según afirma la propia Constitución, representan al pueblo español y están formadas por dos Cámaras: el *Congreso de los Diputados* y el *Senado*.

¿QUÉ ES EL PODER LEGISLATIVO?

El Poder Legislativo es una de las tres facultades y funciones primordiales del Estado (las otras dos son el ejercicio del poder ejecutivo y del poder judicial) y que, según la teoría del constitucionalismo moderno, consiste en redactar, reformar y derogar las leyes.

El Parlamento, como tal, tiene dos funciones fundamentales, la legislativa y la representativa. El Parlamento es el resultado de un acto directo del sujeto de la soberanía, el pueblo. En esa función de representación se halla legitimada su otra función característica, La "Legisladora".

La función legisladora es la propia del Parlamento en todo Estado de Derecho moderno y le corresponde, al menos en el origen de la teoría clásica, como competencia exclusiva.

"El Parlamento no gobierna ni juzga, sino que posee el monopolio formal y material de tomar decisiones políticas encaminadas a formular las leyes".

¿CÓMO ESTA INTEGRADO EL PODER LEGISLATIVO?

El Poder Legislativo se divide en dos cámaras: la de los Diputados y la de los Senadores.

Se estructuran en torno a dos cámaras. Es por tanto, un sistema bicameral. Tiene un número limitado de representantes., elegidos normalmente por criterio ideológico.

Al elegir en lugar de un solo cuerpo representativo, a dos, esto nos permite enfatizar alguna cuestión en uno y en otro, que hagan del cuerpo un elemento más representativo.

Cuando se propuso crear un Congreso y un Senado, se pesó que el Senado reflejara las diferencias territoriales. El Senado se organiza en torno a las provincias, no a las comunidades autónomas. A cada provincia le corresponden cuatro Senadores (y uno más por comunidad).

COMPOSICIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LAS CÁMARAS

Los diputados se eligen por circunscripción electoral (por provincias). El número de diputados oscila entre 300 y 400. El número de escaños se distribuye entre las provincias en proporción a la población, pero con un límite, de forma que todas las provincias tienen representación: 3 como mínimo y 38 como máximo.

Cada cámara tiene autonomía para organizarse. Dos períodos de sesiones: septiembre a diciembre y de febrero a junio. Tienen un límite temporal de 4 años, aunque pueden adelantarse las elecciones.

En los períodos entre sesiones, se pueden organizar sesiones extraordinarias a petición del gobierno, de la mayoría absoluta de la cámara o de la diputación permanente. Las sesiones son de martes a jueves.

Los actos parlamentarios son de cuatro tipos: legislativos, informativos, de control y de exigencia.

Las sesiones se tienen que convocar previamente y tiene que haber un mínimo parlamentario para que se pueda celebrar, normalmente la mitad +1 y la cámara tiene que pronunciarse mediante votación.

Hay dos **tipos de sesiones**: plenarias y comisiones.

FUNCIONES DEL CONGRESO Y DEL SENADO

Funciones: en términos clásicos, las funciones del parlamento son de tres tipos:

a) **Función representativa o legitimadora**

- Las cortes representan la totalidad de los ciudadanos, los intereses de un país. Por tanto, en cuanto que son el órgano de legitimación directa, cualquier acto de las cortes, se considera legítimo.
- El parlamento, el Congreso, elige también al presidente del gobierno. Determina, por tanto, el poder ejecutivo.

b) **Actividad legislativa**

- Las cortes tienen la función de elaborar las leyes, aunque la actividad legislativa no es exclusiva de las cortes, pues también la tiene el gobierno, las comunidades autónomas, los ciudadanos (presentando más de 500.000 firmas entra la propuesta al debate del pleno parlamentario).

c) **Control político: Accountability**

- A través de las elecciones al parlamento, controlamos el gobierno. Existe unos instrumentos de Congreso y Senado para este control político y que son: preguntas, interpelación, moción ante la cámara y comisiones de investigación y la moción de censura.

LOS PODERES DEL ESTADO: EL PODER EJECUTIVO (III)

El Gobierno posee el **poder ejecutivo**. Se ocupa de gestionar o dirigir los asuntos públicos, como las relaciones con otros países, la educación, la sanidad, el ejército.....

COMPOSICIÓN DEL GOBIERNO.

Es un órgano colegiado y complejo en el que participan diversas categorías de miembros: el Presidente, el Vicepresidente/s -en su caso- y los Ministros.

Los Ministros son, simultáneamente, órganos políticos, en cuanto participan en las reuniones del Consejo de Ministros y órganos administrativos, dirigiendo, bajo su responsabilidad y bajo la coordinación del Presidente los Departamentos Ministeriales de la Administración.

FUNCIONES DEL GOBIERNO.

Las funciones que las Constituciones atribuyen al Gobierno, pueden resumirse en: función política y función normativa.

a) *Función política.*

Dentro de la función política del Gobierno, destacan los siguientes actos:

- a) Orientación de la Comunidad política. La orientación se manifiesta en la presentación de un programa de gobierno ante el Parlamento, en el que se fijan los fines a alcanzar y los medios adecuados para lograrlo.

- b) Dirección. Para ello, elabora los presupuestos generales del Estado, que son remitidos al Parlamento para su discusión y aprobación.
- c) Dirección y coordinación de la Administración civil y militar. La Administración, brazo ejecutor de los fines del Estado, es la organización burocrática compuesta por los diferentes Ministerios, a cuya cabeza está cada uno de los miembros del Gobierno.
- d) Actos en relación con la política exterior cuya dirección y responsabilidad política corresponde al Gobierno, aunque las Constituciones atribuyan competencias, meramente formales, a la Jefatura del Estado. Implica llevar a cabo relaciones diplomáticas. Igualmente, la conclusión de tratados internacionales.
- e) Actos en relación al equilibrio entre los órganos constitucionales:
 - Refrendo de los actos del Jefe del Estado.
 - Derecho de disolución del Parlamento.
 - Convocatoria de refrenda prevista en la Constitución....
- f) Dirección de la Defensa Nacional y coordinación de las Fuerzas Armadas, cuyo mando corresponde simbólicamente al Jefe del Estado pero, de forma efectiva, al Gobierno.

b) *Función normativa.*

- El Gobierno *comparte* la iniciativa legislativa con las Cámaras.
- En algunos supuestos y con determinadas limitaciones, el Gobierno puede dictar normas que se sitúan formalmente *al mismo nivel* que las emanadas del órgano legislativo: legislación delegada y decretos-leyes.
- Finalmente, el Gobierno dispone de un *poder normativo propio*, subordinado a la ley: el poder reglamentario.

LOS PODERES DEL ESTADO: EL PODER JUDICIAL (IV)

La Constitución atribuye el concepto de poder únicamente cuando se refiere al poder judicial y no así cuando se refiere al resto de los poderes del estado

Nuestra *Constitución* dice en el **art. 117.3** que «el ejercicio de la potestad jurisdiccional en todo tipo de procesos, juzgando y haciendo ejecutarlo juzgado, corresponde exclusivamente a los Juzgados y Tribunales de terminados por las leyes». En el **art. 117. 4** establece que « los Juzgados y Tribunales no ejercerán más funciones que las señaladas en el apartado anterior y las que expresamente les sean atribuidas por ley».

El Poder judicial, sin embargo, no es el único en nuestro Ordenamiento que ejerce funciones materialmente jurisdiccionales. Ejercen también funciones jurisdiccionales el Tribunal Constitucional, la jurisdicción militar y el Tribunal de Cuentas, que no son órganos judiciales.

LA INDEPENDENCIA DEL PODER JUDICIAL.

Del principio de separación de poderes se ha derivado como principio característico del Estado liberal la necesidad de que los órganos investidos de la función jurisdiccional sean distintos de los titulares de las decisiones políticas que constituyen el poder legislativo y el poder ejecutivo.

- a) **Deslinde respecto del poder legislativo:** Según la Constitución, las Cortes Generales ejercen la potestad legislativa del Estado (art. 66). Por lo tanto, sólo ellas pueden aprobar leyes. Por su parte, los órganos jurisdiccionales están sometidos a las leyes en los términos vistos.

Una posible superposición entre la función de Jueces y Tribunales y la de las Cortes Generales o Poder legislativo se plantea con motivo de las Comisiones de investigación que tienen poderes de investigación similares a los del Poder judicial; sin embargo, sus conclusiones no son vinculantes para los Tribunales, sin perjuicio de que el resultado de la investigación sea comunicado al Ministerio Fiscal para el ejercicio, cuando proceda, de las acciones oportunas.

- b) **Diferencias con el poder ejecutivo:** La diferenciación entre función jurisdiccional y función ejecutiva presenta mayor dificultad.

La función ejecutiva consiste en la aplicación de la ley a casos concretos, para perseguir el interés público dentro de los márgenes previstos por la ley; aplicación que se lleva a cabo por funcionarios integrados en una organización jerárquica. En cambio, la función jurisdiccional consiste en aplicar las normas abstractas a un caso concreto a iniciativa de los particulares, por parte de jueces independientes e inamovibles.

Por otro lado, esta separación entre el Poder ejecutivo y el Poder judicial podría dar lugar, a que un mismo hecho fuera castigado dos veces. Pues bien, el art. 25 de nuestra Constitución ha servido de base a la jurisprudencia del Tribunal Constitucional para que se reconozca el principio *non bis in idem*, conforme al cual no es posible una duplicidad de sanciones (administrativa y penal) por el mismo hecho.

EL GOBIERNO DEL PODER JUDICIAL: El Consejo General del Poder Judicial

Nuestra Constitución en el **art. 122** establece, en el apartado 2.º, que el Consejo General del Poder Judicial es el órgano de gobierno del mismo. La Ley Orgánica establecerá su estatuto y el régimen de incompatibilidades de sus miembros y sus funciones. En el apartado 3.º se establece su composición. «El Consejo General del Poder Judicial estará integrado por el Presidente del Tribunal Supremo, que lo presidirá, y por veinte miembros nombrados por el Rey por un periodo de cinco años. De éstos, doce *entre* Jueces y Magistrados de todas las categorías judiciales, en los términos que establezca la Ley Orgánica; cuatro a propuesta del Congreso de los Diputados, y cuatro a propuesta del Senado, elegidos en ambos casos por mayoría de 3/5 de sus miembros, entre abogados y otros juristas, todos ellos de reconocida competencia y con más de 15 años de ejercicio en su profesión ».

LA PARTICIPACIÓN POPULAR EN LA ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA.

La Constitución española de 1.978, menciona varias formas posibles de participación de los ciudadanos en la administración de justicia, como son:

- La acción popular.
- La institución de jurado.
- Los tribunales consuetudinarios y tradicionales.

El jurado es el que ha generado el mayor interés, no tanto por la tradición constitucional de 1.812, 1.837, 1.869, y 1.931, sino por su ubicación en el centro del nexo justicia - pueblo y la posibilidad de explotar políticamente su regulación.

María Reyes Calle Rodríguez

VISIÓN ETIMOLÓGICA DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA EN ESO

Mario Rivera Reyes

INTRODUCCIÓN.

En el presente artículo se exponen los diferentes apartados contenidos en cualquier programación didáctica de ESO desde un punto de vista etimológico. Analizando el origen de algunos términos fundamentales en la estructura y desarrollo de cualquier programación didáctica en ESO encontraremos las características principales de la misma. Cada vocablo considerado recibe de su concepción etimológica las claves que le dan sentido dentro de una programación didáctica.

La "etimología" (*del latín etymologia, y éste del griego ἐτυμολογία*) es, por definición, la disciplina que estudia el origen de las palabras, la razón de su existencia, de su significación y de su forma. La etimología es el "sentido verdadero de una palabra", compuesto de *ἔτυμος* (verdadero, real) y de *λογος* (palabra)

Partiendo de las líneas esenciales marcadas por el Diseño Curricular Base, consideramos que toda programación didáctica debe contemplar, al menos, los objetivos (y la adecuación de los mismos al contexto socioeconómico y cultural del centro y de las características del alumnado), el desarrollo de los contenidos, los principios metodológicos y los criterios sobre el proceso de evaluación. Igualmente se hará referencia a los materiales didácticos para uso del alumnado y a la atención a la diversidad en sus múltiples aspectos.

CONTEXTO.

Toda programación didáctica ha de reflejar y tener en cuenta el contexto en el que se pretende desarrollar. El "contexto", del latín *contextus*, hace referencia a aquello que está "entrettejido". De este modo, se entiende como aquello que está entrelazado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje al que afecta la programación didáctica. Todo lo que se ha de considerar (objetivos, contenidos, metodología, evaluación,...) tendrá de fondo, de manera compacta y entrettejida, las características del centro en el que se va a desarrollar la programación didáctica, el entorno que lo rodea, las características del propio alumnado, así como las de la etapa educativa y la asignatura a la que se refiere la programación didáctica.

OBJETIVOS.

Los objetivos han de entenderse como las intenciones que orientan el diseño y la realización de las actividades necesarias para la consecución de las diferentes finalidades educativas. De igual modo, se consideran como metas que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje y hacia las cuales hay que orientar la marcha del proceso.

La palabra "objetivo" procede del latín *objecto* e indica aquello que se "pone delante". Así, hemos de considerar a los objetivos como aquello que ha de estar siempre delante, aquel fin último que hemos de conseguir y que tenemos que tener siempre presente.

La presencia en un primer lugar de los objetivos ha de considerarse para los distintos niveles de concreción de los mismos. Tanto los objetivos de etapa como los de las distintas materias y los de cada unidad didáctica habrán de estar colocados siempre delante para que sirvan de referencia cada vez que se realice cualquier acción.

CONTENIDOS.

El término "contenidos" se refiere a las propuestas concretas de objetos de estudio y trabajo didáctico que se consideran socialmente relevantes y útiles para facilitar el proceso de maduración personal del alumnado y proporcionarle la formación necesaria en función de sus opciones académicas o profesionales futuras. Procedente del latín *continēre*, consideramos a los contenidos como el "asunto del que se trata", aquello que realmente vamos a tener entre manos. Los contenidos son entendidos desde una triple vertiente: contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales.

Un "concepto", del latín *conceptum*, y éste del verbo *concipere*, es "lo que se concibe", lo que se produce. La palabra concepto se refiere a una idea que concibe o forma el entendimiento. Es decir, es un ente abstracto retenido en la mente que explica o resume experiencias, razonamientos o imaginación. En la mente almacenamos una gran cantidad de información. El concepto nace (es concebido) de esa información y le da sentido.

El término "procedimientos" proviene del latín *prōcēdo*, que significa ponerse en movimiento, partir, avanzar, adelantarse. Así, mediante los procedimientos ponemos en movimiento los diferentes conceptos, avanzando y haciendo progresos.

Por su parte, el vocablo "actitud" procede del latín *actitūdo*, que hace referencia tanto a postura y acto como a apto. Así, los contenidos actitudinales harán referencia a la postura que los alumnos deben tomar en relación con los "asuntos a tratar".

Por último, no debemos olvidar en este apartado los contenidos transversales. El término "transversal", del latín *transvērso*, señala a algo "atravesado", puesto al través. Es decir, los contenidos transversales han de estar siempre atravesados a lo largo del desarrollo del curso, han de encontrarse siempre en el camino.

METODOLOGÍA.

La metodología constituye el conjunto de criterios y decisiones que organizan, de forma global, la acción didáctica en el aula: el papel que juegan los alumnos y profesores, la utilización de medios y recursos, los distintos tipos de actividades, la organización de los tiempos y espacios, los agrupamientos, la secuenciación y tipo de tareas, etc. Este conjunto de decisiones se derivarán de la caracterización realizada en cada uno de los elementos curriculares -objetivos, contenidos, evaluación, medios...-, y de la forma de concretarlos en un nuestro contexto, llegando a conformar un singular estilo educativo y un ambiente de aula, cuyo objetivo más general será el de facilitar el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje expresados en las intenciones educativas.

En el origen etimológico de la palabra obtenemos la perspectiva real de cómo hemos de encauzar la acción en el aula. "Metodología" procede de la unión de los términos griegos "*método*" (*μέθοδος*) y "*logia*" (*λογία*), es decir, la ciencia del método. A su vez, "método" (del griego *μέθοδος*) no es más que *μετα οδός*, "el camino hacia la meta". Así, en este apartado ha de tratarse la manera en que vamos a dirigirnos hacia nuestra meta (los objetivos), por qué caminos vamos a dirigir a nuestros alumnos.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

La palabra "atender" proviene del latín *attendere*, originariamente formada por el prefijo *ad* (proximidad) y el verbo *tendere* (tender o estirar). Así pues, hemos de entender la atención a la diversidad como "estirarse hacia" la diversidad, alargar nuestra mano para tratar la diversidad. Por su parte, "diversidad" procede del latín *diversitas* y hace referencia a la "diferencia". La dualidad igualdad-diferencia propia de los seres humanos está presente también en la enseñanza, resultando fundamental dar una atención adecuada a esa diferencia, a esa diversidad.

Para atenderla y tomar las medidas más oportunas en cada momento deberá tenerse en cuenta que la diversidad está presente en múltiples facetas: diversidad de intereses, diversidad de motivaciones, diversidad de estilos cognitivos, diversidad de capacidades, etc.

Un modo particular de diversidad que ha de atenderse es aquella que presentan los alumnos con "necesidades educativas especiales". La palabra "necesidad" procede del latín *necessitas*, y ésta de *necesse* (inevitable). *Necesse* deriva del prefijo *ne* (no) y el verbo *cedere* (parar). Es decir, algo que "no para", por eso es inevitable. Por su parte la palabra "educar" proviene del latín *educare*, que significa alimentar, "llenar de conocimientos" al alumno (del latín *alumnus*, de *alĕre*, alimentar), que es alimentado. Y por último "especial" proviene del latín *speciālis*, que significa singular o particular, que se diferencia de lo común o general. Así pues hemos de alimentar de conocimientos a unos alumnos que inevitablemente tienen alguna particularidad que los diferencia del resto. Dichas particularidades pueden ser muy variadas (alumnos con minusvalías físicas o psíquicas, alumnos superdotados,...) pero todos estos alumnos pueden y deben recibir una atención adecuada a su necesidad.

RECURSOS MATERIALES.

La diversificación en la utilización de medios didácticos que se ponen al servicio de las intenciones educativas debe ser otro de los factores claves para configurar un planteamiento metodológico eficaz y moderno. El término "recurso" proviene del latín *recursus*, el medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende. Del mismo modo, *recursus* hacía también referencia a "refugio", es decir, algo a lo que acogerse y donde refugiarse. Por su parte, "material" procede del latín *materiālis*, perteneciente o relativo a la materia, que es la sustancia primaria con la que están hechas las cosas. "Materia" procede del latín *mater*, que significa "madre". Igualmente, lo material es considerado como lo opuesto a lo espiritual. Los recursos materiales han de entenderse como los diferentes medios y utensilios a los que podemos acogernos para cocinar el alimento del conocimiento.

EVALUACIÓN.

Los procesos de aprendizaje del alumnado, los procesos de enseñanza desarrollados por el profesorado, los proyectos curriculares de centro o aula, o el propio sistema educativo en general, necesitan para su desarrollo la elaboración de juicios contrastados que permitan comprenderlos y tomar decisiones para mejorar su funcionamiento. Los criterios de evaluación proporcionan una información fundamental para determinar el tipo y grado de aprendizaje que hayan alcanzado los alumnos en cada uno de los momentos del proceso de enseñanza - aprendizaje con respecto al avance en la adquisición de las capacidades establecidas en el currículum.

La palabra "criterio" procede del griego *κριτήριον*, de *κρίνειν*, "juzgar". Es decir, los criterios constituyen las normas para conocer la verdad. "Evaluación" y "evaluar" vienen del francés antiguo "*avaluer*" (siglo XIII), de valor, es decir, ser vigoroso, tener valor y recibir un premio. La evaluación, por lo tanto, es un acto de dar un valor o valorizar. Así pues, los criterios de evaluación son las normas que

permiten dar un valor en función de la consecución de las capacidades expresadas en los objetivos. Al igual que éstos, los criterios de evaluación tendrán sus correspondientes grados de concreción.

BIBLIOGRAFÍA.

- COROMINAS, J.(1974): *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*, Madrid, Gredos.
- DE MIGUEL, R.(2000): *Nuevo diccionario latino-español etimológico*, Madrid, Visor, D.L.
- Real Academia Española: www.rae.es

Mario Rivera Reyes

ENGLISH VS SPANISH: CROSS – CULTURAL DIFFERENCES

Nuria Berraquero Cuerva

This article is concerned with the differences Spanish and English cultures show, taking as starting point several daily life events which we consider quite usual and that are not regarded so habitual depending on the culture we deal with. Let us see it in detail:

When referring to food, we must bear in mind that Spanish culture and cooking (a Mediterranean one) gives much more importance to well-eating than English culture does. That is, we spend a whole morning cooking the meal we are going to take at lunch, whereas English typical lunch consists of just eating a sandwich, a snack, fish and chips, a hamburger, etc. Moreover, the distribution of meals along the day is different, since English breakfast is heavier than in Spain; and they are right when they say it has to be the strongest meal of the day, as far as it is the first one and our body must be provided with a great deal of energy until lunch time.

Lunch is taken more or less at 11 or 12 p.m. in England and at 2 or 3 p.m. in Spain. English people are very rigid if we mention their table manners. They try to avoid speaking too much and too loud while eating, for it is impolite.

Tea is quite present in their lives; it can be taken at any hour, although it is customary to take it 5 o'clock. Their dinner starts at 5 or 6 p.m., and, when they stay in Spain, they are surprised by the fact that our dinner takes place between 9'30 and 11p.m. English have to take a snack before going to bed if they do not want to starve to death while sleeping!

Generally, they are stricter about conventions and good manners. It is clearly seen if we consider their sometimes "overuse" of macrofunctions such as thanking or agreeing. They say "thank you/thanks (informal)/thanks a lot, please..." more usually than we do. Spanish people are more worried about using the right intonation than by saying "please" afterwards, f.i.

To some extent, English people expressing intellectual attitudes in a conversation may exaggerate as an attempt to maintain the cooperative principle and the four maxims proposed by the philosopher Paul Grice (quantity, quality, relevance and manner). Depending on the context, they are able to distinguish between different degrees of insistence. For example, in an official setting between individuals who are not equal in rank, where the attitudes are friendly, disagreement can be softened with phrases like "I don't think so".

When English people are invited to parties, their behaviour and manners improve (if possible...). Nevertheless, young English people in parties do not behave so different to young Spanish people. Although it is important to stress the fact that as English are more repressed in their country with regard to the consumption of alcoholic drinks, they drink as much alcohol as their body can resist in a short period of time. This latter gave rise to the social phenomenon known as "Binge Drinking Culture". In 2005, the Licensing Act came into effect in the UK, partly intended to tackle binge drinking. Some observers, however, believe it will exacerbate the problem, especially with the advent of 24 hour licensing.

Gestures and body movements are the same for both cultures, what differs is physical contact, since Spanish people when meet kiss twice, and English just shake or embrace when they want to show closer relations. It is very peculiar the fact that they keep a certain distance when talking, that is, they try not to invade the other person's space; it would be rude and it would dislike the person you are talking to. Encouraging noises while holding a conversation are just the same "yes...", "no...", "umm...", "go on..." It is done all the time, even when they are not interested in what is being told, they always seem –or pretend– to be completely engrossed by the conversation, although they may be thinking about what they did the day before (...). English people always try to please the speaker and seem to agree in everything. Spanish people, more passionate, strongly disagree if they think they are right, and do not care too much about pleasing other people by agreeing.

It is remarkable to notice that their way of addressing is also different, for English people, except in close relations, address each other by saying "Mr" –for men-, "Mrs" –for women-, or "Miss" –for single women- followed by the surname, which is only the husband's or family surname.

Another peculiarity when dealing with their social formulae of addressing is the use of the personal pronoun "you", which refers to second person, both singular and plural. Historically "you" means the same as the French majestic "vous", and from 15th C. onwards it replaced all the cases used for the second person singular ("thee, thou, ye..."), as the plural form, influenced by French tendencies, was used as a sign of politeness in Middle English. In fact, for the lower class speaker "you" was compulsory, since it was insulting to say "thou" to somebody of decidedly higher rank (lower classes normally used "thou" to call one another). Among "polite" classes, "thou" was the emotionally-charged form: it could be used not only to express intimacy and affection, but also to express anger and contempt.

English families are also patriarchal, although the leading figure, and who has the faculty of getting everything without being so noticeable, is the mother, the only person capable of keeping unity within the family. The role of a man in his family is the same it has always been since ancient times: bringing food, that is, bringing money. However, the role of the woman is changing more and more quickly (even quicker than in Spain), for they do not fit the typical figure of the housewives any more: feeding the children and waiting

for their husbands to come home from work. The role of children within the family is also changing, they are starting to be counted as another member, they have their own voice to agree or disagree, and they do not have to accept things as they come simply because it is what their parents have said. A few years ago children were told lies in order to avoid answering embarrassing questions such as "where do children come from...?" Luckily, we can say it was in the past, for nowadays children are brought up by being provided with enough information to make them aware of what really happens in the world.

As we know, wisdom has always been considered to live in old people's mind, and that is why in some cultures the older are worshipped. English and Spanish cultures are quite similar in that regard, old people deserve a special treat, they have given us all we have today, and, what is more important, they gave us life.

A general social rule in both cultures is trying to avoid talking about the amount of money which is earned, as it happens with other topics that may be a matter of discussion or a sign of boasting. In addition, people try to hide personal feelings in public; they think it is a symptom of weakness. At this point, there is a little difference because Spanish people do not care so much about being scandalous, due to the fact that their feeling of shame or their fear to make themselves ridiculous is not so inherent in their nature.

One of the things that characterize a certain culture is beliefs, and within them, it is impossible not to mention superstitions, which though present in both cultures, is more notable in the Spanish one, does it place the English a step forward? We do not think so; it is just a proof that our culture is a culture of people, a blend of beliefs, etc... Some superstitions are just the same for both cultures (black cats as animals that embody witches), but some other bear something different in their meanings: cats are said to have seven lives in Spain, whereas they have nine in England! The day of bad luck in which it is better to stay at home is Friday 13th in England and Tuesday 13th in Spain.

Yellow colour and opening an umbrella in non open-air places are supposed to be magnets to attract bad luck, the same as spilling some salt on the table, which, when happens, can be countered by throwing some salt through each of the windows of the house. It may sound funny to us, but it is a superstition that has been kept for centuries.

Wearing red underwear on December 31st will ensure you a good New Year full of luck and happiness, and as the New Year is entering, you must eat twelve grapes (one each time the bell tolls) if you are in Spain. Superstitions considering colours and clothes are also applicable to brides (new and old cloth, something blue, something lent...), which, if followed by a "rice rain", promises the just married a never lasting love and happiness forever. What is really believed in both cultures is that the first time a groom and a bride enter their house as husband and wife, he must take her and hold her until passing through the door, otherwise it will surely mean divorce.

To conclude, it is important to bear in mind that we should meet and understand cultures from a relativist point of view, that is, we should appreciate cultures different from one's own and show a tolerant attitude towards diversity, as far as it is what enriches the world.

"Variety's the very spice of life, That gives it all its flavor"
- William Cowper's "The Task" (1785).

Nuria Berraquero Cuerva

EL DEPORTE EN LA ESCUELA: LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y NECESIDADES EDUCATIVAS

Pastora Esteban Ramírez

Asistimos a una sociedad donde la superación, el esfuerzo por conseguir los objetivos, el trabajo en equipo, etc. es cada día más importante para triunfar en la vida y ser felices.

La transmisión de los conocimientos resulta particularmente satisfactoria si el alumnado participa activamente en el proceso de aprendizaje y tiene la posibilidad de asumir sus propias responsabilidades. El deporte cumple estas condiciones en lo esencial y lo hace de una forma casi imperceptible y divertida, donde a nuestros hijos no hay que explicarles el significado de estos hechos sino que ellos mismos se dan cuenta, y no hay mayor lección que conseguir indirectamente que un niño aprenda por sí mismo.

Percibimos como cada día el área de Educación física pierde más valor día tras día y es injusto, esta asignatura tiene la misma validez que otras materias.

Gracias a esta área curricular los escolares aprenden a socializarse, a trabajar de manera cooperativa, a esforzarse, a respetar y cumplir las normas y reglas de los juegos, a solidarizarse con otros compañeros, así como habilidades sociales (autonomía, aseo e higiene personal, hábitos de alimentación...), esquema corporal, destrezas motoras, etc. Por tanto, como vemos es imprescindible para todo niño/a, pero especialmente aún más importante para los alumnos con necesidades educativas especiales, integrados en los centros ordinarios.

Para aquellos chicos/as que tienen dificultades para establecer vínculos sociales, los deportes ideales son los que se realizan en grupo, como fútbol, voley, baloncesto, danza, etc. Si son chicos/as con dificultades de atención o concentración, no es conveniente la realización de deportes con reglas muy complejas o normas pautadas a seguir. Para ellos se recomienda natación, atletismo, etc.

Por otra parte, hoy somos conscientes que cada día que pasa los niños suelen ser más introvertidos, por hechos como las nuevas tecnologías, Internet, las videoconsolas, etc. De esta manera, los niños tienen menos relaciones con los demás y realizan menos deportes y juegos populares, lo cual conlleva el sedentarismo y esto a su vez puede terminar en obesidad.

Hay un porcentaje muy alto de niños que practican deporte con asiduidad pero sigue habiendo otro gran porcentaje de niños que sólo hacen deporte cuando son obligados por su asignatura de Educación física y algunos otros jóvenes que hasta se la saltan a la torera.

El deporte hace que niños y jóvenes tengan algo más que un simple ordenador o un videojuego, el deporte consigue que saquen nuestros hijos la pasión, el coraje y el afán de superación por algo que les gusta e incluso esto aumenta la confianza en sí mismo y su motivación para el estudio.

El Deporte en la escuela debería ser más constante.

Los colegios deberían ofertar más actividades deportivas en horario extraescolar para que, además de ser más económico, los alumnos/as puedan practicar al menos dos veces a la semana algún deporte, hay muchísimos, y no puede haber ningún niño que diga que no le gusta ninguno. Hay que enseñarles desde pequeños que siempre hay una actividad deportiva en semejanza con cada persona.

Generalmente, el niño no tiene claro qué deporte realizar, por lo tanto hay que permitirle la elección (como también la equivocación). Además, la actividad que realice debe generar placer en el niño/a.

El deporte en el colegio tiene grandísima importancia en la Educación Primaria, no solamente en adquirir aptitudes sociales, como ya hemos mencionado, sino también es una forma de aprender y jugar con unas determinadas reglas, lo cual hace al niño ser más disciplinado.

En el deporte se encuentra la posibilidad de que el alumno reduzca el potencial violento y agresivo, y el desarrollo de la capacidad de atención, concentración y memoria.

El deporte en el colegio es un escenario idóneo para el aprendizaje del alumno, y además le incita a vivir siendo consciente de su propia salud.

Por el contrario, no es conveniente que el alumno/a se sienta muy exigido con los horarios de la escuela, deportes y otras actividades extraescolares que lo obliguen, por ejemplo, a dedicar poco tiempo al estudio, a comer de un lado a otro para poder cumplir con todas las exigencias; sin responder adecuadamente a cada una de ellas.

Finalmente, el Deporte en la Escuela es necesario para la educación de los alumnos/as, por tanto, es preciso darle una mayor importancia y respeto a la asignatura de Educación Física, y acoplar el deporte a un horario más abierto para esta enseñanza.

Para terminar exponemos los valores, las reglas y lo que aprende cada alumno/a con el deporte:

Aprende:

- Convivencia, interacción con los compañeros/as.
- Formación de hábitos de práctica deportiva.
- Control de la agresividad.
- Respeto a las normas aceptadas entre todos.
- Modestia en la victoria y serenidad en la derrota.
- Tolerancia con los compañeros/as.
- Responsabilidad y superación personal.
- Ayuda a la participación de compañeros/as...

Valores:

- Deportividad.- Constancia.- Cooperación.- Compañerismo.- Espíritu de trabajo.- Valentía.- Nobleza.- Honor....

Normas:

- Normas reglamentarias en juegos y deportes, y normas internas del grupo.
- Establecimiento de reglas propias del juego.
- Cooperación en la utilización del material.
- Consolidación de hábitos higiénicos.
- Eliminación de distintas actitudes.
- Reglas para una vida saludable.....

Pastora Esteban Ramírez

WHAT IS THE DIFFERENCE BETWEEN THE TWO TYPES OF CONVERSATIONAL IMPLICATURE, I.E., PARTICULARIZED AND GENERALIZED IMPLICATURE?

Patricia Moreno Murillo

1. The concept of implicature and its types.

To begin with, it would be convenient to explain and discuss the key word of the essay: IMPLICATURE. Grice introduces the term *implicate* and *implicature* in order to indicate something which goes beyond saying; or, in his own words: "*In the sense in which I am using the word say, I intend what someone has said to be closely related to the conventional meaning of the words (sentence) he has uttered*". In opposition to *say*, *implicate* describes a process in which somebody goes beyond the conventional meaning of words (or sentence) and in which a new message can be recognised. Therefore, the notion of *implicature* joins satisfactorily what is said (prepositional content) with what is really communicated. While successful communication commonly relies on implicature, what a speaker implicates is often quite different from what his words imply or from what a hearer may be expected to take from them. Also, Gazdar defines implicature as "*a proposition that is implied by the utterance of a sentence in a context even though that proposition is not a part of nor an entailment of what was actually said*".

Then, another concept, that of *inference*, appears connected to the idea of implicature. Jenny Thomas, for instance, points out the fact that it is necessary not to confuse the concepts of implicature and inference. Authors define inference as a synonym of deduction and, as it can be appreciated in the following extract by Thomas, she also agrees with them: "*To imply is to hint, suggest or convey some meaning indirectly by means of language... an implicature is generated intentionally by the speaker and may (or may not) be understood by the hearer. To infer is to deduce something from evidence (this evidence may be linguistic, paralinguistic or non-linguistic). An inference is produced by the hearer*".

Going back to implicature, when Grice started talking about it, he considered the following types:

CONVENTIONAL.

NON- CONVENTIONAL: Nonconversational, Conversational (Generalized and Particularized).

A *conventional implicature* is determined by the conventional or *natural* meaning of the particular words or expressions used. For example: Why some gentlemen *still* prefer blonds. (The *Times*) As the word in bold shows, the proposition might have been expectable in the past, not now.

Now, as far as *non-conventional implicature* is concerned, it could be defined as an implicature that is drawn in accordance with pragmatic principles, such as the *cooperative principle* (in Grice's words: "*Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged. One might label this the Cooperative Principle*") or the *informativeness principle*, rather than the meaning of a lexical item or expression.

By far, these are the two big groups in which implicature is divided. However, Grice also determined a subgroup within non-conventional implicature, *non-conversational* and *conversational* implicature. Whereas the former is related to social aesthetic or moral questions; the latter is related to the discursive characteristics of the conversation or, in other words, a non-conversational implicature is based on an addressee's assumption that the speaker is following the conversational maxims or, at least, the cooperative principle. For instance, let us imagine a child who, after a rainy day, has been playing in the playground with all the puddles which have been formed all over the floor. Once the school day finishes, he arrives home completely wet and with mud all over his clothes. He does not need to say anything because after his mother looks at him will obviously know what he has been doing. That is non-conversational implicature, something evident (in other words, the child's clothes) shows what has happened without the need to use words. Conversational implicatures, on the contrary, arise when the maxims (quality, quantity, relation and manner) are violated, or made to appear as though they are violated. According to Grice's viewpoint, the hearer recognises that the speaker has violated a maxim and then *works out* what the speaker is implicating. It has to be also given the assumption that the speaker has respected the overarching "Cooperative Principle". They are also thought to be *secondary* because they are inferentially derived from what is said, at the personal level.

Finally, we will focus on the two different types of conversational implicature, which, above all, are the most important issue of the essay. On the one hand, a *generalized conversational implicature* is inferable without reference to a special context. That is to say; whatever the speaker says, every single hearer understands the same. This type of implicature is generally conveyed in a variety of contexts in the absence of textual or contextual features which cancel them out. To illustrate:

- Some people believe in God. (Grundy, 1995: 44)
(Generalized conversational implicature: not all people do).
- He ran over a dog. (Thomas 1995: 84)

(Generalized conversational implicature: that was not his own dog)

On the other hand, a *particularized conversational implicature* derives not from the utterance alone, but from the utterance in context. That is to say, the context is extremely relevant; it could be stated that they are wholly context-dependent. Only when the speaker is responding to a query about the competence of the referent for a philosophy position will the addressee normally be expected to infer that the speaker had intended to convey a specific content. Let us show some examples to make everything clearer:

A: Smith does not seem to have a girlfriend these days.

- B: He has been paying a lot of visits to New York lately.
(Grice 1975: 51) (Particularized conversational implicature: he may have a girlfriend in New York).
- It's the taste. (Legend in an advertisement)
(Particularized conversational implicature: the taste is good)

2. The difference itself.

Throughout generations, the significance of the dichotomy generalized and particularized conversational implicature has been much debated; and, above all, those authors who have contributed more to this debate have been Hirschberg, Carston and, specially, Levinson. Whatever the theoretical status of the distinction, it is apparent that some implicatures are induced *only* in a special context, while others go through *unless* a special context is present.

Therefore, and taking into account both definitions of generalized and particularized implicature, we will come to the conclusion that the difference between both resides in the utterance (complete unit of talk, bounded by the speaker's silence) itself. Critics agree in the fact that an implicature is more or less generalized or particularized regarding the context of utterance that is necessary to derive the implicature. According to Diane Blakemore, a hearer, when being in contact with an utterance for the first time, has "an *enormous amount of background information, and in principle any of this could be used in the interpretation of an utterance*". However, "hearers *do not interpret utterances in just any context*". They have to make the right assumptions in order to achieve a successful communication. This fact must be taken into account for any kind of conversation, nevertheless, it is important to bare in mind that, whereas a generalized conversational implicature does not depend on particular features of context, that is, it is associated with the proposition itself; that implicature generated in the particularized one depends on the context as well as the utterance itself. On the contrary, the latter really needs a specific context for its existence and, therefore, not all hearers will understand the implicature, only those *familiarized* with the background needed. For instance:

- A: I need to buy some pasta for dinner.
- B: there are three supermarkets in the opposite street. (In other words and taking the particularized conversational implicature, speaker B will be implying the following: If you want to buy some pasta for the dinner, you will find some by going to those three supermarkets that are in the opposite street).

In this conversation, the hearer has to build up fully truth-evaluable prepositional forms, until he reaches that one which the speaker is implying. In particularized conversational implicatures, utterances need to be related, in order to make up a coherent and cooperative conversation. However, lets see what happens with a similar example but regarding the generalized conversational implicature: There are three supermarkets in the opposite street in which you can buy pasta for dinner. The difficulty that generalized conversational arise is that, according to Levinson (1983: 127), they are " *hard to distinguish from the semantic content of linguistic expressions, because they are routinely associated with linguistic expressions in all ordinary contexts*". That is to say, in the previous example, the hearer, after listening to the utterance, infers through semantics that there are 3 supermarkets (and no more) where he can buy what he needs.

In addition, and connected with the idea of a specific context, another concept appears, that of *mutual knowledge*. As H. Clark and Marshall added (1981: 24-33), " *a speaker and hearer can assume mutual knowledge of a proposition in virtue of their joint presence in a situation which supplies evidence for its truth*". As the strength of evidence may vary, it is obvious that the mutual knowledge is stronger in particularized conversational implicature than in generalized one. Moreover, its role is extremely important and, as Blakemore states, it is " *a result of, rather than a prerequisite for, successful communication*". Both speaker and hearer must be in possession of the same piece of information or background in order to make communication successful. For instance: I really like Oasis. They are very good. If both interlocutors do not share the mutual knowledge, the hearer will think that the speaker is talking about those oases that can be found in the middle of the dessert. If this were the case, the answer would be something similar to this: Oh, I have never been to the dessert. On the contrary, if the hearer is familiarized with the mutual knowledge of the speaker, he will know that instead of talking about desserts, he is talking about an English band: Me too. I went to their last gig and it was fabulous.

Now, taking into account Grice's idea that generalized implicatures arise in the absence of special circumstances, authors conclude that they are generated *by default*, to clarify, " *blindly, as soon as the relevant form of words is encountered*". According to Horn, Gazdar, and Levinson, generalized conversational implicatures are, as a result, *default implicatures (DI)*, due to the fact that they are generated automatically without inference. That is to say, in a generalized conversational implicature the answer is always in the speaker's

utterance. They are no longer inferred from the speaker's saying, they now arise through a different mechanism, that is, they are generated by *default* when the relevant linguistic trigger is encountered, unless something generated in the either linguistic or extralinguistic context blocks its appearance and therefore, *defeats* the implicature. However, as far as the particularized conversational implicatures are concerned, the speaker never gives the answer in his utterance, and, it is the hearer's role to infer the answer from what it has been uttered. In addition, it has been also established when talking about the distinction between generalized and particularized conversational implicature that the only difference between both resides in the amount of contextual information needed to derive the implicature from the speaker's speech act. Many critics, such as Laurence R. Horn, when showing the contrast between both types show as a clear example, that is, a scene from "*When Harry Met Sally*" (1989). To situate, Harry (Billy Crystal) is setting up a blind date between two of his friends. On the one hand, Jess (Bruno Kirby) and, on the other, his female friend (not girlfriend), Sally (Meg Ryan). Those interventions written in italics show the implicature.

Jess: *If she's so great why aren't YOU taking her out?*

Harry: How many times do I have to tell you, we're just friends.

Jess: *So you're saying she's not that attractive.*

Harry: No, I told you she IS attractive.

Jess: *But you also said she has a good personality.*

Harry: She HAS a good personality.

Jess: *[Stops walking, turns around, throws up hands, as if to say "Aha!"]*

Harry: What?

Jess: *When someone's not that attractive they're ALWAYS described as having a good personality.*

Harry: Look, if you were to ask me what does she look like and I said she has a good personality that means she's not attractive. But just because I happen to mention that she has a good personality, she could be either. She could be attractive with a good personality or not attractive with a good personality.

Jess: *So which one is she?*

Harry: Attractive.

Jess: *But not beautiful, right?*

What Jess's first arrowed observation is incorrectly doing is to reanalyse a particularized implicature, that is, he is baring in mind the fact that if his friend is describing Sally as having a good personality that implicates that she lacks attractiveness. But not only that, he, at the same time, takes into account the generalized implication, to which Harry responds by patiently pointing out the strongly context-dependent nature of the inference in question. Nevertheless, this is not an isolated example, and, as L.R. Horn illustrates once more, we can have a look to a parallel example from an earlier film, "*The Shop Around the Corner*" (1940). In this case, Kralik (James Stewart) is telling Pirovitch (Felix Bressart) about his epistolary beloved lady:

Kralik: She is the most wonderful girl in the world.

Pirovitch: *Is she pretty?*

Kralik: She has such ideals, and such a viewpoint of things that she's so far above all the other girls that you meet nowadays that there's no comparison.

Pirovitch: *So she's not very pretty.*

To conclude both generalized and particularized conversational implicatures, although are different, are in several cases easily mixed by both speakers and hearers. That is, they can appear in the same piece of information. However, that mistake that interlocutors make can be understood, due to the fact that both implicatures only differ in the utterance. Sometimes, context is taken into account, as in the case of particularized implicature, and, in some others, that is, with regards to generalized implicature, the hearer understands the implicature regardless the context. Nevertheless, with or without context, conversational implicatures are always there, speakers use them constantly, even without been aware of the fact that they are using them, and as a result, they contribute to that magic of pragmatics, and, above all, language.

Patricia Moreno Murillo

LA EDUCACIÓN EN VALORES, SU IMPORTANCIA EN LAS AULAS Y SU INCLUSIÓN EN EL ÁREA DE LENGUA INGLESA

Regina García Vargas

"Educar es enseñar caminos"

Introducción

En primer lugar, sería conveniente decir que, en contra de lo que la mayoría de la sociedad tiende a pensar, la labor del profesor no sólo estriba en la mera transmisión de conocimientos académicos o enciclopedistas; ése (aunque pueda considerarse como el primordial) no debe ser el único objetivo.

Siendo así, ¿En qué consiste entonces su labor? La labor del profesor, es indudablemente mucho más amplia. Un profesor, es la persona que ayuda, orienta, intuye los problemas que puedan surgir en el ámbito escolar, o fuera de él, intenta resolverlos y sobre todo y lo que se convierte en una de las labores más relevantes y de la que todos los miembros del gremio deberían tener conciencia: Un profesor, en muchas ocasiones, se convierte en un modelo de comportamiento basado en todo aquello que ayude a sus pupilos a ser miembros activos de una sociedad cambiante, diversa y plural como ésta en la que vivimos fomentando ciertas cualidades y actitudes que les ayuden a enfrentar y entender mejor el mundo que les rodea. Así esta otra parte de su quehacer, debe, sin vacilación ser tenida en cuenta y trabajada con el mismo ahínco junto con el resto de los contenidos que conforman la programación educativa.

¿Qué es educar en valores?

La primera cuestión a abordar es en qué consiste educar o más específicamente deberíamos aclarar a qué nos referimos cuando en nuestra vida diaria hacemos uso de esta palabra. Pues bien, según la Real Academia Española de la lengua el vocablo procede de la voz latina *educāre* y de entre sus acepciones destacarían la segunda y la quinta respectivamente:

"Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos etc."

"Enseñar los buenos usos de urbanidad y cortesía"

Como puede apreciarse, por educar no sólo debe entenderse como el proceso que se lleva a cabo cuando nos referimos al desarrollo de actividades relacionadas con el intelecto sino que además debemos intentar cultivar los preceptos morales que hagan de nuestros alumnos individuos capaces de mantener una convivencia cívica y pacífica con sus semejantes.

La escuela se convierte así en el sitio idóneo para comenzar a sentar las simientes de todo ese proceso de aprendizaje que necesariamente convierte a nuestros alumnos en seres sociables en tanto en cuanto están de alguna manera forzados a compartir sus experiencias, sus problemas, sus pequeños triunfos con los que les rodean, tanto compañeros como profesores y también estarán empezando a considerar el criterio, u opinión del resto, y como consecuencia, tendrían irremediablemente que aprender a afrontar tanto las críticas como el fracaso. Además según Martínez Toscano La función explícitamente reconocida de la escuela es la socialización de las nuevas generaciones. Lo que se espera de la escuela es que favorezca la incorporación de los individuos a la vida social dotándoles de capacidades, conocimientos, habilidades... que les permitan participar activamente en la dinámica social. (1997) De este modo esta característica multifuncional de la escuela está íntimamente ligada a la gran variedad de papeles distintos que, como ya se ha mencionado, un profesor se ve obligado a adoptar a lo largo de su intervención educativa. Según José Manuel Robles debemos ser conscientes y saber identificar los roles que podemos realizar en clase ya que no nos limitaremos solamente a explicar y dirigir actividades... (2000)

Una vez expuestos los múltiples sentidos que puede adquirir la palabra educar pasaremos a hacer lo propio con otra palabra clave y es que se debe añadir qué debemos entender por valores. Pues bien, observaremos que la palabra valor puede adquirir diferentes connotaciones pero la que cabe señalar en este contexto es aquella que se refiere a los ideales sobre los que se sustenta la convivencia en sociedad impulsando una actitud igualitaria, tolerante, multicultural y pacífica. De esta manera, de todo lo anterior podría inferirse que una definición adecuada para el término educación en valores sería todo aquel proceso educativo experimentado desde la infancia hasta la edad adulta, que además de ofrecer un modelo de enseñanza tradicional, apuesta por impulsar o promover ciertas maneras de comportarse encaminadas a conseguir una sociedad más justa en la que todo tipo de personas e ideales tengan cabida, siendo entendidos y respetados por todos.

¿Cómo llevamos la educación en valores al aula?: La transversalidad.

Algo evidente es que aunque la educación en valores se presenta como tal como un elemento novedoso ante los ojos de muchos (puesto que apareció por primera vez cuando surgió la L.O.G.S.E. en 1990) indiscutiblemente, siempre ha estado presente en las aulas formando parte de lo que se ha dado en llamar el "currículo oculto". Es decir todo aquello que cada docente o grupo de docentes transmite de manera más o menos consciente cuando expresa sus opiniones o su proceder con respecto a un asunto.

Por ello, la obligatoriedad de presentar la educación en valores como un elemento más dentro de la programación de aula, que tiene que estar presente en todas las áreas y que ha de desarrollarse de manera simultánea al resto de los contenidos, ha supuesto para algunos educadores ciertos problemas que no sabían como afrontar. Una de las formas más eficaces de llevar a cabo esta tarea es sin duda el uso de los temas transversales. Así pues, se entiende por tema transversal todo aquel contenido o aspecto de la programación didáctica y de aula que tiene por objeto potenciar la formación integral del alumno en cualquier aspecto; ya sea intelectual, social, afectivo o ético. Según Lidia Rodríguez es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento, además de conocimientos. (2000)

Del mismo modo, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) distingue una serie de temas transversales a tener en cuenta a la hora de tratar la educación en valores. Estos son: Educación moral y cívica, Educación para la paz, Educación para la salud, Educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos. Educación ambiental, Educación sexual, Educación del consumidor y Educación vial.

Cabe destacar también que esta serie de temas transversales no debe considerarse nunca como algo cerrado. Muy al contrario, es algo que fluctúa de acuerdo con la problemática o las necesidades sociales del momento.

Aplicación de los temas transversales a la enseñanza del inglés.

Sirva la siguiente actividad como ejemplo de cómo se puede trabajar la transversalidad en una clase de inglés de secundaria:

CAN YOU HELP ME? 2º E.S.O.

Objetivos generales de etapa

- Comprender la lengua extranjera y expresarse en ella de manera adecuada.
- Analizar los mecanismos y valores que regulan el funcionamiento de las sociedades.
- Conocer y valorar las creencias y valores de nuestra tradición y patrimonio cultural valorarlos críticamente y elegir las opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como persona.
- Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral solidaridad y tolerancia respetando el principio de no discriminación entre personas.

Objetivos específicos

- Conocer el vocabulario relacionado con las tareas domésticas (cocinar, lavar, fregar los platos, planchar...)
- Expresa qué tipo de tareas les gusta hacer y las que no mediante el uso del verbo Like.
- Entender la importancia de que las mencionadas tareas sean compartidas por todos los miembros del núcleo familiar y no como un deber exclusivo de la mujer.

Contenidos

1. Conceptos:
 - Todo el vocabulario mencionado en la sección anterior y además expresiones como hacer la cama, limpiar el polvo, poner la mesa, hacer la compra...
 - El uso gramatical del verbo Like.
2. Procedimientos
 - Lectura y audición de textos y diálogos referidos a las tareas de la casa.
 - Expresión oral sobre gustos y preferencias referidos al tema en cuestión.
 - Escritura de una pequeña composición escrita, en la que cuenten no sólo sus preferencias si no además por qué creen importante la cooperación a este respecto en casa.
3. Actitudes
 - Conciencia de la importancia de vivir en una sociedad en igualdad donde la tolerancia, el respeto y la no discriminación por razón de sexo sea la nota imperante.

Desarrollo de la actividad.

La actividad, se realizará en la quinta sesión de una unidad didáctica de un total de seis sesiones y se han de seguir los siguientes pasos:

En primer lugar sería conveniente destacar que se va a trabajar la expresión oral en la lengua inglesa de los alumnos. Así se divide el número total de alumnos en cinco grupos de cuatro personas, procurando que tres de ellas sean de un sexo, y dos del opuesto, para que así sea más fácil que el debate se produzca y que pueda ser productivo. A cada uno de ellos se le da una foto de hombres realizando una tarea doméstica; en este caso, la plancha.

Así el primer cuarto de hora del total de una sesión de 50 minutos se destinará a que debatan entre ellos, vean en lo que están de acuerdo y en lo que no y todo ello le servirá al profesor para ver cómo se enfrentan alumnos de esta edad a las posibles discrepancias que puedan surgir es decir si saben expresarse ordenadamente y no hay demasiados problemas de disciplina relacionados con esta cuestión.

Seguidamente el profesor les planteará una serie de preguntas en inglés pidiéndoles además que sean lo más sinceros posible para que así se puedan reeducar ciertas actitudes o posturas contrarias a las líneas de actuación que el profesor quiere promover. Por tanto, las preguntas que podrían plantearse serían las siguientes:

¿Qué pensáis sobre la foto?, ¿Qué tareas de la casa te gusta hacer? ¿Qué tareas de la casa no te gusta hacer?, ¿Quién realiza la tarea de planchar en casa?, ¿Esa persona recibe ayuda en alguna ocasión?, ¿Pensáis que es justo que siempre sea así? ¿Podemos hacer algo para cambiar esta realidad? ¿Estamos dispuestos a actuar?

Posteriormente el profesor preguntará a un miembro de cada grupo las respuestas que cada uno de ellos ha ofrecido y se interesará por saber cuáles han sido las cuestiones que en cada grupo han creado más controversia, intentando hacerles ver cual ha sido su propósito al realizar este tipo de actividad: intentar que se dieran cuenta de que esta sociedad en la que vivimos es aún hoy típicamente machista y todavía se considera "lógico" que las tareas domésticas son trabajo y obligación de la mujer. Seguidamente, se les mandará como deberes para casa una pequeña redacción en la que traten todos los puntos que se han considerado a la hora de responder a las preguntas anteriormente propuestas.

La asignatura de educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

Recientemente, ha sido aprobado el borrador que pone en conocimiento de todos los miembros de la comunidad educativa que a partir del curso académico 2007/08 los alumnos que cursen tanto el último ciclo de la educación primaria, como cualquiera de los niveles de la Educación Secundaria Obligatoria, cursarán una nueva asignatura llamada educación para la ciudadanía en la que se tratarán de una forma exhaustiva y más específica todos los contenidos relacionados con la educación en valores de los que se ha venido hablando hasta el momento.

En contra de lo que en principio pudiera parecer lógico, en ciertos sectores de la sociedad la implantación de esta nueva asignatura se ha considerado casi como un atentado contra los derechos humanos cuando en realidad, si alguien ha reparado un poco en el tema, se dará cuenta de que la realidad es muy distinta. Más concretamente, me refiero a la "desproporcionada" reacción por parte de la iglesia.

He tenido oportunidad de leer las opiniones vertidas al respecto por algunos miembros del clero en la prensa nacional y no tengo más que calificarlas cuanto menos de sorprendentes. Así, el cardenal Rouco Varela señala que "la asignatura no puede imponerse a los padres que deseen una formación religiosa para sus hijos".

Pues bien si acudimos al mencionado borrador, encontramos entre los objetivos de la asignatura para la educación primaria y secundaria respectivamente:

- *Conocer y valorar los derechos reconocidos en las declaraciones internacionales y en la Constitución española.* Entre los que se encuentran por supuesto, la libertad religiosa.
- *Identificar la pluralidad de las sociedades actuales. Defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas y rechazar las situaciones de injusticias y las discriminaciones por razones de sexo, origen, diferencias sociales o de cualquier otro tipo.*

De esta manera, puede comprobarse que la asignatura, o su borrador, no atentan en ningún momento contra el derecho de los padres católicos a que sus hijos sean adoctrinados en este tipo de fe. No obstante, la intención de esta nueva área no es eliminar el catolicismo sino que los niños sepan desde una temprana edad que existen otro tipo de ideas con el mismo derecho a ser divulgadas, entendidas y respetadas.

Más bien parece que todo este debate responde a un cierto ideario político y a la defensa a ultranza por parte de algunos sectores de ciertas ideas arcaicas y obsoletas que resultan de alguna manera indefendibles si tenemos en cuenta que vivimos en un estado de

derecho y que casi diariamente nos jactamos de vivir en democracia. Controversias políticas aparte, abogo desde aquí por una formación integral en la que todos los aspectos de la vida tengan cabida sin excepción

Conclusión

En el presente escrito se ha tratado de señalar en qué consiste y como puede llevarse a cabo algo tan importante como la educación en valores para lo que es necesario que se modifiquen tanto ideas como los papeles que han de jugar los miembros de la comunidad educativa. Además es necesario apostar por una formación lo más global posible que nos permita propagar la importancia de ciertos valores que nos ayuden a crear una sociedad más justa en la que todos nos sintamos más libres y seamos un poco más felices.

BIBLIOGRAFÍA

- Martín Toscano, José. 1997 "La profesión docente: Modelos y funciones". Sevilla, Instituto de Ciencias de la Educación
- Robles Rosales, José Manuel. 2000. *Didáctica del inglés para profesores de Educación Secundaria*. "La organización de la clase": Sevilla, MAD, 220-224.
- Rodríguez Santos, Lidia. 2000 *Didáctica del inglés para profesores de Educación Secundaria*. "Elaboración de unidades didácticas": Sevilla, MAD, 197-200.

Recursos en la red

- www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/1149769387013_borradores_objetivos_y_contenidos_ed_ciudadania.pdf
- www.rae.es.

Regina García Vargas

PROPUESTA PARA TRABAJAR LA EDUCACIÓN EN VALORES EN PRIMARIA

Rocío Caro Cordero

Los problemas de la Tierra

Breve descripción:

La propuesta que hacemos, para niños de sexto, consiste en buscar noticias relacionadas con el medio ambiente y con los problemas de esta índole que se observan en la Tierra. Una vez seleccionadas las noticias, cada grupo debe de trabajar sobre un problema diferente y documentarse al respecto, para así, observar la repercusión del tema en la sociedad, la existencia de estadísticas respecto al tema... Con la documentación recogida, se elaborarán pósteres informativos, los cuales se utilizarán para hacer una exposición al grupo – clase. Una vez expuestas las diferentes noticias, se realizará un debate en el que se hará una clasificación sobre los problemas más importantes y las posibles soluciones. La conclusión del debate debe ser que no hay un problema más importante que otro, que todos los problemas que afectan al medio son importantes y que nos afectan directamente.

Objetivos:

- Tomar conciencia de los problemas que existen en el medio.
- Trabajar sobre las técnicas de investigación, exposición y expresión.
- Crear un buen clima de aula.

Contenidos:

Conceptuales:

- Reconocer las ideas principales del cuerpo de una noticia.
- Identificar los problemas medioambientales y analizar cómo nos afectan.

Procedimentales:

- Trabajando con periódicos y materiales auténticos a nuestro alcance.
- Elaborando nuestro propio material informativo.
- El debate como modo de intercambiar distintos puntos de vista.

Actitudinales:

- Trabajar cooperativamente para obtener un beneficio común.
- - Respetar a los compañeros.
- - Desarrollar el placer por la lectura.
- - Crear la necesidad de estar informados de lo que sucede en nuestro entorno inmediato.

Dentro de los ejes transversales a trabajar en la propuesta, señalamos más exhaustivamente:

- Educación para la convivencia:
 - Respeto por la autonomía y el diálogo como forma de solucionar problemas.
- Educación moral:
 - Desarrollar un juicio moral.
- Educación ambiental:
 - ↘ Tener un conocimiento global del medio.
 - ↘ Promover cambios de actitud favorable.
 - ↘ Tener una visión crítica de la realidad.
 - ↘ Buscar y analizar problemas del medio ambiente.
 - ↘ Realizar actividades encaminadas a la mejora del medio.

Descripción pormenorizada:

Actividad 1: Buscar en periódicos noticias relacionadas con el medio ambiente y elegir una noticia a investigar.

- Duración: 30 minutos.
- Disposición espacial: grupos de 4 alumnos.
- Objetivos:
 - ↳ Buscar información relacionada con un tema específico.
 - ↳ Trabajar con material auténtico que proporcionen una visión de la realidad.
 - ↳ Desarrollar habilidades sociales y de diálogo.
 - ↳ Trabajar cooperativamente.
- Materiales: periódicos y tijeras.
- Procedimiento básico: los grupos trabajan con periódico, para buscar noticias relacionadas con el medio ambiente. Deben de tener un mínimo de tres noticias y se deben de poner de acuerdo sobre qué noticia van a trabajar.

Actividad 2: Buscar información sobre la noticia a desarrollar y elaborar pósteres informativos.

- Duración: dos sesiones.
- Disposición espacial: grupos de cuatro alumnos.
- Objetivos:
 - Identificar las partes de una noticia.
 - ↳ Utilizar los medios a nuestro alcance para informarnos.
 - ↳ Seleccionar el material adecuado al tema que queremos trabajar.
 - ↳ Trabajar sobre las técnicas de resumen, ideas principales, conclusión.
 - ↳ Desarrollar sentido de la estética para transmitir una información.
 - ↳ Colaborar en el trabajo grupal eficazmente.
- Material: información, papel, lápiz, cartulinas o soporte requerido para la elaboración de los pósteres y materiales artísticos que se requieran, bibliografía y ordenadores.
- Procedimiento básico: los alumnos dentro de un mismo grupo se dividen para buscar información sobre la noticia seleccionada, la ponen en común y seleccionan la información que consideren más importante para realizar los pósteres informativos.

Actividad 3: Realizar una exposición a los compañeros sobre la línea en la que se ha estado trabajando y debatir sobre lo expuesto.

- Duración: una sesión.
- Disposición espacial: en grupos de cuatro, se van turnando para exponer en el frente de la pizarra. Para el debate, se disponen en U.
- Objetivos:
 - ↳ Valorar el trabajo realizado por los compañeros.
 - ↳ Desarrollar habilidades comunicativas y sociales.
 - ↳ Trabajar sobre las técnicas de expresión verbal y no verbal.
 - ↳ Respetar las opiniones de los demás y el turno de palabra.
- Material: pósteres elaborados por ellos mismos.
- Procedimiento básico: por turnos, los grupos van exponiendo las ideas principales de la noticia que han trabajado, diciendo por qué eligieron esa noticia e informando a los compañeros. Una vez que todos los grupos hayan hecho esto, se pasa a debatir que tema de los expuestos es el más importante. Debemos concluir con que todos son importantes y con que hay un gran trabajo detrás de todos los pósteres.

Evaluación global de la propuesta:

Los alumnos autoevaluarán su aprendizaje y los materiales elaborados y, del mismo modo, serán evaluados por los compañeros, unido a las anotaciones del profesor.

Para terminar esta propuesta, se puede celebrar el día de la tierra (22 de abril), por ejemplo, plantando un árbol en el patio.

Como conclusión de todo lo expuesto, decir que la metodología y las actividades que se desarrollen para educar en valores en Educación Primaria ofrecen un amplio margen de actuación para el docente, el cuál nunca deberá de olvidar que la educación en valores continúa fuera del aula.

Rocío Caro Cordero

UNA HIPÓTESIS DE APRENDIZAJE: EL CONSTRUCTIVISMO EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA

Sebastián Urban Personat

En la actualidad nos encontramos ante el desarrollo y aplicación de la teoría constructivista, de una parte, como procedimiento cognitivo y, de otra, como estrategia metódica en la enseñanza de las Matemáticas. En todo su desarrollo existe una idea fundamental que la preside: "Aprender Matemáticas significa construir Matemáticas".

Tiene una particular importancia para la Didáctica de la Matemática, la elaboración y el estudio del *medio*, de las **situaciones** que debemos proponer a los alumnos/as, que ellos/as puedan "vivir" y en las cuales los conocimientos matemáticos deberán aparecer como la solución óptima a los problemas propuestos. Serán situaciones donde el alumno/a desarrolle un trabajo intelectual comparable, en algunos momentos, a la actividad científica, es decir, donde actúe, formule, pruebe y construya modelos de lenguaje, conceptos y teorías, que intercambie con los demás, donde reconozca aquellos que están conformes a la cultura y donde recoja aquellos que le son útiles y pertinentes. Son situaciones de *creación* y no de *redescubrimiento*. El alumno/a construye su propio conocimiento y actúa en un medio fuente de desequilibrios. Es precisamente la constitución y organización de este medio el objeto principal de una enseñanza que quiera provocar un aprendizaje por adaptación. La tarea del profesor/a se hace muy compleja, ya que para provocar en los alumnos/as las adaptaciones deseadas ha de realizar una elección acertada de los problemas que les propone para que puedan aceptarlos, involucrarse en su resolución y evolucionar de forma autónoma, sin la intervención constante y mediadora del profesor/a.

En la actualidad uno de los fines primordiales de la enseñanza de las Matemáticas se centra en que aquello que se enseña esté cargado de significación para el alumno/a, que tenga *sentido* para él/ella.

Por lo tanto, se harán aparecer las nociones Matemáticas como *útiles* para resolver problemas, lo que permitirá a los alumnos/as construir el sentido de los conocimientos. Posteriormente, estos útiles podrán ser estudiados como objetos de la Matemática, es decir, por sí mismos: definiciones, propiedades, teoremas, etc.

Sebastián Urban Personat

ERES TU EL QUE TIENE QUE ELEGIR ¡QUÉ NADIE DECIDA POR TI!

Silvia Fernández Fernández

En esta vida, hay veces que hay que tomar decisiones. Desde que somos pequeños estamos tomando nuestras propias decisiones; decisiones como con qué amigos/as jugar o qué caramelos comprar. Más tarde elegir entre estudiar o trabajar y cuándo somos adultos que hipoteca pagar.

¿Pero qué significa tomar decisiones?

Existe muchas definiciones según el ámbito que nos situemos: económico, social, psicológico... pero todas tienen en común que **"Tomar decisiones es elegir una opción entre varias siguiendo diferentes pasos, intentando conseguir menos costos y mayores beneficios. Es decir, tomar la decisión adecuada"**.

¿Son todas las decisiones igual de importante?

Evidentemente no. Depende de la situación que nos encontremos podemos señalar 3 tipos de situaciones:

- 1º Situación de certidumbre: Cuando sepamos que la decisión que tomemos se cumplirá en todo momento y sus consecuencias también.
- 2º Situación de riesgo: Conocemos las consecuencias que van a ocurrir pero no la probabilidad con que ocurran
- 3º Situación de incertidumbre: Cuando desconocemos las consecuencias asociadas a cada decisión ni si éstas llegarán a cumplirse.

Podemos decir que la peor decisión es cuando nos encontramos en la tercera situación. Situación en la que nos podemos encontrar en cualquier etapa de nuestra vida. Sin embargo, una de las etapas donde está más acusada o se siente más o le damos más importancia a la toma de decisiones es la adolescencia ya que ésta se caracteriza por una serie de cambios: físicos, se va transformando nuestro cuerpo; social, cada vez más abrimos nuestro horizonte a distintos campos de la sociedad; y psicológicos, cristalizando nuestra personalidad.

La adolescencia coincide con la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria donde tenemos que tomar decisiones como seguir estudiando o trabajar y que tipo de estudio realizar.

Por ello es bueno en esta etapa enseñar a los alumnos/as o a los niños/as saber tomar decisiones. Partiremos por ello de las características necesarias que hay que tener en cuenta a la hora de tomar una buena decisión.

1. Consecuencias: Se refiere a si la decisión es a corto o a largo plazo que consecuencias vamos a sufrir. A corto plazo pueden ser tomadas como menores y a largo plazo como mayores.
2. Marcha atrás: Con esta característica nos estamos refiriendo a que si la decisión que hemos tomado es negativa, perjudicial o no hemos estado seguro de ésta ¿que posibilidad tenemos de volver hacia atrás? Si tenemos que tomar una decisión mayor es difícil volver atrás, en cambio, si la decisión es menor la posibilidad de volver atrás será mayor.
3. Ámbitos que pueden ser perjudiciales: Si la decisión tomada sólo afecta a un ámbito: el personal, el familiar, o vocacional, estaremos tomando una decisión a bajo costo. Pero si afecta a varios ámbitos de los ya citados, estamos tomando una decisión con alto costo.
4. Clase: Este factor se refiere a la clase de decisión que estamos tomando, es decir, si ponemos en juego valores morales y éticos que afectan a nosotros mismos o a otras personas. Si tomamos una decisión que afecta a valores éticos y morales estamos realizando una decisión de alto riesgo.
5. Tiempo transcurrido entre una toma de decisión y otra: Si una decisión es tomada por primera vez sin ningún antecedente podemos considerarla de alto riesgo. Por el contrario si es tomada usualmente se considera de bajo riesgo.

Partiendo de esta serie de principios vamos a ver como llevar a cabo una buena elección en la práctica.

¿Cómo realizar una toma de decisiones al finalizar 4º de Educación Secundaria Obligatoria?

Al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria estamos en una encrucijada y nos planteamos: ¿Qué camino tomar? Si estudiar o trabajar. Si hacer Bachillerato o Ciclo formativo, etc Es una decisión vocacional pudiendo ser una decisión a corto plazo y a largo plazo, pudiendo volver atrás, afectando a varios ámbitos y que tomamos por primera vez pudiendo estar más o menos implicados nuestros valores éticos o morales. Teniendo en cuenta esto señalamos tres modelos desde los que se puede partir para realizar la toma de decisiones el modelo de **Krumboltz**, de **Beyer** y el modelo **María Luisa Rodríguez**.

MARÍA LUISA RODRÍGUEZ

MODELO DE KRUMBOLTZ

DEFINIR EL PROBLEMA
ESTABLECER UN PLAN DE ACCIÓN
CLARIFICAR VALORES
IDENTIFICAR ALTERNATIVAS
DESCUBRIR POSIBLES SALIDAS
ELIMINAR ALTERNATIVAS
EMPEZAR A ACTUAR

MODELO DE BEYER

ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN
ANÁLISIS DE LAS ALTERNATIVAS
ELECCIÓN DE LA ALTERNATIVA

DEFINIR EL PROBLEMA
ESTABLECER UN PLAN DE ACCIÓN
CONOCER MIS VALORES
CONOCER MIS APTITUDES
COMO ME VEO Y COMO ME VEN
CONOCER MI PERSONALIDAD
CONOCER MI RENDIMIENTO ESCOLAR
IDENTIFICAR LOS DIFERENTES CAMINO Y ALTERNATIVAS
DESCUBRIR LOS RIESGOS DE LAS
DECISIONES
ELIMINAR ALTERNATIVAS Y DECIDIR

He elegido una combinación de los distintos modelos señalados, para realizar una buena toma de decisiones.

Proponemos el siguiente caso: Un alumno/a esta intentando elegir entre Ciclo Formativo o Bachillerato.

ANALIZAMOS LA SITUACIÓN Y DEFINIMOS EL PROBLEMA

Para definir el problema deberemos analizar la situación que nos encontramos, los problemas más comunes y sus causas.

Y entonces nos cuestionamos:

- Cuál es el problema real?
- Qué es lo que me hace dudar acerca de tomar la decisión: la falta de información o el exceso de ésta?
- Son otras causas la falta de elección por ejemplo mis amigos/as ?
- Son mis padres qué quieren que haga bachillerato y yo quiero realizar un ciclo formativo?

ESTABLECEMOS UN PLAN DE ACCIÓN

Independientemente de cuál sea el problema los pasos a seguir van a ser los siguientes:

- 1º Generar alternativas
- 2º Evaluar alternativas
- 3º Priorizar alternativa
- 4º Tomar una decisión

GENERAMOS ALTERNATIVAS

A parte de las alternativas elegidas a lo mejor existen otras alternativas que no hemos barajado y también nos interesa.

- 1º Hago primero un Ciclo Formativo de grado medio y después Bachillerato.
- 2º Hago Bachillerato, Selectividad y después ingreso en un Ciclo Formativo de Grado Superior o voy a la Universidad.

EVALUAMOS LAS ALTERNATIVAS

- 1º Con información sobre nosotros conoceremos nuestros valores, aptitudes, como me veo yo, como me ven los demás y como ha sido mi rendimiento escolar.
- 2º Información sobre las distintas alternativas.
- 3º Teniendo en cuenta los criterios de **costes, consecuencias, riesgos, beneficios** por cada alternativa.

Así por ejemplo, puedo descubrir que mis notas en ciencia son muy altas, que me gusta mucho todo lo relacionado con la salud, que el riesgo va a ser escaso porque tengo un instituto de Bachillerato cerca de mi casa y me pueden dar una beca para estudiar y que la consecuencia es que suspenda si bachillerato es muy difícil pero entonces podría hacer un Ciclo Formativo de Cuidados Auxiliares de Enfermería.

PRIORIZAMOS ALTERNATIVAS Y ELIMINAMOS LA QUE MENOS NOS CONVIENE

Seleccionando la alternativa más satisfactoria y la más factible pero siempre teniendo la segunda opción presente por si la primera opción al realizarla no sería la adecuada.

TOMAMOS NUESTRA DECISIÓN Y SEGUIMIENTO DE LA DECISIÓN

Esta decisión sea o no sea válida podremos seguirla de tal forma que si elegimos bachillerato y nos confundimos porque el primer año no nos gusta y suspendemos todas las materias podemos ir hacia atrás por otro camino, aunque el camino sea largo y sinuoso hay que seguirlo. También nos puede surgir otras decisiones dentro de las ya tomadas por ejemplo, si elijo ciclo formativo ¿Qué ciclo formativo elegir?

Tomaremos nuestra propia decisión partiendo siempre de que somos los únicos responsables de nuestras propias decisiones, somos los que tenemos la última palabra ya que no se puede responsabilizar a los demás de lo que nosotros decidimos. Pues aunque así lo hagamos no conseguiríamos nada porque la decisión está tomada y en todo caso podrían pasarnos dos cosas: Un conflicto entre la otra persona y tú, o un conflicto interior, ya que nos podría surgir la duda si no le hubiera hecho caso a la otra persona.

Tenemos que tomar las decisiones siempre mirando hacia delante, nunca mirando hacia atrás. Ya que equivocarse no es NO SABER TOMAR DECISIONES, equivocarse forma parte del riesgo y todas las decisiones tienen su riesgo. No saber tomar decisiones es dejar que otros la tomen por nosotros o no sopesar las distintas posibilidades antes de tomar una.

POR ESO ERES TU EL QUE TIENE QUE ELEGIR, QUE NADIE DECIDA POR TI.

BIBLIOGRAFÍA

- BEYER, B.K (1998). Developing a thinking skills program. Boston: Allyn y Bacon.
- KRUMBOLTZ, J.D.; Worthington, R.L. (1999). "The school-to-work transition from a learning theory perspective". Career Development Quarterly Special Issue: School-to-work transitions. Vol 47(4), 312-325.
- KRUMBOLTZ, J.D. (1998). "Serendipity is not serendipitous." Journal of Counseling Psychology, 45, 390-392.
- RODRÍGUEZ, M. L. (1992) Enseñar y aprenderá tomar decisiones vocacionales-, Aprender a tomar decisiones. Cuaderno del alumno; Aprenderá tomar decisiones: Guía didáctica para el tutor, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Innovación Pedagógica.

Silvia Fernández Fernández